

# Ökologie als paradoxe Herausforderung der Schule

Autor(en): **Oelkers, Jürgen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **78 (1991)**

Heft 5: **Ist Ökologie Lehrbar?**

PDF erstellt am: **23.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528777>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Ökologie als paradoxe Herausforderung der Schule

Jürgen Oelkers

«Leben: ein Pseudonym Gottes?»  
(E.M. Cioran)

Mobilität prägt die moderne Gesellschaft: die räumliche verlangt Transportmittel, die soziale ruft nach einem Chancen-Verteilungsmechanismus. Jürgen Oelkers\* weist auf die Parallelität der Entwicklung von Eisenbahn und Schule, die im 19. Jahrhundert begonnen hat. Es stellt sich die Frage, ob es mit der Schule so gehen wird wie mit der Eisenbahn: sträflich vernachlässigt und dann abgelöst durch ein System der «Auto-Mobilisierung», des «Individualverkehrs»...

Im 19. Jahrhundert entstehen zwei neue Komplexe etwa zur gleichen Zeit, die untereinander nicht verbunden sind, gleichwohl aber Schlüsselmerkmale der Industriegesellschaft darstellen, die Schule und die Eisenbahn. Die moderne Schule ist *staatlich* organisiert und stellt eine bis dahin unbekannte, flächendeckende und immer dichter werdende Bildungsversorgung zur Verfügung. Im Rahmen dieser Versorgung steigt die Komplexität des Systems, damit die Eigenaktivität, zugleich aber löst dieses System eine gesellschaftliche Mobilität aus, die in früheren Gesellschaften unvorstellbar war. Über die Abschlüsse der Schule werden Zugangswege zu Karrieren eröffnet, die nicht mehr von Familie und Stand, sondern von persönlicher Leistung abhängen. Das schafft eine neuartige Verteilung von Chancen, für die im wesentlichen die allgemeinbildende Schule Sorge tragen muss. Schulisch organisierte und kontrollierte Bildung wird zur Voraussetzung für den Lebensweg, auch und gerade da, wo sie negativ endet. In beiden Fällen,

\* Vortrag auf dem WBZ-Kurs «Ist Ökologie lehrbar?» (Universität Bern, Pädagogisches Seminar am 1. Oktober 1990)

dem des Schulerfolgs und dem des Misserfolgs, setzt die Schule eine Dynamik in Gang, deren Bedeutung mit der Verdichtung des Systems wächst. Dagegen spricht auch nicht, dass die Schule selbst immer unbeweglicher wurde. Entscheidend ist nicht ihre innere Anpassung an neue Situationen, sondern gerade die relative Unflexibilität. *Weil* sich die Schule so weit vom Leben entfernt hat, ist sie so erfolgreich, gesagt in den formalen Begriffen des Schulerfolgs. Der aber garantiert eine Mobilität innerhalb der Gesellschaft, die quer liegt zu den sozialen Schichtungen und den traditionellen Erziehungsmilieus.

Die Eisenbahn revolutioniert im 19. Jahrhundert die Verkehrswege und ermöglicht eine kollektive Mobilität, die den Raum und die soziale Fläche, nicht aber die Gesellschaft selbst betrifft. Es ist eine *äussere* Mobilität, während die Verschulung das *innere* Leben der Gesellschaft berührt. Winfried Wolf hat in seinem Buch «Eisenbahn und Autowahn» beschrieben, dass und wie sich Klassengesellschaft und Imperialismus im 19. Jahrhundert mit dem Aufbau des Eisenbahnnetzes verbinden liessen (Wolf 1987, S. 44 ff., 48 ff.). Die Gesellschaft wurde auf ungeahnte Weise mobil, aber sie musste sich aufgrund der neuen Erschliessung ihrer sozialen Räume nicht selbst verändern. Anders dagegen die Entwicklung der Auto-Mobilisierung im 20. Jahrhundert, in der die persönliche Freiheit verstärkt und damit die Gesellschaft selbst verändert wurde. Zugleich wurde sie auf ganz neuartige Weise *belastet*. Die Statistik ist hier schon in der optischen Aussage ganz eindeutig: Die Zuwachsraten bei Autoproduktion und -zulassung sind über das 20. Jahrhundert verteilt gigantisch, und dies nicht nur bezogen auf die Entwicklung in den Vereinigten Staaten, wo es 1915 unter einer Million zugelassene Personenkraftwagen gab,

während 1984 130 Millionen Wagen zugelassen waren (Ebd., S. 99). Zugleich verlagerte sich der Gütertransport immer mehr auf die Strasse (Ebd., S. 104), so dass das Eisenbahnnetz nicht nur nicht weiter ausgebaut wurde, sondern seine Funktion verlor. Auch das gilt nicht nur für die Vereinigten Staaten, die nur als erste den Übergang in die Autogesellschaft vollzogen.

