

fällig zustande gekommen ist. Der Verf. behauptet eine natürliche Logik des Kapitalismus', die zur Demokratie führt. Sobald ein Wirtschaftssystem errichtet ist, das auf freiem Markt und individuellen Anreizen beruht, verstärkt sich jener politische Druck, der individuelle Rechte und Freiheiten erzwingt. Und sobald umgekehrt individuelle Rechte anerkannt sind, entsteht ein Zwang, wirtschaftliche Handlungs- und Vertragsfreiheit zu gewährleisten (22f.). – Für Vertreter der christlichen Gesellschaftsethik sind die methodischen Bemerkungen bedenkenswert, daß für dieses theologische Fach drei Spezialisierungen nötig sind (301), die (paradoxerweise) der Methodik der Befreiungstheologie hätten entnommen sein können: erstens eine nüchterne Beschreibung der sozio-ökonomischen Situation, zweitens eine systemische Analyse der komplexen Sphären moderner Gesellschaften und drittens Handlungsorientierungen für die individuellen und kollektiven Akteure innerhalb dieser gesellschaftlichen Sphären. Anerkennenswert ist der Versuch, mit namhaften Vertretern abweichender Paradigmen einen seriösen Dialog zu führen und um Verständnis für die eigenen Perspektiven zu werben. Die kontroversen Themen sind präzise benannt, etwa prophetische Leitbilder oder anschlussfähige Handlungsorientierungen, situative Güterabwägung oder die Suche nach grundsätzlichen Alternativen, Harmonie- oder Konfliktbeziehungen zwischen ökonomischen Funktionsregeln und dem Respekt vor Menschenrechten.

Skeptisch ist das Pathos zu beurteilen, mit dem der Verf. den „Geist“ des Kapitalismus beschwört. Auf „die Ideale“, die „Logik“ und den „Traum“ ist seine Reflexion gerichtet, nicht auf die real existierende Wirtschaftsform, die Schieflagen ökonomischer und politischer Macht, die Ausgrenzung beachtlicher Minderheiten, die ökologisch-sozialen Konflikte und die Reibungsverluste, die durch Übergriffe der Wirtschaft auf die Politik sowie durch ein ohnmächtiges moralisch-kulturelles System hervorgerufen werden. Solche Beobachtungen sind allenfalls am Rande notiert (214–233). Während er den Kapitalismus „spiritualisiert“, verengt er das demokratische Leitbild auf ein individuelles Freiheitspathos in einem idealistisch gezeichneten religiös-kulturellen Milieu. Demokratieverträglich wurde der Kapitalismus doch wohl nicht ohne gesellschaftliche Konflikte im Lauf der Geschichte, nicht ohne staatliche Vermittlung und nicht ohne die Erweiterung der bürgerlichen Verfassung zur sozialen Demokratie. Das idealtypische Konstrukt eines „demokratischen Kapitalismus“ ist offensichtlich eine Zumutung und Schranke im Dialog mit ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen sowohl in den USA als auch in der Dritten Welt über die Darstellungs- und Deutungsmuster einer Situation, die von strukturellen Schieflagen dominanter Wirtschaften und hegemonialer Währungen bestimmt ist, die nicht nur relative Gewinner und Verlierer, sondern souveräne Akteure und ohnmächtige Opfer hervorbringen.

F. HENGSBACH S. J.

POSTMAN, NEIL, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Ungekürzte Ausgabe. München: dtv 1997. 235 S.

