

Kern, Peter; Wittig, Hans-Georg
Der "Lernbericht" des Club of Rome
Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 127-138



Quellenangabe/ Reference:

Kern, Peter; Wittig, Hans-Georg: Der "Lernbericht" des Club of Rome - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 127-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141392 - DOI: 10.25656/01:14139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141392>

<https://doi.org/10.25656/01:14139>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- HANS SCHEUERL Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1
- REINHARD UHLE Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7
- OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31
- RENATE GIRMES-STEIN Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39
- URSULA GRYZKA Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53
- MICHAEL LÖFFELHOLZ Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65
- FRIEDHELM NICOLIN Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75

II. Literaturberichte

- HEINZ-ELMAR TENORTH Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85
- THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

- PETER KERN/
HANS-GEORG WITTIG Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
- ALFRED K. TREML Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum
„Lernbericht“ des Club of Rome 139
- KARLHEINZ FINGERLE Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

- HANS SCHEUERL Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
- HANS FÜCHTNER Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung
163
- Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165
- Pädagogische Neuerscheinungen 167

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Kloostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremml, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysantherstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haagener Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Der „Lernbericht“ des CLUB OF ROME*

Erstmals hat sich der CLUB OF ROME zu zentralen pädagogischen Themen geäußert. Auf seiner Salzburger Konferenz vom Juni 1979 schloß er die Arbeit an einem „Bericht für die achtziger Jahre“ ab mit dem Titel *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Nachdem 1972 der erste „Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit“ mit dem Titel *Die Grenzen des Wachstums* die Öffentlichkeit wie wohl kein anderes Buch weltweit aufhorchen ließ (MEADOWS et al. 1972), differenzierte der zweite Bericht diese Analyse und die auf ihr beruhenden Modelle vielfältig (MESAROVIĆ/PESTEL 1974), und der RIO-Bericht versuchte, bereits praktisch anwendbare Vorschläge für die internationale Politik zu erarbeiten (TINBERGEN 1977)¹. Der so entstandene Zyklus von Berichten, der „mit der provokativen Darstellung der *äußeren Grenzen*“ begann, „schließt ... nun mit der Erörterung der freien *inneren Spielräume*“ (S. 15), die den zur Bewältigung der „weltweiten Problematik“ erforderlichen „Humanismus“ ermöglichen (vgl. zur Geschichte des CLUB OF ROME auch PECCEI 1977).

Daraus ergibt sich die Herausforderung dieses Berichts für die Pädagogik: (1) „Eines der wichtigsten und grundlegenden Probleme ist die Überbevölkerung der Welt, die aus unserer Unfähigkeit oder unserem Unwillen resultiert, die Armut zu bekämpfen“ (S. 19) – mit der Folge, daß „schätzungsweise zwölf Millionen Kinder ... unnötigerweise Jahr für Jahr verhungern“ (S. 180), während der industrialisierte Norden weit mehr als 80 Prozent des Welthandels und des Reichtums in der Hand hat (S. 19f.). (2) „Die Welt ist zu einer bewaffneten Festung geworden ... 1976 gab die Welt für die Ausrüstung eines Soldaten sechzigmal so viel Geld aus wie für die Ausbildung eines Kindes“ (S. 20). (3) „Auch mit der Natur leben wir nicht in Harmonie ... Die größten Gefahren drohen uns ... durch die Vernichtung der sog. erneuerungsfähigen Rohstoffe, zum Beispiel durch ... die zunehmend schnellere Auslöschung der Tier- und Pflanzenbestände. Wenn diese Tendenz anhält, ist es uns bestimmt, unseren Lebensraum, unsere Gesundheit und Lebensqualität, wenn nicht gar unsere Überlebensfähigkeit einzubüßen“ (S. 20f.). (4) Neben diesen materiellen Problemen des Elends der Dritten Welt, des für die Menschheit als ganze lebensgefährlichen Wettrüstens und der ökologisch katastrophalen Folgen wirtschaft-

* J. W. BOTKIN/M. ELMANDJRA/M. MALITZA: *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Hrsg. u. eingeleitet v. A. PECCEI. Wien: Molden 1979. 208 S., DM 19,80. (Engl. Orig.: *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap*. Pergamon Press 1979. – Deutsche Taschenbuchausgabe: CLUB OF ROME: *Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre*. Hrsg. v. A. PECCEI. [Goldmann Sachbuch 11289.] München 1980. 208 S., DM 6,80. – Die Seitenzählung stimmt in den beiden deutschsprachigen Ausgaben überein.) In diesem Beitrag beziehen sich die eingeklammerten Seitenangaben ohne weitere Kennzeichnung auf diesen „Lernbericht“.

1 Über diese und die weiteren Berichte an den CLUB OF ROME sowie über die Problematik der ihnen zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Ansätze gibt EISENBART (1979, S. 170–249) kritisch Auskunft. Auf das Buch von PESTEL (1980) und sein nicht unproblematisches Verhältnis zum „Lernbericht“ des CLUB OF ROME kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

licher Wucherungsprozesse nennt der „Lernbericht“ ferner „nicht-materielle Probleme“: z. B. „kulturelle Identität“, „Gleichberechtigung der Frauen“, „Status des Kindes“, „Kommunikation und Information“ (S. 23).

Eine Pädagogik, die sich der hiermit nur angedeuteten Weltkrise und ihren Ursachen nicht stellt und die nicht, so gut sie irgend kann, versucht, zur Bewältigung dieser Krise beizutragen, kann nicht beanspruchen, den Aufgaben von Gegenwart und Zukunft gerecht zu werden. Nimmt sie diese Herausforderung aber ernst, so gerät sie unvermeidlich in das von WEIZSÄCKER (1976, S. 138) folgendermaßen formulierte Dilemma: „Man meint oft, man müßte die Menschen anbrüllen, damit sie aufwachen. Aber man weiß, daß sie den, der brüllt, für einen Narren halten. Man wählt dann den Weg nüchterner Darlegung. Diese wird als professoraler Beitrag zur Debatte freundlich zur Kenntnis genommen.“ – Wie verfährt in dieser Hinsicht der „Lernbericht“ des CLUB OF ROME, und welches sind seine Grundaussagen?