Dabei hat, technisch wie politisch gesehen, die Eisenbahn gegenüber dem Individualverkehr nur Vorteile. Ihr Energieverbrauch ist weitaus geringer (Ebd., S. 267), sie belastet die Umwelt weitaus weniger mit Schadstoffen (Ebd., S. 272), macht erheblich weniger Lärm (Ebd., S. 279) und braucht zur optimalen Auslastung eine weitaus geringere Fläche (Ebd., S. 284). Der Vorzug, den die Gesellschaft dem Individualverkehr gibt, kann also nicht mit dem allgemeinen Nutzen begründet werden. Der Grund ist selbstreferent, der Individualverkehr befördert nur eins, nämlich die *Individualisierung* durch die private Nutzung des Autos. Diese Individualisierung geschieht ohne Rücksicht auf Verluste. Wolf schreibt über die Folgen der Entwicklung:

«Ein besonderes Kennzeichen der Autogesellschaft ist die Tatsache, dass rund die Hälfte der Verkehrstopfer nicht Teilnehmer des motorisierten Strassenverkehrs sind. Im



Jürgen Oelkers, Prof. Dr., geboren 1947; seit 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Mitherausgeber der «Zeitschrift für Pädagogik» (seit 1985), Vorsitzender der Kommission «Bildungs- und Erziehungsphilosophie» der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (seit 1987); Forschungsgebiete: Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie.

*Zeitraum 1967 bis 1977 starben in der Bundesrepublik Deutschland 165 623 Menschen durch Strassenverkehrsunfälle. Darunter befanden sich 35 169 Verkehrstopfer, die älter als 65 Jahren waren, und 17 614 Kinder bis zu einem Alter von 15 Jahren» (Ebd., S. 201).*

In der Diskussion, wie diese Situation verändert werden könnte, kommt immer wieder der Vorschlag, für eine bessere Verkehrserziehung zu sorgen. Wolf kommentiert zu Recht: «Die meisten Vorschläge für eine bessere Unfallbilanz setzen beim Opfer, nicht dem Verursacher an. So ist der Glaube weit verbreitet, eine bessere Verkehrserziehung der Kinder könne eine Besserung bewirken. Dies halten Kinderpsychologen für mehr als fraglich; eine entsprechende Dressur kann nur bescheidene Erfolge haben. Insbesondere in den für einen Unfall entscheidenden Situationen – d.h. einer Gefahrensituation – werden sich Kinder auch bei «bester» Verkehrserziehung nicht an die vorgeblich rationalen Gesetze der Autogesellschaft halten» (Ebd., S. 202).

Wie irrational diese Gesetze tatsächlich sind, zeigen Untersuchungen über das Fahrverhalten der Erwachsenen. Die Mehrzahl kalkuliert schlicht nicht ein, dass Kinder Verkehrsteilnehmer sind und sich aber nicht als Autofahrer oder Fussgänger, sondern als *Kinder* verhalten (Ebd., S. 203). Nicht sie müssten erzogen werden, schliesst Wolf, sondern die Verursacher, aber das sind im Prinzip alle Erwachsenen oder wenigstens alle motorisierten Verkehrsteilnehmer. Gründe für deren Erziehung gibt es genug: 1982 war in der Bundesrepublik Deutschland das Verhältnis der «im Verkehr Getöteten» und der «durch Mord und Totschlag» ums Leben Gekommenen «zwölf zu eins. Den 11608 im Kfz-Verkehr Getöteten stehen «nur» 935 durch Mord und Totschlag aus dem Leben Geschiedene gegenüber» (Ebd., S. 204). Dieser Preis ist keineswegs naturgegeben. Es handelt sich um Opfer einer *spezifischen* Form des Verkehrs. «Sie werden allerdings von der Autogesellschaft als schicksalhaft und unvermeidbar, als tägliche Selbstverständlichkeit verstanden. Keiner anderen Transportform, am allerwenigsten dem Schienenverkehr, würde man

eine solche Unfallhäufigkeit durchgehen lassen» (Ebd.).