Vor allem zwei Bücher haben Neil Postman hierzulande bekannt gemacht: *Das Verschwinden der Kindheit* und *Wir amüsieren uns zu Tode* (vgl. D. Kloock, „Infotainment Neil Postman“, in: D. Kloock/A. Spahr (Hrsg.), *Medientheorien. Eine Einführung*, München 1997, 99). Die Folgerungen seiner dort begonnenen und in *Das Technopol* fortgesetzten Kultur- und Gesellschaftskritik, überträgt der amerikanische Medientheoretiker in seinem jüngsten Werk auf das Problem der schulischen Ausbildung und Erziehung. – Den leitenden Gedanken entfalten bereits Vorwort und erstes Kapitel (9ff.). Dort unterscheidet P. bezüglich der Problematik von Ausbildung und Erziehung in der Schule, zwischen der ‚techn(olog)ischen‘ Frage der Optimierung bzw. adäquaten Gestaltung von Wissensvermittlung und -erwerb einerseits und der – wie er sich ausdrückt – ‚metaphysischen‘ Frage nach dem Sinn von Schule überhaupt, d. h. nach dem Grund – in der doppelten Bedeutung einer teleologischen ‚causa‘ wie eines (dadurch) tragenden ‚fundamentum‘ – schulischer Ausbildung und Erziehung (vgl. 15f.). Dieses zweite Thema wird laut P. zugunsten des ersten in der amerikanischen pädagogischen Diskussion vernachlässigt (vgl. 10), was man freilich als Symptom einer tiefen Orientierungskrise ansehen kann, welche das öffentliche Schulwesen in den Vereinigten Staaten ergreifen haben soll. Inwiefern? P. definiert den Menschen als „die götterschaffende Spezies“



(19). ‚Gott‘ ist hier freilich nicht in einem spezifisch religiösen Sinn zu verstehen, sondern als Bezeichnung für ein die jeweilige Weltansicht bestimmendes Paradigma, eine ‚Erzählung‘ (vgl. 18). Die Terminologie erklärt sich daraus, daß Götter oder Gottheiten im religiösen Verstande selbst Erzählungen in dem von P. gemeinten Sinn inspiriert haben, nämlich „nicht irgendeine Erzählung, sondern eine, die von Ursprüngen spricht und die Vision einer Zukunft heraufbeschwört; eine Erzählung, die Ideale und Verhaltensregeln aufstellt, Autoritäten schafft und vor allem ein Gefühl von Kontinuität und Zielbewußtsein vermittelt“ (ebd.). Demgegenüber unerheblich ist die ‚Wahrheit‘ im wissenschaftlichen Sinn: „Es gibt viele noch immer weiterlebende Erzählungen, die Einzelheiten enthalten, welche nachweisbar falsch sind. Das Ziel einer Erzählung ist es aber, der Welt Bedeutung zu verleihen, nicht, sie wissenschaftlich zu beschreiben. Das Maß der ‚Wahrheit‘ oder ‚Unwahrheit‘ einer Erzählung liegt in ihren Folgen: Gibt sie den Menschen ein Gefühl persönlicher Identität, ein Gefühl der Gemeinschaft, eine Grundlage für moralisches Verhalten und Erklärungen dessen, was nicht erforscht werden kann“ (19f.). – Die umfassendsten Erzählungen finden sich natürlich – wie oben angedeutet – in den grundlegenden Schriften der Weltreligionen, „in Texten wie dem Alten Testament, dem Neuen Testament, dem Koran, der Bhagavadgita“ (20). Aber es gibt noch andere Erzählungen, wie beispielsweise die „induktive Wissenschaft“ (ebd.) und – bezogen auf die nordamerikanische Kultur – „die große Geschichte der Demokratie“ (27) oder „Amerika als Schmelztiegel“ (ebd.). Der Verlust solcher Götter führt nun, so P., zu psychischen Traumata, zu Konsequenzen wie erhöhten Selbstmordraten oder vermehrtem Drogenkonsum (24f.). Denn „ohne Erzählung hat das Leben keine Bedeutung“ (20); aber „ohne Bedeutung hat das Lernen kein Ziel“ (ebd.)! Damit ist der gedankliche Rahmen der Ausführungen von P. umrissen.

