

Wittig, Hans-Georg

Ökologische Verantwortung von Gesellschaft und Schule. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3 (1980) 1-2, S. 4-23



Quellenangabe/ Reference:

Wittig, Hans-Georg: Ökologische Verantwortung von Gesellschaft und Schule. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 3 (1980) 1-2, S. 4-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268847 - DOI: 10.25656/01:26884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268847>

<https://doi.org/10.25656/01:26884>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK **ZEP**

**Interentwicklung und Überentwicklung als
Herausforderung für die Erziehung**

AUS DEM INHALT:

- + ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT
UND SCHULE – Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens
 - + "DRITTE WELT IST ÜBERALL" – Bedingungen und Möglichkei-
ten entwicklungspolitischer Sensibilisierung
 - + DANILO DOLCI – PETER SCHILINSKI: Überentwicklung--
Unterentwicklung
 - + SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN
 - + KRITISCHE BEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONSSYSTEM
DER BUNDESREPUBLIK
 - + ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-
PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE
 - + AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein
Tagungsbericht
 - + DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT
ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK
DER KIRCHEN
 - + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
-

**Heft 1/2 1980, April 1980, 3. Jahrgang
SSN 0172 - 2433**

HAAG + HERCHEN Frankfurt

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

**unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung**

ISSN 0172 - 2433-

herausgeber und schriftleiter: alfred k. tremel,
altheimerstraße 2, 7410 reutlingen-24
telefon (07121)-66606

unter mitarbeit von klaus seitz und
gottfried orth

verlag: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

erscheinungsweise: 3 - 4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 240 seiten.

preise:

abonnementspreise: institutionen dm 17,50,
einzelbezieher dm 12,00, studenten dm 10,50
einzelpreis dm 4,50, doppelheft dm 9,00

manuskripte bitte druckfertig an die schriftleitung

bestellungen: HAAG + HERCHEN Verlag, fichardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1
telefon (0611) 550911-13

konten des verlages: deutsche bank frankfurt,
konto-nr. 100/093/0487, blz 500 700 10
postscheckkonto frankfurt, konto-nr. 661-605,
blz 500 100 60

nachdruck mit quellenachweis und gegen übersendung von
belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung: druckhaus j. knaack, darmstadt

I n h a l t

Hans-Georg Wittig	ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE. Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens.....4	4
Thomas Müller	"DRITTE WELT IST ÜBERALL". Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspolitischer Sensibilisierung.....24	24
Gottfried Heß	DANILO DOLCI - PETER SCHILINSKI: Überentwicklung - Unterentwicklung.....42	42
Wolfgang Beer	SOZIALISATIONSPROZESSE IN BÜRGERINITIATIVEN. Veränderungen von politischen Einstellungen und Verhaltensweisen durch das Engagement in Aktionsgruppen.....44	44
Gerhard Schulze	KRITISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN ZUM SOZIALISATIONS-SYSTEM DER BUNDESREPUBLIK.....64	64
Alfred Holzbrecher	ERFAHRUNGEN, FRAGEN UND ANSÄTZE ENTWICKLUNGS-PÄDAGOGISCHER ARBEIT IN DER SCHULE.....85	85
Gottfried Orth	AFRIKANISCHE KINDER ALS KONSTRUKTEURE - Ein Tagungsbericht.....91	91
Gerhard Dilschneider	DIE ÖKUMENISCHE ENTWICKLUNGSGENOSSENSCHAFT ALS EIN BEITRAG ZUR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK DER KIRCHEN.95	95
Alfred K. Tremel	MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (4).....103	103
	REZENSIONEN:.....108	108
	+ Bundeszentrale für pol. Bildung (Hg.): Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt (G. Orth), s. 108.	
	+ B. Mann: Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires (A. Köpcke), s. 110.	
	+ BMZ (Hg.): Unterrichtshilfen zum Thema: Entwicklungspolitik (G. Orth), s. 111.	
	+ G.A. Rakelmann: Zigeuner, Mythos und Verfolgung...(G. Orth), S. 113.	
	+ Zeitschrift "Grundschule": Projekt: Dritte Welt in der Grundschule (G. Orth), S. 114.	
	+ G. Pausevang: Rosinkawiese-Alternatives Leben vor 50 Jahren (K. Trenkler), S. 115.	
	+ Erklärung von Bern: Unterrichtseinheiten zu Dritte-Welt-Kinderbücher (K. Seitz), S. 116.	
	+ Brot-für-die-Welt/Misereor: Dritte-Welt-Memory (S. Hillejan), S. 118.	
	+ W. Grasskamp: Triviale Negerbilder (S. Hillejan), S. 119.	
	Autorenverzeichnis.....120	120