Aber das Problem entsteht eben dadurch, dass *jeder* beteiligt und zugleich *nicht* beteiligt ist. Das gleiche gilt für die alltäglichen Drogen: 1987 wurden in der Bundesrepublik Deutschland mehr als 37 Milliarden DM für alkoholische Getränke ausgegeben. Es gibt geschätzt mehr als 2 Millionen Alkoholiker. Wie viele Tote dieser Konsum jährlich verursacht, ist unbekannt, da nicht statistisch erfasst, man schätzt aber, dass es mehr als 20 000 Personen sind. Alkoholbedingte Verkehrsunfälle dagegen erfasst die Statistik: 1988 starben in der Bundesrepublik genau 1498 Menschen durch Unfälle mit der Ursache «Alkoholeinfluss». Diese Zahl liegt höher als die der Herointoten, aber sie ist weit weniger spektakulär. Von den Alkoholopfern im Strassenverkehr spricht niemand, während die Herointoten immer noch schlagzeilenträchtig sind (Angaben nach: Neffe 1990). Auch hier unterscheidet die Gesellschaft offenbar sehr genau, ob und wie Randgruppen betroffen sind oder ob sie selbst sich berührt zeigen muss. Harter Alkoholkonsum ist sicher nicht weniger gefährlich als der Konsum harter Drogen, aber das eine wird verharmlost, das andere nicht. Die Verharmlosung von Alkohol hängt mit akzeptierten Gewohnheiten des privaten Lebens zusammen, wobei die Definition von «harmlos» oder «gefährlich» mit der Selbsteinschätzung zu tun hat, den Konsum beherrschen zu können. Dass die Praxis diese Einschätzung in vielen Fällen und in steigendem Masse widerlegt, ändert an der Einstellung nichts.

Wie kann man aber die Einstellung ändern, also pädagogisch gesehen von der *Ursache* des Übels ausgehen und nicht einfach ein Symptom kurieren? Wissen wir aber tatsächlich, was «die» Ursache ist? Offenbar ist das Faktorenbündel komplex und sind die Wege in die Sucht zahlreich; viele werden von der Gesellschaft *verstärkt*, weil Konsens darüber besteht, dass Alkohol zur Unterhaltung gehört und das private Auto Signum der persönlichen Freiheit ist, einschliesslich des regelmässigen Erwerbs der jeweils neuesten Modelle. Selbst wer das weiss, ändert sein Verhalten nicht. Eine Reaktion erfolgt erst, wenn die notwendige

*Steigerung* bestimmte Toleranzwerte überschreitet. Diese Werte sind je nach Suchttyp und sozialem Kontext der Suchtausübung sehr unterschiedlich, aber es gibt gegenüber jeder Toleranz Grenzen. Die üblichen Reaktionen werden aber von zwei Faktoren bestimmt, die ausserhalb der pädagogischen Zuständigkeit liegen, einerseits die *Personalisierung* des Problemfalles, also die Annahme, er sei selbstverschuldet, andererseits die *Therapeutisierung*. Wenn die Toleranzgrenze überschritten ist, setzt die Krankheitsdefinition ein, damit zugleich die Abgrenzung des Kranken von den Gesunden und so die Möglichkeit, ohne Selbstbezug weiterzumachen wie zuvor. Zuständig für die Problemlösung ist nicht die Gesellschaft selbst, sondern die medizinischen und therapeutischen Experten. Selbst wenn diese Experten den Ball zurückspielen und der Gesellschaft sagen, *sie* sei die Ursache des Problems, tritt keine andere Reaktion ein. Der Fall wird ausgegrenzt und die Zuständigkeit abgetreten; nur so kann die vorherrschende Praxis beibehalten werden.

Der Verweis auf eine *prophylaktische* Aufgabe der öffentlichen Bildung ist entsprechend hilflos. Das Zentrum der Schulen ist der *Unterricht*, aber Unterricht über Drogenprophylaxe oder den Missbrauch von Alkohol, die Gefährdung der Gesundheit durch eine Unkultur des Essens oder die steigenden Risiken des Individualverkehrs heben die Phänomene nicht auf und ändern nicht einmal den Trend. Gesundheits-erziehung in der Schule kann (oder sollte sogar) den dramatischen Zuwachs etwa von Kariesbefall thematisieren, aber das ändert nicht die Ursachen, die dazu geführt haben, dass immer weniger Kinder gesunde Zähne haben. Die Ursachen sind Teil der für harmlos erachteten Alltagswelt, nämlich der Konsum von Süssigkeiten, der geradezu als Privileg von Kindern erachtet wird. Die Folgen eines immer mehr gesteigerten Konsums, neben Kariesbefall der Zähne auch Fettleibigkeit oder Suchtverhalten, werden nicht beachtet oder als allgemeines Risiko betrachtet, auf das im Einzelfall keine Rücksicht genommen werden muss. Die Haltung liegt auch darum so nahe, weil die Medizinindustrie für Entlastung sorgt: Zähne kommen ersetzt, Sucht kann therapiert und Fettleibigkeit abtrai-

niert werden. Die Tatsache, dass in allen drei Fällen die Dimension des *Schadens* jährlich wächst, hindert offenbar nicht daran, die Strategien des Umgangs mit Kindern zu ändern (Oelkers 1990).