1. Grundaussagen des Berichts

Nach einigen Hinweisen auf die Entstehungsgeschichte und die Autoren des Textes soll zunächst dessen Fragestellung verdeutlicht werden (1.1.). Ihre Beantwortung führt zur Unterscheidung dreier Arten von Lernen (1.2.), von denen das für die Zukunftsbewältigung notwendige, das „innovative Lernen“, theoretisch genauer zu explizieren (1.3.) und dann durch aktuelle Beispiele zu illustrieren (1.4.) ist, Beispiele, an denen sich „Elemente“ innovativer Lernprozesse ablesen lassen (1.5.). Schließlich soll eine kritische Würdigung einerseits weiterführende Fragen vorbereiten, andererseits den Text trotz möglicher Detailkritik davor bewahren, in seinem Grundanliegen vorschnell abgetan zu werden (1.6.).

An den Tagungen über das „Lernprojekt“ des CLUB OF ROME haben zahlreiche Experten aus allen Regionen der Welt teilgenommen. Diese Tagungen fanden in Salzburg, Bukarest, Madrid, Wien, Fez, Paris und New York statt. Darüber hinaus haben die drei Arbeitsgruppen Cambridge, Rabat und Bukarest die drei Autoren des „Lernberichts“ in ihrer Arbeit unterstützt. Damit legt eine Gruppe von Fachleuten ein pädagogisches Konzept vor, das in dieser Art erstmalig von den sich zuspitzenden Weltproblemen ausgeht und von dorthin Konsequenzen bis in einzelne Aspekte des Lernens ableitet. Für ein so weitgespanntes Projekt erweist es sich als besonders geeignet, daß die Teilnehmer nicht nur aus den Ländern des Westens stammen, sondern auch aus östlichen Ländern und aus der Dritten Welt. Insofern „war dieses Projekt der Prüfstand für gegenseitige Toleranz, internationale Kommunikation und die Suche nach Universalität innerhalb nicht reduzierbarer Gegensätze“; so erhält der Bericht den Charakter eines globalen „Konsensus“ (S. 197).

1.1. Fragestellung

Die Ausgangsfrage wird schon im Titel *Das menschliche Dilemma* angedeutet. Im Bericht heißt es: „Jedesmal, wenn wir uns einem Problem gegenübersehen, das nicht in die Kategorien vorher erprobter Lösungsmethoden fällt, bezeichnen wir eine Situation als ‚komplex‘“ (S. 41). Während die Menschen früher mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, die vor allem aus der sie umgebenden Natur erwachsen, wird „die gegenwärtige Art der Komplexität durch menschliches Handeln verursacht“, so daß wir es heute zunehmend mit

„selbstverschuldeten“ Schwierigkeiten zu tun haben. Das „menschliche Dilemma“ ist dann „die Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen“ (S. 25). Die Herausforderung liegt also darin, „daß wir uns genau an dem Zeitpunkt der Geschichte so vielen Problemen gegenübersehen, an dem die Menschheit einen Höhepunkt ihres Wissens und ihrer Macht erlangt hat. Einem intelligenten Lebewesen von einem anderen Stern müssen wir absurd erscheinen“ (S. 26). Insofern wird das „menschliche Dilemma“ vielleicht am treffendsten formuliert als „*Mißverhältnis zwischen Macht und Weisheit*“ (S. 92).

Für die Pädagogik ergibt sich hieraus die Notwendigkeit einer kritischen Revision der „gegenwärtigen, konventionellen Bildungskriterien“ (S. 127). Maximierung von Wissen und Perfektionierung von Können allein vermögen die Weltprobleme nicht nur nicht zu lösen, sie verschärfen sie noch (vgl. S. 18, 25, 192). „Die gegenwärtigen Bildungskriterien müssen durch eine *ethische Dimension* vervollständigt werden“ (S. 127) – wobei der Begriff der „Dimension“ andeutet, daß das ethische Wollen zu Wissen und Können nicht einfach additiv hinzutritt, sondern diese steuern und durchdringen soll. – Das Besondere des „Lernberichts“ liegt darin, daß er „neue Formen des Lernens als Hilfe bei der Überwindung des menschlichen Dilemmas“ (S. 28) anbietet, Formen des Lernens, die diesem ethisch begründeten und auch legitimationsfähigen Bildungsbegriff gerecht werden. Wie sieht dieses neue Lernkonzept im einzelnen aus?

1.2. Drei Arten des Lernens

Der Bericht geht von einem umfassenden Lernbegriff aus, der außer Wissenserwerb den Wandel von Einstellungen und Handlungsweisen einschließt und der sich nicht allein auf Individuen, sondern zugleich auch auf ganze Gesellschaften bezieht (vgl. S. 28f.). Innerhalb des so verstandenen Lernbegriffs werden drei Arten von Lernen unterschieden: das „tradierte Lernen“, das „Lernen nach Schock“ und das „innovative Lernen“ im engeren Sinne (S. 30–34).

Tradiertes Lernen hat seinen Ort vor allem in geschichtlich stabilen Perioden mit fest eingespielten Interaktionen. Es wird definiert als „Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln . . . , um bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen“; es dient dazu, „ein existierendes System oder eine etablierte Lebensform zu erhalten“ (S. 30). „Es ist in erster Linie ein analytisches, regel-orientiertes Lernmuster“; als solches ist es „wichtig, aber unzureichend“, denn es „versagt“ in geschichtlichen Umbrüchen wie den heutigen (S. 78f.).

Kommt es in der Geschichte oder im Leben einzelner zu Krisen, so ist der „traditionelle Auslöser“ für „innovatives Lernen“ der „Schock“ – wobei zu beachten ist, daß der Bericht an dieser Stelle von „innovativem Lernen“ in einem weiten, noch unbestimmten Sinne spricht. *Lernen nach Schock* ist also die durch „plötzlich auftretenden Mangel, Notsituationen, Unglücksfälle und Katastrophen“ (S. 31) erzwungene Art des Lernens. Aber auch diese Art des Lernens wird der „globalen Problematik“ nicht gerecht. Es wird gezeigt, daß die Folgen des *Lernens durch Schock* in vielerlei Hinsicht „fatal und unwiderruflich sein“ können (S. 82; vgl. S. 33f.). Der Bericht weist hier mit Recht energisch auf die „Trennlinie in der Geschichte des Lernens durch Schock“ (S. 82) hin, die durch den Beginn des Atom-

zeitalters markiert ist. Weil der Schock nunmehr für die Menschheit als ganze „tödliche Auswirkungen“ haben könnte (ebd.), ist spätestens jetzt eine qualitativ neue, nämlich Schockerfahrungen zuvorkommende Art des *innovativen Lernens* (im engeren Sinne) notwendig. Diese Art des Lernens meint der Bericht, wenn er einen „Ausweg aus dem menschlichen Dilemma“ (S. 34) sucht. Damit ist das zentrale Anliegen des „Lernberichts“ erreicht: „Es geht um die Konzeption und die wesentlichen Merkmale des innovativen Lernens“; die These lautet, „daß innovatives Lernen Individuum und Gesellschaft auf gemeinsames Handeln in neuen Situationen vorbereiten kann“ (S. 34).

