

Treml, Alfred K.

Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum "Lernbericht" des Club of Rome

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 139-144



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum "Lernbericht" des Club of Rome - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 139-144 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141409 - DOI: 10.25656/01:14140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141409>

<https://doi.org/10.25656/01:14140>

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. Treml, 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

Lernen oder Untergehen?

*Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des CLUB OF ROME**

Einer der aufregendsten Sätze des Buchs findet sich auf Seite 59; er lautet: „Das Problemlösen ist zu sehr betont worden. Kreative Partizipation muß die Identifizierung, das Verständnis und die Neuformulierung von Problemen in den Vordergrund stellen“ (vgl. auch S. 60, 79, 89f.). In einem Buch über „Zukunft und Lernen“ (so der Untertitel) scheint dieser Satz eine revolutionäre Umkehrung einer traditionellen Denkweise zu implizieren. Organisiertes Lernen im und durch das Erziehungssystem soll künftig nicht mehr – zumindest nicht mehr ausschließlich – die Funktion haben, auf künftige Situationen durch die Vermittlung von Problemlösetechniken im weitesten Sinne vorzubereiten; vielmehr geht es in Zukunft in erster Linie um die Bestimmung dessen, was als Problem bewältigt werden soll. Die latente Kritik, die in diesem Satz mitschwingt, ist unüberhörbar. Das Schulsystem hat viel zu sehr, ja fast ausschließlich, das „tradierte Lernen“ im Modus der Vergangenheit gepflegt; künftig soll es um ein „innovatives Lernen“ im Modus der Zukunft gehen, ein Lernen, das zuerst einmal die Relevanzfrage stellt. Auch für die Erziehungswissenschaft ist die Herausforderung offenkundig, scheinen sich doch deren Probleme nach modischen oder quasi-naturwüchsigen Kriterien zu konstituieren und aus der Fachdiskussion zu verschwinden, ohne „gelöst“ worden zu sein. Kurzum, was in der Pädagogik geschieht, ist größtenteils „irrelevant“ und eine „Vergeudung des menschlichen Lernpotentials“ (vgl. S. 113ff.), Teil einer „fundamentalen Fehlorientierung von Wissenschaft“ (S. 177).

Das vorliegende Buch selbst kann als eine Konkretisierung der in diesem Satz zum Ausdruck kommenden These interpretiert werden. Die Frage der Relevanz wird eindeutig und eindringlich beantwortet: Unser aller Überleben ist durch Overkill-Rüstung und die Nebenfolgen einer weltweiten Industriegesellschaft gefährdet. Wenn das „Überleben“ der Menschheit schlechthin in Gefahr ist, dann ist evidentermaßen die Pädagogik in einer noch nie dagewesenen Weise herausgefordert. „Überleben“ ist deshalb das neue große, aber nicht ausschließliche Lernziel; Überleben wird erst dann zum „guten Leben“, wenn eine weitere grundlegende Norm berücksichtigt wird, die „Würde des Menschen“ (vgl. S. 38, 65ff.). Angesichts der „furchtbaren Macht der Zerstörung, über die wir zweifellos verfügen“ (S. 189), reichen traditionelle Lernformen („tradiertes Lernen“) nicht mehr aus. Auch das „Lernen nach Schock“ (bzw. aus Erfahrung, aus Fehlern) ist angesichts der singular neuartigen Lage nicht mehr angemessen, denn es ist möglich, daß nach der Katastrophe vielleicht niemand mehr da sein wird, der aus ihr lernen kann (vgl. S. 189). Deshalb müssen wir eine neue Art von Lernen, ein „innovatives Lernen“, einüben, das zeitlich und räumlich komplexeres Denken möglich macht, also Zukünftiges zu antizi-

* J. W. BOTKIN/M. ELMANDJIRA/M. MALITZA: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Hrsg. und eingeleitet von A. PECCI (CLUB OF ROME: Bericht für die achtziger Jahre). Wien/München: Molden 1979. 208 S., DM 19,80.

pieren und an Globalem zu partizipieren vermag (vgl. Kap. II). Nur mittels solcher innovativer Lernprozesse kann die Menschheit die hohe Komplexität einer ausdifferenzierten und global verflochtenen Industriezivilisation bewältigen.