Nun kann man sagen, Unterricht allein genüge eben nicht, man müsse die Aufklärung und das Wissen über die Tatbestände mit gezieltem Training und einem Transfer in die Alltagspraxis von Schülern verbinden. Aber selbst eine absolut gewaltfreie Schule und ein vorbildlich friedliches Elternhaus garantieren nicht, dass in anderen Kontexten nicht doch ein aggressives Verhalten naheliegt. Die pädagogische Hoffnung geht dahin, *stabile* Einstellungen zu erzeugen, die die Kinder resistent machen gegenüber den Versuchungen sei es der Gewalt oder der Sucht oder anderen Gefahren. Aber was Wolf in einem Nebensatz bemerkte, nämlich dass Verkehrserziehung als *Dressur* nur bescheidene Erfolge erzielen könne, lässt sich verallgemeinern. Auch ein Dialog oder ein ständiges Gesprächsangebot können immer nur bescheidene Erfolge erzielen, einfach weil das Verhalten der Kinder und Jugendlichen von ihnen selbst vollzogen wird, ohne dass die Eltern oder Erzieher für innere Kontrollen sorgen könnten, die tatsächlich ein Verhalten in *ihrem* Sinne garantieren würden.<sup>1)</sup>

Man könnte nun daraus schliessen, die Schule oder überhaupt die öffentliche Bildung erleide das gleiche Schicksal wie die Eisenbahn, nämlich werde gegenüber den Individualisierungstendenzen der Gesellschaft tendenziell überflüssig oder verliere wenigstens an Bedeutung. Das leuchtet auf den ersten Blick *nicht* ein, weil sich die Schule, im Unterschied zur Eisenbahn, weltweit immer mehr ausdehnt und formell auch keineswegs ihre Relevanz einbüsst. Aber sie löst nicht eines der genannten gesellschaftlichen Probleme, so sehr die pädagogische Literatur auch immer

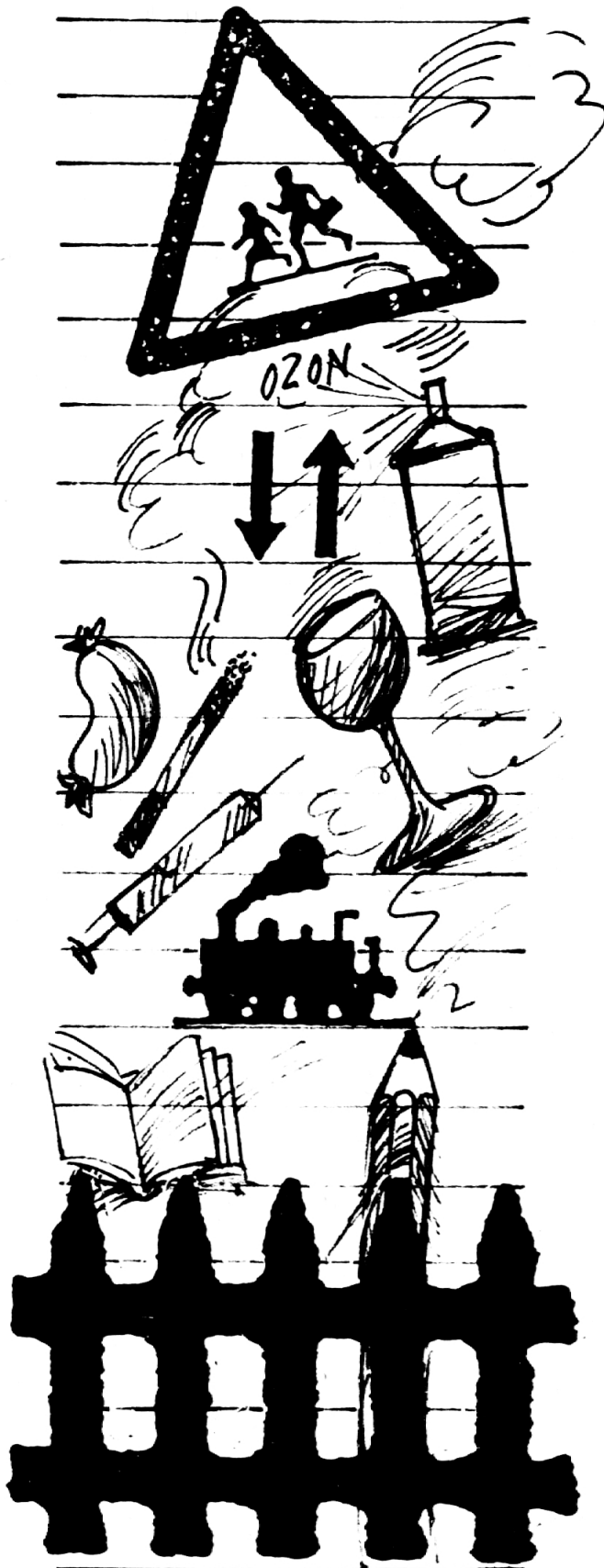
wieder dieses Ansinnen vertritt. Doch Friedenserziehung schafft nicht «Friede», eine gewaltfreie Schule baut nicht die Gewalt in der Gesellschaft ab, das Vorbild der Lehrer schützt nicht vor dem Risiko einer Drogenkarriere. Freilich, auch die Umkehrung gilt *nicht* automatisch: Lehrer, die alkoholsüchtig sind, animieren nicht einfach zum Konsum, Schulen, in denen Gewalt vorkommt, verursachen nicht weitere Gewalt, Erziehungskontexte, die «Frieden» *nicht* zum Thema machen, befördern nicht zwingend das Gegenteil.