En détail versucht er jetzt zu zeigen, daß in den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten zwar noch Erzählungen angeboten werden, aber „jede von ihnen unfähig ist, die Idee der öffentlichen Schule ernsthaft und auf Dauer aufrechtzuerhalten“ (44). Ganz im Gegenteil. Seine These, so P., besage, daß jene „Erzählungen, die unserer gegenwärtigen Auffassung von Erziehung zugrunde liegen, uns keinen guten Dienst erweisen und sehr wohl zum Ende der Erziehung führen können“ (82) – zumindest was die öffentlichen Schulen betrifft. Mögliche Konsequenzen wären ihre Ersetzung durch private Schulen (ebd.), die „Auflösung zugunsten einer individuell kontrollierten Technologie“ (ebd.) oder schließlich auch, daß „Schulernziehung von Firmen übernommen [...] und ganz nach den Prinzipien der Marktwirtschaft ausgerichtet wird“ (ebd.). Diese letzte Option verweist unmittelbar auf die von P. abgelehnten Erzählungen. Es handelt sich um den „Gott der ökonomischen Nützlichkeit“ (44), „den Gott des Konsums“ (51), den „Gott der Technologie“ (ebd.). Als gleichfalls indiskutabel erweist sich der „Gott des Multikulturalismus“ (70). Damit meint P. ein afrozentrisches Paradigma, das, ausgehend von der berechtigten Forderung nach einer curricularen Ergänzung der Inhalte einer hauptsächlich ‚weißen‘, vor allem europäischen und amerikanischen Kultur, im Postulat einer kulturellen Überlegenheit der farbigen, insbesondere schwarzen Völker endet (vgl. 69ff.). Zwar sind alle diese Erzählungen nicht von der Schule generiert worden (80), aber dort präsent, weil bzw. insofern sie ein „Spiegel gesellschaftlicher Überzeugungen“ (ebd.) ist. Soweit die Diagnose, der Vorschläge für eine Therapie folgen. „Die Qualität einer Erzählung mißt Postman zum einen daran, ob sie einen wirklich motivierenden Grund für das Lernen liefert – denn Bildung ist für eine Gesellschaft absolut essentiell, sie ist der Kern der Kultur – zum anderen muß sie in der Lage sein, unterschiedliche Ideen zu integrieren“ (*D. Kloock*, a. a. O., 126) P. skizziert nun in seinem vierten Kapitel fünf solcher Erzählungen, die seiner Ansicht nach, „auch einzeln genommen, genug Resonanz erzeugen und Kraft haben, um als Gründe für die Erziehung ernstgenommen zu werden. Sie bieten [...] moralische Anleitung, ein Gefühl der Kontinuität, Erklärungen der Vergangenheit, Klarheit für die Gegenwart und Hoffnung für die Zukunft“ (83). P. bezeichnet sie metaphorisch: „*Das Raumschiff Erde*“ (85), „*Der gefallene Engel*“ (89), „*Das amerikanische Experiment*“ (93), „*Das Gesetz der Vielfalt*“ (98), „*Die Wort-Weber – Die Welt-Macher*“ (107). Konkret geht es um die Erde als einzigen und gemeinsamen Lebensraum der Menschheit; die grundsätzliche Irrtumfähigkeit bzw. -anfälligkeit des Menschen; den Prozeß der Konstitution einer demokratischen Gesellschaft; Reichtum,