Ohne Zweifel ist die Fragestellung relevant, ja man fragt sich, warum der furchtbare Schatten, der auf unserer Zukunft liegt, so wenig in der Pädagogik reflektiert wird. Vielleicht müssen tatsächlich erst drei Nicht-Pädagogen (im engeren Sinne) kommen, um quasi als „Generalisten“ die pädagogischen Spezialisten über deren eigentlich relevante Themen aufzuklären. Die „primäre Absicht dieses Berichts“, nämlich „Diskussionen über das Lernen und die Zukunft der Menschheit anzuregen“ (S. 34), dürfte sicherlich (und hoffentlich) erreicht werden.

Beginnen wir mit dem grundlegenden Gedankengang; er zieht sich von Anfang bis Ende durch den Bericht und kann m. E. so naiv, wie er vertreten wird, nicht stehen bleiben. Die Autoren sind der Meinung, daß – nachdem der 1. Bericht des CLUB OF ROME (MEADOWS et al. 1973) offensichtlich (fast) wirkungslos verpuffte – allein Erziehung (Lernen/Bildung) die für ein Überleben der Menschheit (und damit auch eines spezifischen Zivilisationsmodells) notwendigen Veränderungsprozesse herbeiführen kann: „Bildung ist ein wirksames Mittel, um Veränderungen einzuleiten, und dient als Wegbereiter für Umformungen und Vorbereitungen, die in Zukunft noch notwendiger sein werden als heute“ (S. 150). Der Widerstand gegen notwendige politische Veränderungsprozesse (z. B. Umverteilung) ist, von daher gesehen, nur Folge von „fehlgeleiteten Lernprozessen“ (vgl. S. 143). Ich halte diese Interpretation des Verhältnisses von Erziehung und gesellschaftlichem Fortschritt für falsch und (deshalb) ihre Folgen für problematisch. Es ist dem organisierten Erziehungssystem bisher noch nie gelungen, solche gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse zu steuern oder zu verändern, die für das Gesellschaftssystem konstitutiv waren. Im Gegenteil, statt Ursache, war Erziehung in ihrer jeweiligen institutionellen Ausprägungsform immer erst Folge und Teil eines gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesses, dessen Grenzen heute immer deutlicher werden. Diese ernüchternde historische Erfahrung muß allerdings angesichts der qualitativ neuen Situation nicht unbedingt für alle Zukunft gelten; aber bisher deutet nichts darauf hin, daß aus dem Erziehungssystem jene entscheidenden Impulse kommen, die unserer problematischen gesellschaftlichen Entwicklung eine andere Richtung zu geben vermögen. Dem Erziehungssystem die Hauptverantwortung und die Hauptlast der gesellschaftlichen Veränderung zuzuschieben, überfordert dieses in hohem Maß und gibt sich Illusionen über dessen Innovations- und Veränderungsmacht hin.

Andererseits aber sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse dieses Ausmaßes ohne begleitende und steuernde Bewußtseinsprozesse – und damit ohne Lernen – nicht denkbar, wenn wir nicht weiterhin nur Objekt einer subjektlosen, blindwütigen Entwicklung sein wollen. Um aus dem „menschlichen Dilemma“ – der „Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (S. 25) – herauszukommen, ist Lernen eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung, und das gleichgültig, wie wir ansetzen: bei der *Verminderung* der wachsenden Komplexität oder aber bei der *Vermehrung* unserer Fähigkeiten, mit der wachsenden Komplexität fertigzuwerden. Damit ist die Alternative auch schon angedeutet: entweder *Veränderung* jener (im wesentlichen: latenten) Lernprozesse, die unsere wachsende Weltkomplexität zur Folge haben, oder aber *Verbesserung* der

(manifesten) Lernprozesse und damit unserer Fähigkeiten, mit der zunehmenden Komplexität umzugehen. Die Autoren des vorliegenden Berichts gehen den zweiten Weg.