Das macht die pädagogische Behandlung des Themas schwierig. Ich will abschliessend unter dem Stichwort einer *paradoxen Notwendigkeit* auf die Schwierigkeiten hinweisen und trotzdem nicht den Schluss ziehen, die Schule könne sich von der Praxis einer ökologischen Erziehung verabschieden. Es wird darauf ankommen, das *Mass* der eigenen Möglichkeiten zu bestimmen, und das ist aufgrund der pädagogischen Rhetorik schwierig.

Gesellschaftliche Lernprozesse, die mit ökologischen Problemen verbunden sind, verlaufen unster, chaotisch und in vielen Fällen ungeplant. Lernprozesse, die Bildungsinstitutionen abverlangen, sind in aller Regel organisiert, stetig und haben einen Abschluss, wenngleich oft nur einen formellen. Der Unterschied ist evident. In der Schule soll es *nicht* das geben, was Gregory Bateson die «stochastischen» Prozesse genannt hat, also ein Lernen, das weder aus einer Ordnung entsteht noch einen geordneten Verlauf nimmt. Unterricht, wenigstens schulischer Unterricht, repräsentiert eine *geordnete* Situation und minimiert kontingente Faktoren, die in der Regel als *Störungen* betrachtet werden (Oelkers 1988, 1989). Das damit verbundene Lernen ist ausgerichtet auf ein seinerseits geordnetes Wissen, allgemeiner gesagt: auf die Schulförmigkeit des Gegenstandes.

Lernen in der Gesellschaft geht anders vor sich, weniger diszipliniert und weit schwerer kontrollierbar. Ein Beispiel, das ich der Studie «Die sozialen Grenzen des Wachstums» entnehme, welche der amerikanische Ökonom Fred Hirsch 1976 vorlegte, schliesst an das bisherige Anschauungsma-

1) Das hängt unter anderem mit einem falschen oder naiven Begriff von *Entwicklung* zusammen, mit dem unterstellt wird, nicht nur, die Entwicklung des Kindes verlaufe stufenförmig, also irgendwie logisch, sondern auch, sie stabilisiere eine innere Ordnung, die mehr oder weniger konstant auf Dauer gestellt werden könne (Oelkers 1990a).



terial an, verdeutlicht aber nun auch das Lernproblem. Das Beispiel betrifft den Effekt der Verkehrspolitik und dessen Verbindung mit Fragen der Siedlung und Raumnutzung. Die zunehmende Verwendung «privater Verkehrsmittel», so Hirsch, bringe den öffentlichen Verkehr zum Erliegen. Aber je mehr das geschieht, desto mehr werde der einzelne gezwungen, sich ein Auto zu halten, wenn zugleich der Wunsch nach Mobilität und Unabhängigkeit nicht abnimmt. Mit diesem Wunsch verbunden sind Vorstellungen von Familienleben und Siedlungsqualität. Je mehr aber am Stadtrand Siedlungen entstehen, die diesem Wunsch scheinbar entsprechen, ihn allein durch die Quantität der Bebauung aber widerlegen, desto mehr weiteres Land muss erschlossen und besiedelt werden. Je weiter aber die Siedlung von der Stadt entfernt ist, desto mehr fehlt die Anbindung an den Nahverkehr und desto näher liegt also die Autohaltung (Hirsch 1980, S. 159). Wenn zudem beide Ehepartner berufstätig sind oder die Kinder schon das Führerscheinalter erreicht haben, dann ist es unabweislich, einen Mehrfachbesitz von Automobilen anzustreben. Mit dem Mehrfachbesitz wächst wiederum die Mobilitätsersparung. Für den Jugendlichen ist es unzumutbar, zum Disco-Besuch *nicht* mit dem eigenen Auto zu fahren.