1.3. Explikation des „innovativen Lernens“

Im Unterschied zu anderen Auffassungen von Innovation in der Pädagogik hat „innovatives Lernen“ hier zwei aufeinander bezogene „Endziele“: das „Überleben der Menschheit“ als ganzer und die „Würde“ der einzelnen (S. 37f., 65). Das Endziel *Überleben der Menschheit* erscheint auf den ersten Blick als banal und selbstverständlich. Ist es das wirklich? Einerseits bietet es über alle Pluralismen und gesellschaftlichen Unterschiede hinweg die Möglichkeit eines internationalen Minimalkonsens, andererseits ergibt sich aus ihm, recht verstanden, die Notwendigkeit radikaler „Richtungsänderungen“ (S. 21), z. B. in den Bereichen von Rüstung, Produktion und Konsum, Politik, auch Kultur und Wissenschaft. Wenn „das Lernen eine Angelegenheit auf Leben und Tod geworden ist“, dann müssen sich „die fundamentalen Werte, Absichten und Zielvorstellungen jedes Systems in Frage stellen“ lassen (S. 37f.). Daraus ergibt sich für den *CLUB OF ROME*, „daß innovatives Lernen nicht ‚wertfrei‘ sein kann“ (S. 37), womit „der positivistischen Wissenschaft“ und „der behavioristischen Lernkonzeption“ eine begründete Absage erteilt wird (S. 73). So ist es folgerichtig, daß dem Endziel „Überleben der Menschheit“ das andere, nämlich die *Würde des Menschen*, zugeordnet, ja „übergeordnet“ wird; gemeint ist „die Achtung der Menschheit als Ganzes, die gegenseitige Achtung der Individuen in kulturell verschiedenen Gesellschaften und die Selbstachtung“ (S. 38).

„Will man diese Endziele erreichen, bedarf es zweier Zwischenziele – Autonomie und Integration“ (S. 65). Autonomie und Integration werden sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft bezogen. *Autonomie* wird beschrieben als Fähigkeit, „selbstständig und unabhängig zu sein“, „alternative Entscheidungsmöglichkeiten aufzubauen“ (S. 65) und die „eigenen Lernprozesse zu steuern“ (S. 67). *Integration* bedeutet, daß man „das Ganze, dessen Teil man ist, sieht“ (S. 68) und im Handeln berücksichtigt. Deshalb verlangt „Integration“ nicht weniger als „gegenseitige Achtung, Selbstbeschränkung, die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen und Verzicht auf Egoismus“ – letztlich geht es um „globale Solidarität“ anstelle ausschließlichen „Wettbewerbs“ (S. 69). – Wie Autonomie „antizipatorische Lernprozesse“ voraussetzt (S. 52), so setzt Integration „partizipatorische Lernprozesse“ voraus (S. 57). Antizipation und Partizipation sind also „Hauptmerkmale des innovativen Lernens“ (S. 51).

„*Antizipation* ist die Fähigkeit, sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, künftige Ereignisse vorzusehen und die mittel- und langfristigen Konsequenzen gegenwärtiger Entscheidungen und Handlungen auszuwerten“ (S. 52). Ähnlich wie schon bei den vorausgegangenen Definitionen drohen freilich derlei Sätze das von den Autoren Gemeinte eher zu verdecken. Das zeigt z. B. der für das Verhältnis des Menschen zur Zeit aufschlußreiche Satz, der in ganz anderem Stil gehalten ist: „Durch antizipatorisches Lernen begegnet die Zukunft dem Menschen als Freund und nicht als Dieb“ (S. 35).

Antizipation ist nicht nur ein intellektuelles, sondern ein personales Phänomen: In intellektueller Hinsicht bedient sich antizipatorisches Lernen einerseits bestimmter Techniken wie Prognosen, Simulationsmodelle, Szenarien“ (S. 35), insgesamt also der Fähigkeit integrierenden Denkens (S. 158 f.), andererseits aber auch der Fähigkeit der Imagination. Zugleich ist Antizipation mehr, nämlich eine grundlegende Einstellung, die letztlich Verantwortung impliziert (S. 54 ff.).

„Partizipation ist mehr als die formale Beteiligung an Entscheidungen, sie ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialoge und Empathie gekennzeichnet ist“ (S. 36). Wieder geht es den Autoren darum, einen häufig gebrauchten Begriff aus seinem nur funktionalen Verständnis zu befreien und ihn zu öffnen für die personale Dimension. Da partizipatorisches Lernen die Endziele „Überleben“ und „Würde“ anstreben soll, kann es hier nicht allein um eine Erhaltung des Status quo gehen, sondern um das gemeinsame Bewältigen von Zukunftsaufgaben.

„Weder Antizipation noch Partizipation sind an sich neue Konzeptionen; was daran neu und lebenswichtig ist für das innovative Lernen, ist die Forderung, daß sie zusammengehören“ (S. 36). So wiederholt sich auf der Ebene der Hauptmerkmale eine ähnliche Verklammerung, wie sie für die „Zwischenziele“ oben bereits angedeutet wurde – eine Verklammerung, die ihr Zentrum im Begriff der *Verantwortung* hat (vgl. z. B. S. 56, 74, 142, 148, 151), einer Verantwortung, die dem Ganzen verpflichtet ist. Der Bericht bezeichnet in seiner Sprache Partizipation als „das Gefühl für räumliche Zugehörigkeit“ (S. 57) und Antizipation als „das Gefühl für zeitliche Zugehörigkeit“ (S. 52). Wir sind nicht nur unseren jeweiligen Gruppen verantwortlich, sondern der Menschheit als ganzer, und zwar nicht nur der gegenwärtigen Generation, sondern auch den künftigen Generationen.