Hans-Georg Wittig

ÖKOLOGISCHE VERANTWORTUNG VON GESELLSCHAFT UND SCHULE

Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens

1. Selbstkritische Vorbemerkungen

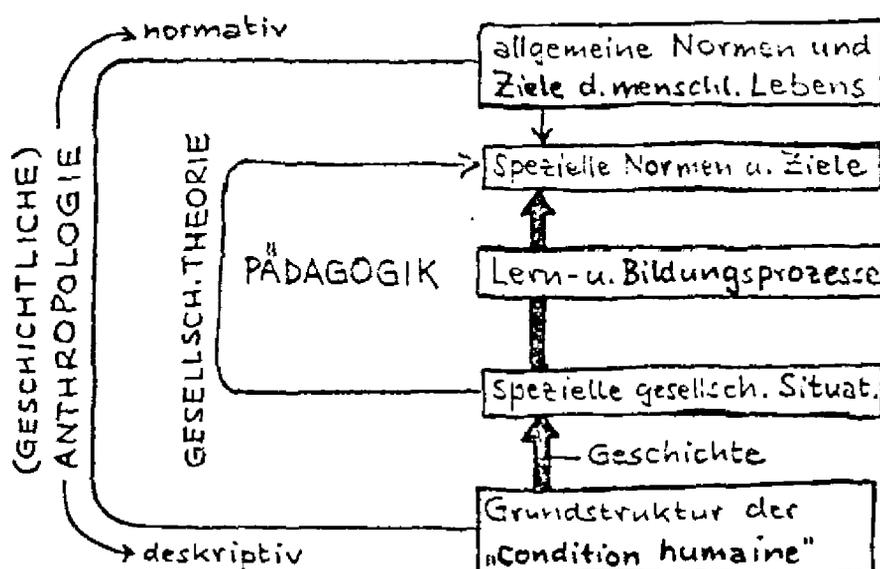
1) Nicht um konkrete Einzelvorschläge zur Gestaltung von Gesellschaft und Schule soll es hier gehen, erst recht nicht in einem direkten Anlauf um Unterrichtsmodelle, sondern um den Versuch eines pädagogischen Orientierungsrahmens. Da aber in der weltweiten Ökokrise Lernbewegungen ganzer Gesellschaften nötig geworden sind, lassen sich Pädagogik und Politik weniger denn je voneinander trennen. Wie erschreckend schwer die hiermit gegebenen theoretischen Aufgaben sind, wird deutlich, wenn man erkennt, wie sehr so gut wie alle politischen und sonstigen "Ismen" davon überzeugt sind, den allein richtigen Weg zum Wohl der Menschheit zu wissen, und wenn man weiterhin sieht, wie die, die so die Menschheit heilen wollen, aufeinander einschlagen. Dennoch dürfen wir uns der theoretischen Anstrengung nicht entziehen. Zwar kann jeder von uns - als Einzelner oder in Gruppen - nur sehr kleine Beiträge zur Lösung der weltweiten Probleme leisten, doch werden auch sie nur dann heilsam sein, wenn wir auf die Fragen nach der anzustrebenden Gesamtentwicklung wenigstens umrißhafte Antworten haben.

2) Die Schwere dieser Aufgabe veranlaßt mich, bei Autoren Rat zu suchen, deren Studien sich in besonderem Maße durch Weitblick, hohes Reflexionsniveau und eben darum Verlässlichkeit auszeichnen. Dies gilt nach meiner bisherigen Einsicht vor allem für Carl Friedrich von Weizsäcker. Nun ist v. Weizsäcker vielen Anhängern der Ökologiebewegung allein durch seine Stellungnahmen zur Kernenergienutzung bekannt, und von vielen wird er für zu kompromißbereit und zu wenig radikal gehalten. Daher mag ein Wort über seine Motivation hier am Platze sein. In seinem Buch "Wege in der Gefahr" gibt es einige Sätze, in denen er die absichtlich stets sehr "leise" formulierte 'Sachlichkeit' ebenso absichtlich durchbricht. Nicht zufällig finden sie sich am Ende des Kapitels "Fünf Thesen zum Dritten (!) Weltkrieg". Dort schreibt er: 'Wer das zu wissen meint, was in diesem Buch dargelegt wird, befindet sich in einem ständigen Dilemma bezüglich des von ihm selbst zu verlangenden politischen Verhaltens. ...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.' Bezeichnenderweise fährt er fort: 'Wer aber in der Tiefe berührt ist von den selbsterzeugten Leiden der Gesellschaft, wie es die linke Jugendbewegung des letzten Jahrzehnts wieder einmal war, gerät meist in eine kurzschlüssige und von neuem ideologische Verteufelung bestimmter Gruppen und Gesellschaftsstrukturen, eine Verteufelung, die die erfolgreiche Gegenverteufelung durch diese Gruppen zur unvermeidlichen Folge hat.' (S. 138) Weil v. Weizsäcker diesen Mechanismus

durchschaut, kann er sich an der naiven Verteufelung und an entsprechend naiven Forderungen nicht beteiligen. Daß freilich alle Kritiker v. Weizsäckers nur naiven Forderungen nachhängen, soll hiermit keineswegs behauptet werden.