Die Wirkungen kumulieren also. Hirsch hat diese Verkettung als Lernprozess mit negativen Folgen beschrieben. Die Steigerung der Negativität ist abhängig von der Zahl der Beteiligten. Je mehr Menschen sich gleichzeitig bestimmte Wünsche, die oberhalb eines einzelnen Produktkaufes liegen, erfüllen wollen, desto schlimmer die Wirkungen.

*«Das Resultat (einer) Kette von privaten Marktentscheidungen wird nicht dem entsprechen, was die Verbraucher bei ihren individuellen Käufen gesucht haben, und dennoch wird jeder einzelne am Ende schlechter dastehen, wenn er sich nicht wie alle anderen verhält – in einer kollektiv betrachteten selbstzerstörerischen Weise» (Ebd., S. 160).*

Im Einzelfall reagieren die Unternehmen, die die Verbrauchervünsche erfüllen, gut,

bezogen auf die *Gesamtheit* reagieren sie aber *zu* gut. «Sofern es sich ... um etwas handelt, das wir nicht alle insgesamt haben können, ist die Ausrichtung auf unsere – kollektiv unvereinbaren Bedürfnisse genau das Problem» (Ebd.). Nicht jeder kann am Stadtrand im Grünen wohnen, möglichst in einer verkehrsberuhigten Zone, nahe einer guten und problemfreien Schule, mit Anbindung an die Autobahn, die selbst aber möglichst fern sein soll. Nicht jeder kann auch in der Schweiz wohnen oder in der Bundesrepublik, nicht jeder im reichen Westeuropa, nicht jeder in Europa, wo wenigstens halbwegs die medizinische und die pädagogische Versorgung garantiert ist. Jeder hat aber den Wunsch, sobald er Kenntnis von den Möglichkeiten gewinnt, ein bestimmtes Alter noch nicht überschritten hat und zugleich eine minimale Chance sieht, in den jeweils besseren Bezirk hinüberzuwechseln.

Dieses Lernen *geschieht*, oft gegen die Ratschläge der Erzieher und zugleich kaum gesteuert. Motor des Lernens ist das individuelle Interesse, und man kann aus Studien wie der von Hirsch ersehen, wie katastrophal sich diese Interessenbindung auswirken kann, und wie gleichzeitig unverzichtbar sie ist. Das ist eine paradoxe Lernsituation, in der sich das Individuelle und das Allgemeine zugleich befördern *und* behindern. Ökonomisch mag es zutreffen, dass die Balance *zuungunsten* des Allgemeinen verändert wird und diese Veränderung zunimmt, ohne dass sich die individuellen Interessen minimieren lassen. Im Gegenteil, der Egoismus steigt, je schlechter die Qualität des Allgemeinen erlebt und wahrgenommen wird. Ausserhalb von religiösen Kontexten sinkt die Bereitschaft zum Altruismus und damit zur Selbstdistanz, je mehr die soziale Lebensqualität sinkt. Umgekehrt nimmt die Fähigkeit zum distanzierten Selbstinteresse zu, je besser die Lebensqualität ist, ohne allein dadurch für allgemeine Brüderlichkeit sorgen zu können. Aber das Eigeninteresse nimmt ab, oder wird weniger eng fixiert, je weniger bedrohlich oder dekadent die soziale Umwelt erfahren wird.

Das zeigt sich zum Beispiel an der Zunahme von Gewalt in den Grossstädten, die eng zusammenhängt mit einem Verlust

an Zivilität und somit an Bildung. Jugendgangs in New York haben als Initiationsritual das Abstechen eines Unbekannten und wahllos Herausgegriffenen mit dem Messer (Attinger 1990, S. 36). 1989 wurden in New York 1905 Personen ermordet, die höchste je gemeldete Rate, die 1990 übertroffen werden wird (Ebd.), als sei der Zuwachs unvermeidlich. Eine andere Zahl, ebenfalls laufenden Presseveröffentlichungen entnommen und nicht etwa spektakulär, zeigt, dass diese Dimension von Gewalt keineswegs auf New York und womöglich hier nur auf die Ghettos begrenzt ist. Ein Vorzeigestaat in Amerika ist Florida, die Hauptstadt Miami gilt als Ferienparadies. Ein Polizeidistrikt Floridas heisst Broward County. Er liegt nördlich von Miami, der bekannteste Ort heisst Fort Lauderdale. Der Distrikt liegt an der Atlantikküste und ragt zugleich in die Everglades hinein. 1989 sah die Verbrechensbilanz dieses Distrikts so aus: «115 Morde, 830 Vergewaltigungen, 5 212 Raubüberfälle, 6 202 schwere Diebstähle, 25 478 Einbrüche, 11 190 Autodiebstähle und 59 541 einfache Diebstähle» (zit. n. Spin Vol. 6/No. 5, August 1990, S. 6.).