Unsere Lernprozesse, so der Bericht, sind nicht falsch, sondern unvollkommen, sie „hinken erschreckend hinter den Erfordernissen her“ (S. 29). Um mit der wachsenden Komplexität und Gefahr Schritt zu halten (S. 136), müssen die menschlichen Lernprozesse verbessert werden; das heißt (a) in *zeitlicher* Hinsicht: „lebenslanges Lernen“ (vgl. S. 111), Ausdehnung der Ausbildungszeit „auf die gesamte Lebensdauer“ (ebd.); (b) in *institutioneller* Hinsicht: Einrichtung von „Lernlaboratorien“ (S. 112), „Lernzentren“ (S. 149), Einführung eines „weltweiten Bildungsprogrammes“ (S. 147, 149); (c) in *medientechnischer* Hinsicht: Radio, Mini-Computer, Satellitenkommunikationssysteme, Fernsehen und Video-Recorder mit Datenbanken (S. 102, 160) als „Möglichkeiten zu echtem antizipatorischen und partizipatorischen Lernen“ (S. 102) effektiv in den Dienst der Zukunft gestellt; (d) in *lernpsychologischer* Hinsicht: Einüben von Problembestimmungen, „Prognosen“ (S. 35), Aufbau und Entwicklung von „Szenarien“ (S. 152), und „Simulationsmodellen“ (S. 35), „Systemdenken“ (S. 152), „integriertes Denken“ (S. 158), Lernen mit „Computermodellen“ (S. 158), Berücksichtigung von „Trends“ u. ä., Befähigung zum „Mensch-Maschine-Dialog“ (S. 160); (e) in *schulpädagogischer* Hinsicht sollten „das Entdecken von Problemen, das Aufbauen von Szenarien und das Systemdenken, das notwendig ist, um künftige Situationen bewältigen zu können, . . . am Ende der formalen Schulzeit in den Stundenplan miteingebaut werden“ (S. 152) und ein Computer-unterstützter Unterricht über „künftige Trends“ nach dem „Prinzip der Simulation und des integrierten Systemdenkens“ (S. 153) eingerichtet werden.

Das „Non-plus-ultra“ in dieser idealen Lerngesellschaft – verstanden als machtvolles Instrument der Beeinflussung unseres Zukunftsbildes (S. 157) – ist schließlich ein „globales Telekommunikationsnetzwerk“, das „fast jeden Menschen auf unserer Erde erreichen kann“ (S. 157). Während die „äußeren Grenzen“ dieser Welt offenkundig sind, werden „innere Spielräume des Lernens“ (S. 15) angenommen, wird von der „Grenzenlosigkeit“ des Lernens gesprochen: „Es scheint so, als gebe es für fast jedes Ziel keine Grenzen des Lernens“ (S. 29). Natürlich müssen diese Möglichkeiten erst noch genauer erforscht werden, deshalb wird der „dringlichste“ Wunsch geäußert, „zu verstehen, wie Lernprozesse ablaufen“ (S. 161). Erst die genaue „Erforschung des Gehirns einerseits und die psycho-pädagogische Forschung andererseits“ (S. 163) mit Hilfe von „Neurophysiologie, Kybernetik, Kommunikationstechnologie, Psychologie“ (S. 165) ermöglichen es, vielleicht eines Tages wirklich effektive Lernprogramme zu entwickeln, mit deren Hilfe dann jeder Mensch optimal „antizipieren“ kann.

Dieses Zukunftsbild wirkt durch die selektive Raffung der Zitate fast zynisch. Aber es scheint mir mehr über die Intentionen der Autoren zu verraten als die vielen, didaktisch klug in Kästchen hervorgehobenen, meist aperçuhaften Merksätze. Die Utopie, die aus diesen Zitaten spricht, ist die einer verpädagogisierten Welt, einer Welt, in der „das Fernsehprogramm zu einem Drittel aus Erziehungs. . . Angelegenheiten“ (S. 159) zusammengesetzt ist, in der die Erwachsenen in Lernzentren „den ‚Gesundheitszustand‘ ihres Wissens, ähnlich den medizinischen Routineuntersuchungen, prüfen“ (S. 149) können; einer Welt, in der vermutlich die eine Hälfte der Bevölkerung aus „Sozialingenieuren“, die andere aus „Insassen geschlossener Anstalten“ (HABERMAS 1963, S. 257) oder aber – was

nicht viel besser wäre – die eine Hälfte aus Lehrern, die andere aus Schülern bestehen würde.