Ein so konzipiertes innovatives Lernen erweitert die „Sinnbezüge“ (S. 44–51) aller Beteiligten. Tradierte Deutungsmuster werden in Frage gestellt. Gesellschaftskritik ergibt sich, aber nicht eine, die bloß durch die Partikularinteressen jeweils anderer Gruppen bestimmt ist. Auf internationaler Ebene ist z. B. „eine Überprüfung der klassischen Attribute der Souveränität“ und damit „eine Machtreduzierung“ zu fordern (S. 141). Jedoch „die Industrieländer halten zäh an tradierten Lernmustern fest“ (S. 138). Innovatives Lernen wird durch eine Vielzahl von *Barrieren* blockiert, deren Erörterung die Autoren ein umfangreiches Kapitel widmen (S. 81–135). Neben strukturellen Barrieren (u. a. Nord-Süd-Gefälle) wird als Beispiel für Lernbarrieren, die durch Mißbrauch von Macht (S. 91) bedingt sind, auch der Rüstungswetlauf (S. 93–95) kritisiert. Die Auswirkungen blockierter innovativer Lernprozesse sind dann Irrelevanz und Vergeudung des menschlichen Potentials (S. 113).

Gerade im Blick auf die Chancen künftiger Partizipation sind die Autoren eher pessimistisch. Von innen sehen sie Partizipation durch persönliches Versagen der Beteiligten gefährdet, von außen durch wachsende Komplexität und die dadurch gegebene Versuchung „engstirniger Technokratie“ (S. 61).

1.4. Ein aktuelles Beispiel

Die drei bisher mehr abstrakt dargelegten Lernarten sollen nun an dem von den Autoren wohl am präzisesten erörterten Beispiel illustriert werden, dem der *Energieversorgung* (S. 166–174). An deren Geschichte lassen sich sowohl tradiertes Lernen und Lernen nach Schock als auch innovatives Lernen verdeutlichen.

In den früheren langen, geschichtlich wenig sich verändernden Zeiträumen gibt eine Generation der anderen das Wissen und Können der Nutzung natürlicher Energien im Rahmen *tradierten Lernmuster* weiter: außer der menschlichen Arbeitskraft Tiere, Feuer, Wind und Wasserströmungen. Die industrielle Revolution führt insofern in Neuland, als die Menschen, die bisher mehr ihrer jeweiligen natürlichen Umwelt sich angepaßt haben, nun dazu übergehen, diese Umwelt ihren eigenen

Wünschen anzupassen. Die Autoren sprechen hier – im Unterschied zu unseren Geschichtsbüchern – nicht von innovativem Lernen, wohl deshalb nicht, weil bei allem technischen Fortschritt (Kohle als neuer Rohstoff, leichtere Transportierbarkeit der Energie) sowohl die Verknüpfung mit einer Vielfalt weiterer Bereiche noch ausbleibt als auch der ethische Gehalt noch nicht zur Debatte steht, der die vorliegende Konzeption innovativen Lernens auszeichnet. Das gilt auch noch für die Errichtung weltumspannender Elektrizitätsnetzwerke und die großtechnische Nutzung des Erdöls.

Mit dieser Entwicklung findet ein jahrhundertlanges tradiertes Lernen im Bereich der Energie (S. 167) seinen Abschluß, denn Anfang der siebziger Jahre folgt mit der Ölkrise ein *Lernen durch Schock*. Der die Öffentlichkeit unvorbereitet treffende plötzliche Mangel führt zu regressiven Auswirkungen, denn bei den nun verschärften machtgesteuerten Verteilungskämpfen sind – insbesondere im Weltmaßstab – „die Armen ... stärker davon betroffen als die Reichen“ (S. 170). Vor allem aber setzt nun ein „reaktives Lernen“ (S. 80) ein, das zwar Innovationen im weiteren Sinne hervortreibt (z. B. Kernenergie), dabei jedoch weiterhin an tradierten Lernmustern festhält (großtechnische Energiegewinnung und uneingeschränkter Energieverbrauch samt ökologischen Folgeproblemen). Derartige Antworten auf die Schockerfahrung restaurieren also nur tradiertes Lernen, ein Lernen, „das neue Schocks unvermeidbar macht“ (S. 80).

Eine am *innovativen Lernen* im engeren Sinne orientierte Lösung der Energieproblematik führt von vornherein zu anderen Fragestellungen und damit erst recht zu anderen Ergebnissen. „Das Problem ist nicht mehr nur technisch ... , das Wesentliche liegt in der Frage, wie man neue und erneuerungsfähige Energieformen findet, die dem gewünschten – und wahrscheinlich zu modifizierenden – Lebensstil entsprechen“ (S. 174, vgl. S. 23, 37). Statt um ausschließlich quantitative Probleme geht es um die Qualität neuer Energieformen und um ihre Folgen für unsere Lebensgestaltung, also nicht mehr nur um *Mittel* und ihre Erforschung durch Experten, sondern um *Zielsetzungen* und ihre öffentliche Diskussion. Damit kommen sowohl partizipatorische als auch antizipatorische Merkmale zum Tragen.