Vielfalt und wechselseitige Durchdringung der Kulturen; die welterschöpfende Bedeutung der Sprache. Detailliertere Ausführungen zu Möglichkeiten der curricularen, didaktischen und methodischen Verwertung dieser Erzählungen in der Schule bilden den zweiten Teil von *Keine Götter mehr*. – Gleichwohl schließt der „Epilog“ (230) verhalten skeptisch, weil P. „weniger Vertrauen in die Zukunft der Schule habe“ (232) als er sich „wünscht“ (ebd.). Diese Skepsis bezieht sich allerdings „nur“ – wie P. zuvor ausdrücklich bemerkt hat (32; s.o.) – auf „die Zukunft der öffentlichen Schulen – im Gegensatz zu den Privatschulen“ (ebd.) konfessioneller Natur. Denn „im Kern einer solchen Schule wirkt eine transzendente, spirituelle Idee, die dem Lernen Sinn und Klarheit verleiht. Selbst die Skeptiker und Ungläubigen wissen, warum sie da sind, was sie lernen sollen und warum sie gegen die Inhalte resistent sind. Einige wissen auch, warum sie diese Anstalten verlassen sollten“ (17). Auch hierzulande bildet die Forderung nach einer besseren Vorbereitung auf das Berufsleben gleichsam einen Topos schulpolitischer Debatten; auch hierzulande durchdringt Werbung die Lebenswelt der Schüler und – wie man vor einiger Zeit einem Nachrichtenmagazin entnehmen konnte – auf dem Weg des Sponsoring verstärkt sogar in den räumlichen Bereich der Schule ein; auch hierzulande verspricht man sich nachgerade didaktische Wunder von der unterrichtlichen Nutzung von Computern und Neuen Medien; und schließlich dürfte man auch hierzulande Vertreter jenes umgekehrten Rassismus finden, den P. im Begriff des ‚Multikulturalismus‘ faßt und – wenigstens zur Zeit der Niederschrift seines Buches – für ein durchaus beachtenswertes Phänomen in den USA hielt. So läßt sich die Kritik der falschen Unverändert von den Vereinigten Staaten auf Deutschland bzw. Westeuropa übertragen. Dabei überzeugen vor allem jene Passagen, in denen P. immanente Schwächen, ja innere Widersprüche der im Hinblick auf Sinngabe untauglichen Erzählungen aufdeckt. Das gilt insbesondere mit Bezug auf den ‚Gott der Technologie‘ – P. greift hier Gedanken aus *Das Technopol* auf –, dessen Anhänger sein vermeintliches didaktisches Potential geradezu euphorisch beschwören – aber im Hinblick auf das angestrebte Ziel, grundlegende Fragen wie das Problem der Motivation völlig unbefriedigend beantworten, ganz zu schweigen von nachgerade utopischen Vorstellungen, deren „Realitätsferne“ (57) P. mit aller gebotenen Deutlichkeit aufzeigt: „Zum Beispiel ist es nicht einfach, sich vorzustellen, daß Forscher in der ganzen Welt bereit wären, sich an Telekonferenzen mit Tausenden von Schülern zu beteiligen, die Schwierigkeiten mit ihren Hausaufgaben haben“ (59) – wie von Technologiefetischisten ernsthaft suggeriert wird: „Ich nehme doch an, daß die meisten Wissenschaftler dem ein schnelles Ende bereiten würden“ (ebd.). Gleichermaßen amüsante wie treffende Kritik dieser Art gehört zu den gelungensten Passagen im Buch P.s, dessen eigene Argumentation freilich manchmal auch nicht überzeugt. So ist beispielweise nicht oder zumindest nicht ohne weitergehende Erläuterungen einsichtig, warum sich öffentliche von privaten Schulen dadurch unterscheiden sollen, daß sie eine „Öffentlichkeit schaffen“ (32).

Die vorliegende Taschenbuchausgabe enthält keinen Hinweis auf irgendwelche Änderungen gegenüber der ersten deutschsprachigen Ausgabe von 1995, so daß sie wohl auch deren Mängel vollständig übernommen hat. Bedauerlich ist zunächst, daß ein – zumindest in der amerikanischen Taschenbuchausgabe vorhandenes – Namen- und Sachregister fehlt (vgl. *N. Postman, The end of education. Redefining the value of school*, New York/Toronto [Vintage Books] 1996, 202 ff.). Weitaus gravierender aber sind zahlreiche Übersetzungsfehler, von denen hier exemplarisch – weil für den philosophisch gebildeten Leser gleichermaßen offenkundig wie ärgerlich – die Wiedergabe von ‚transcendent‘ durch ‚transzendental‘ (11; vgl. *N. Postman, 1996, Xf.*), von – gewissermaßen umgekehrt – ‚transcendental‘ durch ‚transzendent‘ (39; vgl. *N. Postman, 1996, 24*) oder von ‚ideals‘ durch ‚Ideen‘ (74; vgl. *N. Postman, 1996, 54*) erwähnt seien. Auch wäre doch wohl wenigstens ein Hinweis angebracht gewesen, wo man – aus welchen Gründen auch immer – mehrere Sätze (10f.; vgl. *N. Postman, 1996, Xf.*) oder gar einen ganzen Absatz (84; vgl. *N. Postman, 1996, 62f.*) wegfallen läßt. Oder manifestiert sich hier – im Einklang mit den Aussagen P.s – der Gott der ökonomischen Nützlichkeit mit seinem Gebot eines möglichst schnellen und hohen ‚output‘ (vgl. 45)?

TH. DAMAST