Für diese Entwicklung kann man nicht die Erziehung verantwortlich machen, wenigstens wird eine solche negative Kausalität selten bemüht. Erziehung allein kann diese Entwicklung nicht umkehren. Der Verlust von Zivilität hat viele Faktoren, doch es steht ausser Frage, dass dazu immer auch ein dramatischer Qualitätsschwund der Bildungsinstitutionen gehört. Der Zerfall betrifft das System insgesamt, wie auch der Aufstieg der Schule nur vor dem Hintergrund der ganzen gesellschaftlichen Entwicklung verstanden werden kann. Die öffentlichen Schulen in New York sollen für die Bildung von fast einer Million Schüler sorgen, die mehr als 150 verschiedene Herkunftsländer haben und mehr als 100 Sprachen sprechen.

*«Weniger als die Hälfte kann auf dem Grundschulniveau oder darunter lesen, einer von drei Schülern wird zum Dropout vor dem Ende der Primarschulzeit, und die, die im Schulsystem bleiben, brauchen oft fünf oder sieben Jahre, um den Übergang in die Highschool zu schaffen. Das Schulsystem selbst ist überhäuft mit Pro-*

blemen. Fast ein Drittel der 32 lokalen Schulaufsichtsbehörden der Stadt New York werden auf Korruptionsverdacht untersucht, der Unterhalt der Schulgebäude hat einen Rechnungstau von 500 Millionen Dollar, und ein zentraler Schulservice wie die Krankenvorsorge wurde um 86% des bisherigen Budgets reduziert» (Attinger 1990, S. 40).

Was will man da noch mit «Umwelterziehung» erreichen? Doch so darf man nicht fragen, weil es dann nur eine Antwort gibt, die der Resignation. Tatsächlich verändert auch die beste Erziehung allein nicht die Übel der Welt, denkt man bei «Erziehung» an die Pflege und Beeinflussung eines einzelnen Menschen, die mehr oder weniger gut gelingen kann, ohne dass es eine verlässliche Vorhersage der Wirkungen geben könnte. Gerade die hochmobile und zugleich freiheitlich strukturierte Gesellschaft westlichen Typs kann eine solche Prognose nur verunmöglichen. Aber die Stabilität des Systems verträgt auch nicht nur unberechenbare Einzelfälle. Was ich «Zivilität» genannt habe, verlangt Institutionen der Bildung, deren Qualität davon abhängt, wie sehr oder wie wenig sie von ihrer lokalen Öffentlichkeit respektiert werden. Was wir über den *Zerfall* von Schulsystemen wissen, zeigt diese Grösse ganz deutlich. Und es zeigt noch mehr, der Zerfall der Schule ist zugleich ein Zerfall der Selbstachtung, damit der Identität einer Gemeinde oder eines städtischen Quartiers.

Daraus lassen sich für die pädagogische Reflexion der Umweltkrise einige Folgerungen ableiten, die ich in drei Punkten abschliessend wenigstens andeuten will:

1. Eine Grundstrategie der künftigen Bildungsarbeit ist konservativ. Sie betrifft das Bewahren und Verteidigen von Lebenswelten, die über zivile Qualitäten noch verfügen. Sie können als Schutzzonen betrachtet werden, an der auch eine bloss allgemeine Kritik der Erziehung ihre Grenzen findet. Eine Erziehungslandschaft *ohne* massive Drogenprobleme, *ohne* Zuwachs an Gewalt und *ohne* Zerstörung der sozialen Beziehungen ist ein erhaltenswertes Gut, auch und gerade dann, wenn es knapp wird. Demgegenüber muss die Kritik, auch die Schulkritik, Mass bewahren. Wer die

Pausenaufsicht als autoritär kritisiert, muss wissen, was die Alternative ist.

2. Eine weitere Grundstrategie ist progressiv. Sie betrifft die Weiterentwicklung vor allem des Angebots der Schulen, auch der methodischen Formen und der sozialen Erfahrungen, ohne freilich den Charakter der Schule als «Schule» preiszugeben. Eine zu radikale Öffnung der Schule wäre im Blick auf die öffentliche Akzeptanz, aber auch für das innere Selbstverständnis gefährlich. Die ökologische Krise kann, bei allen Einsichten in die Grenzen seiner Wirksamkeit, nur Thema von *Unterricht* sein, nicht direkt von Gesellschaftsveränderung. Die Pädagogik, die diese direkte Strategie vertreten hat, konnte sich immer nur überheben.
3. Eine dritte Grundstrategie ist liberal. Sie betrifft die Freiheit und die Autonomie der Schule, die als pädagogischer Lebensraum um so mehr leisten wird, je weniger sie unter eine bürokratische Schulaufsicht gestellt ist. Das betrifft nicht zuletzt die politisch oft brisanten Themen des ökologischen Unterrichts, der gerade im Konflikt anschaulich sein kann, ohne dass die Schulaufsicht die *Konfliktvermeidung* als den Regelfall betrachten darf. Wenn Ökologie wirklich Thema der Schule sein soll, dann muss sie zudem in die Lage versetzt werden, ihre starren Formen zu verändern, also nicht einfach den gewohnten Zeittakt und die Fächertrennung fortzuführen, sondern neue didaktische Dimensionen zu erschliessen. Das gelingt nur unter liberalen Voraussetzungen.