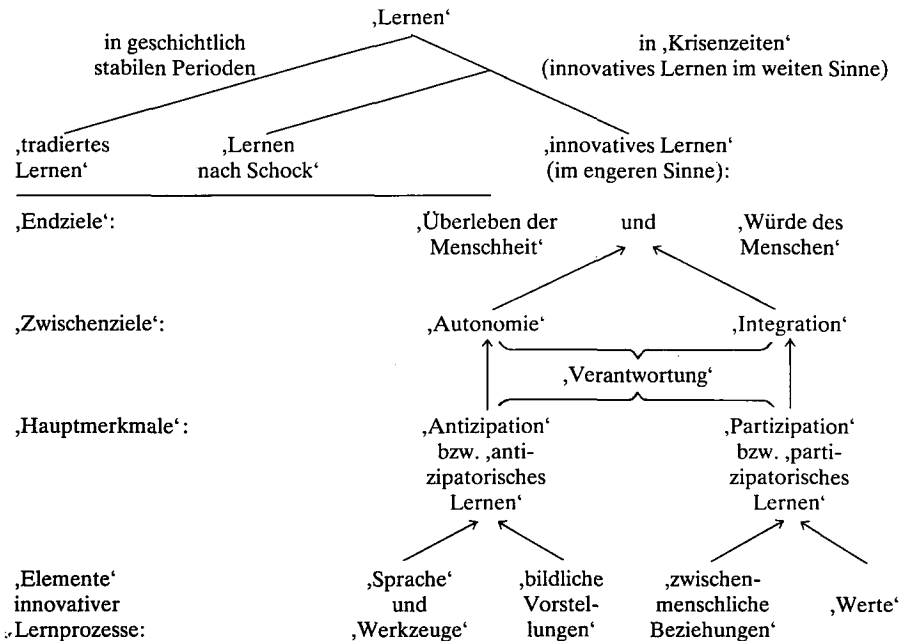
Partizipation findet ansatzweise schon in der zunehmend öffentlichen Energiedebatte statt, die dezentral nicht mehr allein von „wissenschaftlichen oder administrativen Autoritäten“ geführt wird (S. 80). Ferner zeigt sich Partizipation auch in den vielen dezentralisierten Versuchen, sich an „neuen, unkonventionellen Möglichkeiten der Energiegewinnung“ zu beteiligen (S. 172). – *Antizipation* findet statt, indem nach den langfristigen Folgen gefragt wird und damit Zusammenhänge beachtet werden, die man im Rahmen tradierten Lernens nicht in den Blick bekommt, und zwar Zusammenhänge auf individueller und sozialer Ebene: „Im Hinblick auf die einzelnen Menschen bedeutet das, daß ihre Auffassung von der Natur, ihre Einstellung zur Umweltverschmutzung, ihre Meinung darüber, ob Verwaltung und Wirtschaft zentralisiert oder dezentralisiert sein sollten, ihre Ansichten über Lebensstil, Verkehrswesen, Lebensraum und Arbeit in diesen Debatten nicht ignoriert werden dürfen. Auf weiterer, sozialer Ebene ist es nicht einzig der Energiemangel, der den Lernprozeß antreibt, sondern vielmehr die Bedeutung, die wir diesem Mangel im Zusammenhang mit anderen globalen Themen zuordnen (wie Umwelt, Nahrung, Rohstoffreserven, Verstärkung sowie Wissenschaft und Technologie)“ (S. 173 f.).

Das in diesem Beispiel Gemeinte gilt so allgemein, daß es um nichts Geringeres geht als eine *kopernikanische Wende unserer Einstellung zum Leben* – zum eigenen Leben, zum Leben der anderen und zum Leben der Natur als ganzer. Nicht nur hinsichtlich des Energieproblems ringen heute zwei tief unterschiedliche Lösungsmodelle um Anerkennung. Aus der Sicht des „Lernberichts“ sind die zentralen Konflikte der heutigen Gesellschaft Zusammenstöße, die es als Folgen unterschiedlichen Lernens zu begreifen gilt. Solche Konflikte treten gerade auch in der Wissenschaft auf, und in einer wissenschaftsorientierten Zivilisation wie der unsrigen kommt ihnen an dieser Stelle besondere Brisanz zu. Der Bericht spricht von einer „fundamentalen Fehlorientierung von Wissenschaft und Technologie“ (S. 177). Er exemplifiziert dies insbesondere an ihrer „Militarisierung“: „Wo die Wissenschaft am nötigsten gebraucht wird, ist sie am wenigsten verfügbar; und am leichtesten verfügbar ist sie im Rüstungswettlauf“ (S. 178). Es arbeiten „nahezu die Hälfte

aller Wissenschaftler der Welt ... in der militärischen Forschung und Entwicklung“ (S. 94), was auch deshalb eine „Barriere für innovatives Lernen“ (S. 93) ist, weil dadurch „Mißtrauen, Unsicherheit, Angst und Vorurteil auf den internationalen Informations- und Erfahrungsaustausch“ einwirken (S. 95). Solcherlei Kritik führt im Bericht jedoch zu keiner Wissenschaftsfeindlichkeit. Wissenschaft wird gesehen als ein Lernprozeß. „Wenn dieser Prozeß genutzt werden soll, um mit seiner Hilfe globale Probleme zu lösen, muß er gesteuert werden“ (S. 179).

1.5. „Elemente“ innovativer Lernprozesse

Welche Konsequenzen sich vom „innovativen Lernen“ her für die Gestaltung von Universität und Schule ergeben, wird im „Lernbericht“ gesondert dargelegt (S. 136–165). Eine Grundintention ist dabei die Überwindung unangemessener Grenzen: der Grenzen zwischen den einzelnen Fachdisziplinen, der Trennung von Universität und Gesellschaft und der Trennung von Schule und Leben. Hierzu macht der Bericht nicht nur konkrete Vorschläge, sondern er versucht auch, aus ihnen „Elemente“ innovativer Lernprozesse zu abstrahieren: „Sprache“, „Werkzeuge“, „bildliche Vorstellungen“, „zwischenmenschliche Beziehungen“ und „Werte“ (S. 70–78). (Die Skizze deutet eine Möglichkeit der Zuordnung dieser „Elemente“ zu den „Hauptmerkmalen“ innovativen Lernens an.)



Diese das innovative Lernen vermittelnden Elemente entsprechen dem oben erwähnten Bildungsbegriff, der neben den Dimensionen des Wissens und Könnens vor allem die Dimension ethischen Wollens betont. Die Trennung und partielle Mißachtung der sachlich

zusammengehörenden Elemente eines umgreifenden Lern- und Bildungsprozesses durch das tradierte Lernen wird vom Bericht hart kritisiert. Die Quintessenz dieser Kritik: „Die gegenwärtigen Theorien und Praktiken des tradierten Lernens neigen dazu, die Sprache auf Kosten aller anderen Elemente hervorzuheben. Technische Hilfsmittel finden zwar noch Beachtung, werden aber oft nur als zweitrangig klassifiziert. Die übrigen Elemente werden entweder stillschweigend übergangen oder ungebührlich eingeschränkt; zu den Werten zählen nur diejenigen, die dem Status quo innewohnen, zwischenmenschliche Beziehungen werden als irrelevant abgetan, und Vorstellungen werden – außer in der Kunst – nur selten dargestellt“ (S. 70). – Diese thesenartige Zusammenfassung verdiente es, auf eine Fülle verschiedener Lernfelder hin beispielhaft veranschaulicht zu werden. Uns bleibt hier nur die Möglichkeit, einige wenige pädagogische Hinweise zu geben.

(1) *Sprache* als Element innovativer Lernprozesse wird in ihren Möglichkeiten und Grenzen gesehen. Unersetzbare Möglichkeiten bietet Sprache als „Triebfeder der Kreativität“ (S. 71), Sprache wird in ihrer grundlegenden anthropologischen Bedeutung erkannt (S. 86). Im tradierten Lernen wird Sprache jedoch überbetont, Sprache kann ihre bildende Kraft nur dann optimal entfalten, wenn sie sich in einem angemessenen Gleichgewicht (S. 70) mit den anderen Lernelementen befindet. Sprache ohne Anschauung, ohne zwischenmenschliche Beziehungen und ohne Wert-Erfahrungen führt allenfalls zu kognitiven Lernprozessen, nicht aber zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen.