Dieser beängstigende Ausblick in die Zukunft verwundert angesichts seiner Phantasielosigkeit und steht in merkwürdigem Kontrast zu den Postulaten eines „innovativen Lernens“. Wie ist dieser seltsame Widerspruch zwischen normativem Impetus und konkreten Handlungsvorschlägen zu erklären? Die Autoren sind der Auffassung, daß angesichts des Grundproblems, mit der ständig „wachsenden Komplexität fertigzuwerden“, traditionelle Problemlösetechniken unzureichend sind, weil sie die Komplexität simplifizieren und unangemessen reduzieren (vgl. S. 42); statt dessen geht es darum, die anfallende Komplexität zu „absorbieren“ (S. 43), und das heißt: durch „Differenzierung, Neustrukturierung“ das menschliche Vermögen leistungsfähiger zu machen. Eine solche Verbesserung kann (woher sonst?) nur über eine Aktivierung des „menschlichen Faktors“ kommen; nur hier scheinen die „Grenzen des Wachstums“ noch nicht erreicht. Das heißt also: Die Menschen müssen *besser* lernen, das Richtige lernen. Natürlich kann eine Steigerung der Lernleistung nicht durch bloßes Anhäufen weiteren Wissens erreicht werden, sondern letztlich nur selbstreferentiell gelingen; d. h., statt einzelne kontingente Lerninhalte zu lernen, müssen wir die formale Fähigkeit des Lernens lernen. Nur so können wir eine generalisierbare und gesellschaftlich fungible Lernfähigkeit erwerben, die kurzfristig in neuen Situationen einsetzbar ist (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, S. 84 ff.). Diese selbstreferentielle Kontingenzformel für das Erziehungssystem ist schon relativ alt, bekannte Respezifizierungsformen sind z. B. „formales Lernen“, „exemplarisches Lernen“ u. a. m., ja der Lehrplan selbst wird letzten Endes mit dieser Formel legitimiert. Die Vorzüge *dieser* selbstreferentiellen Lernfähigkeit sind offenkundig: Sie ist eine universell einsetzbare Fähigkeit, die dem Subjekt inmitten ständig sich ändernder Problemsituationen eine hohe Disponibilität verleiht. Aber sie besitzt einen Nachteil, der erst seit kurzem zum Problem wird, ihr *Zeitbedarf*. Die Überführung einer abstrakten Fähigkeit in konkrete Handlungen kostet Zeit und kann erst nach der Problembestimmung beginnen.

Auf diesem Hintergrund wird das Modell des „innovatorischen Lernens“ systemtheoretisch plausibel. Halten wir uns den zugrunde liegenden Lernbegriff vor Augen: „Lernen, als *Verbesserung* der Fähigkeit verstanden, auf neue Situationen zu *reagieren* oder mit uns nicht vertrauten Ereignissen *fertigzuwerden*“ (S. 50, Hervorhebungen hinzugefügt). Im Verlauf eines gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesses – von vielen immer noch als „Fortschritt“ bezeichnet – werden ständig Probleme gelöst, die Folge vorhergegangener Problemlöseprozesse sind. Unsere Geschichte erscheint von daher als die Geschichte fortwährender Lösungsversuche von unbeabsichtigten Folgeproblemen, die aus ehemaligen Problemlösungen resultieren, und unser Fortschritt besteht letzten Endes nur aus „der laufenden Abarbeitung der Folgen dessen, was schon ist“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 258). Die Folge dieses Prozesses ist ein zwanghaftes, exponentielles Wachstum, das aber aufgrund des hohen Ressourcenbedarfs irgendwann an seine Grenzen stößt. Nachdem der CLUB OF ROME in seinem ersten, 1972 erschienenen, Bericht die „äußeren Grenzen“, also das Zuendegehen der natürlichen Ressourcen, (zu Recht) beklagt hat, scheint jetzt dieser vorliegende Lernbericht das bedrohliche Knapperwerden einer weiteren wichtigen Ressource, nämlich Zeit, zum impliziten Thema zu haben. In der Tat scheint uns Zeit als Ressource unseres Fortschritts noch vor anderen, etwa natürlichen, Ressourcen auszugehen. Es entstand eine bedrohliche Kluft zwischen „der Plötzlichkeit der Ereignisse

(wie die Ölkrise 1974) und der Fähigkeit des Menschen, schnell genug zu lernen und zu handeln, um die Ereignisse zu formen“ (S. 169).