Ohne stabile Bildungsinstitutionen ist aber keine pädagogische Antwort auf die Umweltprobleme möglich. Eine entschulte Gesellschaft wird gerade nicht die allgemeine Bildung befördern, gerade nicht die sehr fernliegende oder wenigstens mühsame im Bereich der Ökologie und somit der ganz nahen gesellschaftlichen Probleme, die gelöst werden sollen, ohne allzuviel Veränderung abzuverlangen. Eine Grundeinsicht der ökologischen Schule wird sein, diese Bequemlichkeit zu bekämpfen, ohne allzuviel von den eigenen Wirkungen zu erwarten. Das ist schwer auszuhalten, zumal die globale Pädagogik immer mehr und anderes ver-



spricht. Aber die Schulen von Broward County senken nicht die Kriminalitätsrate und «Ghetto-Pädagogik» ist gegenüber der Wirklichkeit oft nur Zynismus. Gleichwohl hebt das die Notwendigkeit von Erziehung und Bildung nicht auf, die tatsächlich nicht allein und nicht primär von ihrem Scheitern her beurteilt werden können. Die Schule muss und wird auf die gesellschaftlichen Probleme der Umweltkrise eingehen, doch sie kann dies nur *als* Schule, und das verschafft vielen Pädagogen das Gefühl des Ungenügens. Aber die Öffnung der Schule ins Leben kann auch nur dort erfolgen, wo das Leben dies zulässt. Und das scheint eine abnehmende Grösse zu sein, während es für den Bildungserfolg der Schule darauf ankommt, ihre eigenen Stärken zu verbessern. Man kann nur wenig bewirken und muss viel tun – das ist eine paradoxe «Lösung» des Problems.

#### Literatur

*Attinger, J.*, The Decline of New York. In: Time Internationale No. 38 (Sept. 17th, 1990), S. 34–40.

*Hirsch, F.*, Die sozialen Grenzen des Wachstums. Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise. Übers. von U. Rennert. Reinbek b. Hamburg 1980 (amerik. Orig. 1976).

*Neffe, J.*, Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem. In: Der Evangelische Erzieher 40,6 (1988), S. 516–531.

*Oelkers, J.*, Ist Ökologie lehrbar? In: L. Criblez/Ph. Gonon (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 64–83.

*Oelkers, J.*, Gesundheits-, Umwelt- und Friedenserziehung: Typisch pädagogische Illusionen? In: Impulse aus dem Langschuljahr. Gesundheits-, Umwelt- und Friedenserziehung. Hrsg. v. der Schuldirektion der Stadt Bern. Bern 1990, S. 81–84.

*Oelkers, J.*, Entwicklung als pädagogischer Leitbegriff. Ms. Bern 1990a.

*Wolf, W.*, Eisenbahn und Autowahn. Personen- und Gütertransport auf Schiene und Strasse. Geschichte, Bilanz, Perspektiven. Hamburg 1987.

## Römisch-katholische Kirchgemeinde Wädenswil

Sind Sie eine aufgeschlossene Persönlichkeit, und haben Sie Freude an der Arbeit mit jungen Menschen?

Wenn Sie auch noch eine katechetische Ausbildung absolviert oder Glaubenskurse besucht haben und eventuell bereits Erfahrung in der Jugendarbeit besitzen, dann sollten Sie sich bei uns als

## Jugendarbeiter/in Oberstufenkatechet/in

melden. Diese Stelle ist auf Anfang des Schuljahres 1991/92 neu zu besetzen. Die Stelle umfasst etwa zu gleichen Teilen:

- Religionsunterricht an der Oberstufe
- ausserschulische Jugendarbeit
- Mitarbeit am Firmweg «Firmung ab 17»
- weitere, den persönlichen Neigungen entsprechende Tätigkeiten innerhalb des Pfarrteams.

Fühlen Sie sich angesprochen? Weitere Informationen erhalten Sie auf Anfrage.

Unser Pfarrer, Dr. Martin Kopp, freut sich auf Ihren Anruf (Telefon 01 - 780 31 16). Schriftliche Bewerbungen bitte an den Personalverantwortlichen der Kirchenpflege Herrn Albert Spescha, General-Werdmüller-Strasse 6, 8804 Au ZH.