(2) *Werkzeuge* steigern die Lernmöglichkeiten, aber auch „die individuelle und gesellschaftliche, die geistige und physische Macht“ (S. 71 f.). Deshalb sind technische Hilfsmittel ambivalent. Ohne sie wäre die gegenwärtige Weltproblematik undenkbar, aber ohne sie kann man die Zukunft nicht bewältigen – Antizipation z. B. setzt bestimmte Techniken voraus (S. 35). Deshalb ist es konsequent, daß die Autoren keine technikfeindliche Haltung einnehmen, sondern Gestaltung und Gebrauch der Technik an Werte binden (vgl. S. 23).

(3) *Bildliche Vorstellungen* zu kultivieren ist eine wichtige Ergänzung der „stets von Gesellschaft und Wissenschaft“ überbetonten „rationalen“ Komponenten des Lernens (S. 76). „Dadurch entstand eine bedauerliche Spaltung zwischen Deduktion, Analyse, Folge, Objektivität und Abstraktion einerseits und Induktion, Synthese, Gleichzeitigkeit, Subjektivität und Ganzheitstheorie andererseits“ (ebd.). Gerade für Antizipation sind die bildlichen Vorstellungen der Imagination (S. 54) und der Intuition (S. 76) von besonderer Bedeutung. Zugleich ist hier das Thema einer neuen Sensibilität angesprochen, bei dem es u. a. um eine Wiedergewinnung spontanen Sich-Verhaltens und unmittelbarer, also nicht verstellter Erfahrungen geht.

(4) *Zwischenmenschliche Beziehungen* sind – ähnlich wie Sprache und Werkzeuge – ambivalent. Einerseits tragen sie „entscheidend“ zum innovativen Lernen bei, indem durch sie „konstruktives Verhalten, Verantwortung und demokratisches Empfinden ... entwickelt“ werden; insofern sind sie ein „inhärenter Aspekt der Partizipation“ (S. 74 f.). Andererseits können sie auch „die größten Barrieren für individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse“ sein, dann nämlich, wenn „Ungleichförmigkeit von Interaktionen aufgrund ungleicher Machtbeziehungen“ besteht, wenn sie durch „Zentralisierung und unnötige Hierarchie“ bestimmt sind. Die Autoren urteilen, daß diese „vertikalen Beziehungsmuster“ leider „am häufigsten anzutreffen“ sind; konsequenterweise sehen sie die institutionelle Ermöglichung positiver zwischenmenschlicher Beziehungen in der Förderung

von Dezentralisierung (S. 75 f.). Neben diesem institutionellen Aspekt wird aber wieder beachtet, daß zwischenmenschliche Beziehungen nur dann den Endzielen „Überleben“ und „Würde“ dienen, wenn durch sie die Sinnbezüge so erweitert werden (S. 75), daß diese sich an „humanistischen Werten“ (S. 192) orientieren.

(5) „Das bedeutsamste Element des Lernens sind die Werte“ (S. 73). Diese Aussage meint noch kein bestimmtes Wertesystem, sondern den Sachverhalt, daß wir uns in unseren Entwürfen ständig an – individuell und gesellschaftlich höchst unterschiedlichen – Werten orientieren und daß wir vor allem dann zu lernen bereit sind, „wenn die eigenen Werte bedroht sind“; dies meint der Bericht, wenn er Werte als „Fermente der Lernprozesse“ bezeichnet (S. 73 f.).

Heute stoßen die dem tradierten Lernen und die dem innovativen Lernen innewohnenden Werte hart aufeinander. „Das tradierte Lernen neigt dazu, die Werte zu ignorieren, die nicht in den gesellschaftlichen oder politischen Strukturen, deren Erhaltung es dienen soll, enthalten sind, es neigt sogar dazu, seine eigenen Werte im Verborgenen zu halten und sie nicht zu exponieren“ (S. 74). Wir sind also auf innovatives Lernen angewiesen und damit auf das, was der Bericht, nun inhaltlich, als *humanistische Werte* bezeichnet: Überleben der Menschheit und Würde des Menschen (S. 37 f.; vgl. auch die obige Skizze).

1.6. Kritische Anmerkungen

Gewiß können kritische Anfragen an den Bericht gestellt werden. Nimmt er genügend detailliert auf die Weltsituation Bezug? Selbstverständlich wäre es wünschenswert, die zugrunde liegenden Analysen und Prognosen zur Weltproblematik weiter zu differenzieren. Auf der anderen Seite darf nicht vergessen werden, daß der „Lernbericht“ bereits auf die ausführlichen Vorarbeiten des CLUB OF ROME zurückgreift, ohne dies immer ausdrücklich kenntlich zu machen. Ferner: Setzt sich der Bericht intensiv genug mit der lernpsychologischen Diskussion auseinander? Zwischen den Zeilen werden Elemente der Krisentheorien, der Kontingenzforschung und der Deutungsmustertheorie angesprochen. In der tradierten Lernforschung jedoch finden die Autoren für das Konzept des innovativen Lernens letztlich zu wenig Hilfen, deshalb formulieren sie es als erst noch zu lösende Aufgabe, „den Ablauf von Lernprozessen zu verstehen“ (S. 161).

Wie schwer es ist, in einem so weiten und noch wenig bearbeiteten Neuland sich zu orientieren, zeigen die Detailstrukturierung des Gesamttextes sowie eine Reihe von Formulierungen und Begriffen – dann etwa, wenn Partizipation als gesellschaftliche und Antizipation als geistige Aktivität in unzutreffender Weise einander zugeordnet werden (S. 57). – Noch zahlreiche kritische Einzelanmerkungen wären möglich, aber ihre Bedeutung verblaßt angesichts der Grundintention des Berichts. Die durch das „menschliche Dilemma“ schon verursachten und noch drohenden Katastrophen lassen es als unangemessen erscheinen, solchen Einzelanmerkungen mit mehr Akribie nachzugehen, als unbedingt nötig ist.