Die „Lösung“ dieses Problems, die in diesem Buch angedeutet wird, ist nicht ohne Eleganz und Originalität: Innovatives Lernen, verstanden als ein Lernen, das die Leistung von Selbstreferenz verdreifacht: sachlich durch Formalisierung (Lernen des Lernens), zeitlich durch Antizipation (vorgängige Problembestimmung) und räumlich bzw. sozial durch Partizipation („globale Solidarität“). Wer die auftauchenden Probleme im globalen Rahmen vorgängig antizipieren kann, wird mit Hilfe seiner hochgeneralisierbaren Lernfähigkeit fungibel genug und fähig sein, ein Problem schon vorgängig anzugehen, und kürzt so dessen Bewältigung ab. Antizipation und Partizipation ersetzen in diesem Modell zeitraubende Erfahrungen durch Vorausschau der möglichen Nebenfolgen in globalem Maßstab und damit von Weltkomplexität (vgl. S. 52f.). Die Disponibilität erstreckt sich nicht nur auf inhaltliche, sondern auch auf zeitliche und soziale Kontingenzen. Damit wäre „innovatives Lernen“ das angemessene Lernmodell einer hochkomplexen Krisengesellschaft, in der Zeit nicht nur Geld, sondern Überleben bedeuten kann, also „eine Angelegenheit auf Leben und Tod geworden“ ist (S. 38). Was bleibt, ist die Alternative: „lernen oder untergehen“ (ebd.).

Von dieser Perspektive aus gesehen, wird die Bedeutung des zu Beginn zitierten Satzes ambivalent. Was, wenn er genau diese hochgeneralisierte Lernfähigkeit meint? Dann wäre sein Sinn nicht revolutionär, sondern eine raffiniert verpackte Optimierung der herrschenden Problemlösefunktion; die „kreativ antizipierte“ Problembestimmung zielte auf die Effektivierung der Problemlösung selbst. Das Lernmodell eines so verstandenen „innovativen Lernens“ wäre dann keine *Kritik* des traditionellen Problemlösedenkens (das uns in die Krise geführt hat), sondern dessen letzte *Perfektionierung*.

„Wenn die Gesellschaft ein System ist, das die Grenzen der evolutionären Vorteilhaftigkeit von Komplexitätszunahmen erreicht, wenn nicht überschritten hat, kann daraus nicht folgen, daß man genau dies ignorieren und statt dessen eine Besinnung auf Normen und Werte re-etablieren müßte. Es wird nur erforderlich sein, das Problem der selbstveranlaßten System- und Umweltänderungen einzubeziehen und entsprechend mit selbstreferentiellen Analysen zu arbeiten“ (LUHMANN 1978, S. 26). In seinem Bericht über die achtziger Jahre versucht der CLUB OF ROME beides miteinander zu vermitteln: selbstreferentielle Perfektionierung und alternative Normativierung von Lernen. Es ist aber zu befürchten, daß, solange die exponentielle Steigerung von Weltkomplexität nicht gestoppt wird – etwa durch eine *ökologische Adaptation*, die vorgängig Probleme vermeidet (und insofern eine *bewußte* Adaptation wäre) –, die schönsten Normen gegen die geballte Macht der überlebensbedrohenden Sachzwänge keine Chance haben. Der Sieg einer solchen normativ legitimierten, aber keinesfalls auch normativ gesteuerten Systemlogik könnte sich am Ende jedoch als ein Pyrrhussieg erweisen, und niemand wäre dann mehr da, der in der Ferne jenes höhnische Gelächter hören würde, das am Ende aller Geschichte bekanntlich erschallen soll.

Literatur

HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Neuwied/Berlin 1963.

LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. (Hrsg.): Theorietechnik und Moral. Frankfurt a. M. 1978, S. 8–116.

LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des CLUB OF ROME zur Lage der Menschheit. Reinbek 1973.