2. Das weltpolitische und das anthropologische Defizit der Pädagogik

Wird dem Pädagogen mit dem Konzept des CLUB OF ROME, Lernen an den Weltproblemen zu orientieren, etwas Neues gesagt? Gewiß, viele Einzelaspekte dieser Probleme werden in der Schule zunehmend thematisiert, jedoch bleiben sie als bloße Bruchstücke, die meist den herkömmlichen Inhalten nur hinzuaddiert werden und oft auch untereinander unverbunden sind, ohne den erforderlichen Sinnbezug zum Ganzen und damit unverbindlich. Eine Pädagogik aber, die als ganze so von den Weltproblemen ausgeht, wie es der „Lernbericht“ tut, und die dabei einen ähnlich umfassenden und ideologisch unbelasteten Lernbegriff zugrunde legt wie dieser, gibt es unter den heute vorherrschenden Konzeptionen nicht. Jede Pädagogik jedoch, die dies versäumt, wird unserer geschichtlichen Verantwortung nicht gerecht. Hier liegt ein erstes schwerwiegendes Defizit moderner Pädagogik vor, das als *weltpolitisches Defizit* bezeichnet werden könnte. Aus dieser Sicht kommt es weniger darauf an, von der solchermaßen defizitären Pädagogik her den „Lernbericht“ zu kritisieren, als vielmehr darauf, sich von diesem herausfordern zu lassen. Eine derartige Herausforderung, bleibt sie nicht nur akademisches Spiel, verlangt freilich nicht weniger als die Überwindung bloß tradierten Lernens und damit eine Preisgabe vieler überkommener Deutungsmuster und liebgewonnener Inhalte. Innovatives Lernen betrifft nicht nur den Intellekt, sondern den Menschen als ganzen.

Diese Einsicht läßt auf ein weiteres Defizit aufmerksam werden. Zwar wird die Zielrichtung innovativen Lernens im „Lernbericht“ durch Begriffe wie „ethische Dimension“, „humanistische Werte“, „Verantwortung“ näher umschrieben, aber lassen sich solche Begriffe eindeutig präzisieren? Leidet nicht die heutige Pädagogik überhaupt unter derartigen Vieldeutigkeiten? Der „Lernbericht“ veranschaulicht die Zielrichtung innovativen Lernens immerhin an Beispielen; jedoch eine ausgearbeitete Theorie, die ihnen entspräche, fehlt; insofern betrifft dieses neue Defizit die vorherrschende Pädagogik als auch den „Lernbericht“. Die Autoren selber spüren dies: Schon in der Einführung betonen sie, daß das Verständnis des „menschlichen Dilemmas“ nicht zuletzt bestimmt wird durch „das richtige oder falsche Bild vom Menschen“ (S. 24). In der Tat läßt sich an dieser Stelle ohne anthropologische Reflexion nicht auskommen, denn ein Begriff wie „Verantwortung“ erhält seine Auslegung immer im Rahmen verschiedener Auffassungen vom Menschen, und Aufgabe der Anthropologie ist es, diese Auffassungen zu durchschauen und einander zuzuordnen (vgl. WITTIG/KERN 1972; KERN 1979). Nur so wird eine hinreichende Präzisierung zunächst vieldeutiger Zielformulierungen möglich, eine Präzisierung, ohne die es immer wieder zu ideologischem Mißbrauch solcher Termini kommt.

Dieses *anthropologische Defizit* wirkt sich auch in anderer Hinsicht aus. Zentrale Themen wie Macht und Machtmißbrauch als eine der „größten Barrieren für innovatives Lernen“ (S. 92) werden wiederholt politisch und ökonomisch erörtert (vgl. S. 91–102). Aber wo liegen die Ursachen dieser Barrieren? Sind Macht und Machtmißbrauch allein politisch begründet, allein ökonomisch, oder bedürfen ihre politischen und ökonomischen Interpretationen der Fundierung in einer umfassenden Anthropologie?

Diese neue Frage läßt sich weder vom „Lernbericht“ noch wohl auch sonst von der Pädagogik überzeugend beantworten. Hier scheinen uns die umfassenden Studien zur *geschichtlichen Anthropologie*, die CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER in den letzten Jahren

(1975–1979) veröffentlicht hat, besonders wichtige Antworten zu bieten². Die sachliche Bedeutung der WEIZSÄCKERSchen Studien für die Pädagogik und insbesondere für das Konzept des „innovativen Lernens“ kann hier nur behauptet werden (vgl. H.-G. WITTIG 1978, 1980). Diese notwendige anthropologische Ergänzung des „Lernberichts“ müßte in einer gesonderten Arbeit geleistet werden.

Abschließend sei auf die bei derartigen weiterführenden Studien zu beachtende Vielfalt von Themenbereichen und Literatur anhand einiger weniger Beispiele hingewiesen: In *methodischer* Hinsicht wird das „menschliche Dilemma“ anders als vom „Lernbericht“ z. B. bei ANDERS (1956/1980) thematisiert. In jahrzehntelangem Engagement hat ANDERS mittels einer *phänomenologischen* Zugriffsweise eindringlich auf die katastrophalen Folgen aufmerksam gemacht, die es für den Menschen hat, im Atomzeitalter mehr „herstellen“ zu können, als er sich überhaupt noch „vorzustellen“ vermag. – In *räumlicher* Hinsicht gilt es, die Weite einer *menschheits- und erdumspannenden* Sichtweise einzuüben, wie es parallel zur Arbeit des CLUB OF ROME neuerdings der Bericht der von WILLY BRANDT geleiteten NORD-SÜD-KOMMISSION tut (1980). – In *zeitlicher* Hinsicht kommt es darauf an, zur Vermeidung von Wiederholungen früherer pädagogischer Fehler aus der Geschichte zu lernen. So kann eine konstruktiv-kritische Aufarbeitung der *Reformpädagogik* zeigen, daß diese sich bereits gegen dieselbe Einseitigkeit methodisch vermittelter Lernprozesse gewendet hat wie der „Lernbericht“ und daß ihre Hauptströmungen mit den oben erörterten Elementen innovativer Lernprozesse genau korrespondieren: Arbeitsschule und „Werkzeuge“, Kunsterziehungsbewegung und „bildliche Vorstellungen“, Landerziehungsheime und „zwischenmenschliche Beziehungen“, in allen Strömungen Werte als Fermente. – Von den *Pädagogen*, die sich vor diesem Hintergrund zeitlebens um eine der Weltkrise angemessene Theorie von Erziehung und Bildung bemüht haben, sei hier H. WITTIG genannt (z. B. 1973, 1980), dessen Anthropologie mit derjenigen WEIZSÄCKERS weitgehend übereinstimmt.

Die bisher auf Bezüge zwischen Individuen konzentrierte Sichtweise der Pädagogik gilt es freilich im Sinne des „Lernberichts“ auszuweiten auf im einzelnen noch zu differenzierende *Ebenen gesellschaftlicher Lernprozesse* (z. B. RUNDE/KERN/HEINZE 1977; KERN/RUNDE 1980). Diejenige Lernbewegung, die heute alle diese Ebenen umfaßt und die inhaltlich den Intentionen des „Lernberichts“ besonders nahekommt, ist die beginnende *Ökologiebewegung* (vgl. BOSSEL 1978; MICHELSEN/KALBERLAH/ÖKO-INSTITUT 1980). Im Sinne des „Lernberichts“ weiterführende *ökopolitische* Aspekte diskutiert z. B. MAYER-TASCH (1980). Hinsichtlich umfassender *ökopädagogischer* Orientierungen sei schließlich auf eine der großen Gestalten neuester Geschichte hingewiesen, die teils vergessen, teils bei uns noch gar nicht bekannt ist, der aber für unsere Zukunft einzigartige Bedeutung zukommt: M. GANDHI (ERIKSON 1971). Die individual- und volkspädagogische Praxis und Theorie dieses Vorkämpfers für die politische, wirtschaftliche und kulturelle Befreiung der Dritten Welt und Kritikers des kapitalistischen wie staatssozialistischen Industriesystems lassen sich nicht nur als Antworten auf die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Problemanalysen WEIZSÄCKERS verstehen, sondern enthalten nicht weniger als eine konkrete Verwirklichung dessen, was im „Lernbericht“ als Programm entfaltet wird.

„Bei einem Lernbericht dieser Art muß das Ende offenbleiben. Hätten wir ein vorgefertigtes Rezept angeboten, wäre dieser Report eine Selbsttäuschung. Unser Bericht soll eine Aufforderung sein, über einige Grundvorstellungen und Konzeptionen nachzudenken; er soll Diskussionen und Debatten überall dort anregen, wo verantwortungsbewußte Menschen sich über das Lernen und die Zukunft der Menschheit Gedanken machen“ (S. 192).

2 Diese Zuordnung ist auch insofern nicht willkürlich, als C. F. v. WEIZSÄCKER vom CLUB OF ROME zum Beitritt eingeladen wurde. Daß er dieser Einladung wegen der Beanspruchung durch sein Starnberger Max-Planck-Institut nicht folgte, ist nicht zuletzt im Blick auf den „Lernbericht“ bedauerlich (vgl. v. WEIZSÄCKER 1979, S. 73).

Literatur

- ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München 1956. Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München 1980.
- BOSSEL, H.: Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Neue Leitbilder – Neue Werte – 30 Szenarien. Frankfurt a. M. 1978.
- EISENBART, C. (Hrsg.): Humanökologie und Frieden. (Forschungen und Berichte der Evangelischen Studiengemeinschaft. Bd. 34.) Stuttgart 1979.
- ERIKSON, E. H.: Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit. Frankfurt a. M. 1971.
- KERN, P.: „Freiheit der Person“ als Bildungsziel. Das Problem des „weltanschaulichen Pluralismus“. In: *Lehren und Lernen* 5 (1979), 8, S. 1–37.
- KERN, P./RUNDE, P., unter Mitarbeit von R. G. HEINZE und K. HOLZSCHEK: Typologie der Bildungs- und Lernvoraussetzungen in der politischen Erwachsenenbildung. In: PUZICHA, K./SCHATZ-BERG-FELD, M. (Hrsg.): Bedingungen politischer Sozialisation. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 140.) Bonn 1980, Teil 2, S. 255–404.
- MAYER-TASCH, P. C.: Ökologie und Grundgesetz. Irrwege, Auswege. Frankfurt a. M. 1980.
- MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.
- MESAROVIC, M./PESTEL, E.: Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage. Stuttgart 1974.
- MICHELSSEN, G./KALBERLAH, F./ÖKO-INSTITUT (Hrsg.): Der Fischer Öko-Almanach. Daten, Fakten, Trends der Umweltdiskussion. Frankfurt a. M. 1980.
- NORD-SÜD-KOMMISSION (Hrsg.): Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Mit einer Einleitung des Vorsitzenden W. BRANDT. Köln 1980.
- PECCEI, A.: Die Qualität des Menschen. Plädoyer für einen neuen Humanismus. Stuttgart 1977.
- PESTEL, E.: Unsere Chance heißt Vernunft. Lernen für die Welt von morgen. Braunschweig 1980.
- RUNDE, P./KERN, P./HEINZE, R. G.: Interaktionistische, strukturelle und systemische Kontrolle als Aspekt der politischen Erwachsenenbildung. In: *Neue Praxis* 7 (1977), S. 271–287.
- TINBERGEN, J.: Wir haben nur eine Zukunft. Der Rio-Bericht an den Club of Rome. Opladen 1977.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Fragen zur Weltpolitik. München 1975.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Wege in der Gefahr. Eine Studie über Wirtschaft, Gesellschaft und Kriegsverhütung. München 1976.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München 1977.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Deutlichkeit. Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen. München 1978.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: Diagnosen zur Aktualität. Beiträge. München 1979.
- WITTIG, H.: Vergleichende Pädagogik. (Impulse der Forschung. Bd. 12.) Darmstadt 1973.
- WITTIG, H.: Die ethische Alternative Europas. Erziehung als Chance einer menschlichen Zukunft. (Unveröffentlichtes Manuskript.) 1980.
- WITTIG, H./KERN, P.: Weltanschauung und Wissenschaft. Einige Bemerkungen zur wissenschaftstheoretischen Problematik der Pädagogik unserer Zeit. In: *Pädagogische Rundschau* 26 (1972), S. 1–24.
- WITTIG, H.-G.: Lernen in der Weltkrise. Lernziel: die Wahrnehmung des Ganzen. In: *Frankfurter Hefte* 33 (1978), H. 4, S. 151–158.
- WITTIG, H.-G.: Pädagogische Anthropologie – Krise und möglicher Neuanfang. Über den Weg zu einem ökologischen Humanismus. In: KÖNIG, E./RAMSENTHALER, H. (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. (Kritische Information – Erziehungswissenschaft.) München 1980, S. 237–266.