3) Die Sätze v. Weizsäckers stelle ich auch deshalb voran, weil im Folgenden das Streben nach einem systematischen Überblick es mit sich bringt, daß der Aspekt subjektiver Betroffenheit zu kurz kommt, die sich ja zumeist erst an lebensnahen Einzelschilderungen und existentiellen Appellen entzündet (vgl. hierzu D. Nestle 1978). Zudem zwingt mich die gebotene Kürze zu Hinweisen auf ergänzende Veröffentlichungen, auch eigene.

4) Die Gliederung der folgenden Thesen geht von der keineswegs selbstverständlichen Annahme aus, daß Pädagogik im Rahmen einer - "deskriptiven" und "normativen"-Gesellschaftstheorie zu erörtern ist, diese aber in dem noch umfassenderen Rahmen einer "geschichtlichen Anthropologie" (v. Weizsäcker). In einer vereinfachenden Skizze (vgl. auch W. Kamlah 1972 und J. Habermas 1973, 1976):



2. Geschichtlich-anthropologische Orientierung: Ökologische Verantwortung ::::

5) Die Dimensionen der geschichtlich notwendig gewordenen "ökologischen Verantwortung" lassen sich nicht hinreichend verstehen ohne einen Blick auf die gegenwärtige Problemsituation und ihre Ursachen.

2.1 Situation: Ökokrise

6) Das Wort "Ökokrise" soll die weltweite Schädigung und Gefährdung unserer Lebenswelt bezeichnen. Wenigstens drei Problembereiche sind zu nennen, nämlich neben den Folgen des Wirtschaftswachstums (einerseits Ressourcenverbrauch, andererseits Naturverschmutzung und zwischen beiden Energieverbrauch bei Produktion und oft auch bei Konsum) ebenfalls die Bereiche

der nach wie vor bestehenden Atomkriegsgefahr und das Elend der Dritten Welt (wirtschaftliche Abhängigkeit, Teufelskreis von Bevölkerungsexplosion und Hunger). Daß die Kriegsgefahr die menschliche und die sie tragende natürliche Lebenswelt bedroht, versteht sich von selbst. Aber auch das Elend der Dritten Welt gehört untrennbar zum Thema "Ökokrise", nicht nur wegen der Milliarden betroffener Menschen, sondern ebenfalls hinsichtlich der Natur: Das dortige Streben nach weltwirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit hat zur Folge, daß es dort mehr noch als bei uns an Umweltschutzmaßnahmen mangelt (zur Weite dieser "ökologischen" Sichtweise vgl. auch H.Bossel 1978).

7) Haben diese drei Bereiche gemeinsame Strukturen? Bei der Eskalation militärischer Rüstung und beim Wachstum wirtschaftlicher Produktion und Konsumtion liegt zutage, was sich im einzelnen auch für andere Probleme zeigen ließe: Jeweils wurden und werden hier Mittel gegen drohende Übel (feindliche Angriffe, Versorgungsmängel) so sehr gesteigert und perfektioniert, daß sie in keinerlei "vernünftigen" Verhältnis zu ihren ursprünglichen Zwecken mehr stehen, sondern diese im Gegenteil weltweit gefährden.

2.2 Ursache: Furchtgetriebene und verstandgesteuerte Machtkonkurrenz

8) Verursacht ist die Ökokrise durch zwischenmenschliche "Machtkonkurrenz". Auch dies ist an den Beispielen von Militär und Wirtschaft leicht erkennbar. Umstritten hingegen sind die anthropologischen Annahmen darüber, worin diese Machtkonkurrenz ihrerseits begründet ist. Ist sie durch gesellschaftliche Strukturen provoziert, so muß man diese Strukturen abschaffen, also vor allem Herrschaft abbauen. Beruht sie aber auf einem ererbten Machttrieb, so bleibt uns kaum anderes übrig, als diesen zu disziplinieren, Herrschaft also eher aufrechtzuerhalten.

9) Diese Alternative überwindet nun v. Weizsäcker, indem er Machtstreben - im Unterschied zu Aggression und Rangordnung - als spezifisch menschliche Erscheinung erkennt und aus dem Zusammenwirken von zwischenmenschlicher "Furcht" und "Verstand" erklärt. Bei Furcht vor potentiellen Gegnern ist es rational, mächtiger sein zu wollen als sie, also mit Hilfe des Verstandes die eigenen Mittel noch weiter zu steigern, als sie es ihrerseits tun (vgl. H.-G. Wittig, 1977 b).

10) Bei den so entstehenden wechselseitigen Eskalationen kommt es freilich zu zeitweiligen Stabilisierungen, wenn der in der Konkurrenz überlegene Teil "Herrschaft" errichtet und dadurch genötigt wird, über seine "Partikularinteressen" hinaus wenigstens minimal auch die Bedürfnisse der Untergelegenen, insofern also das "Gesamtinteresse" zu berücksichtigen. Doch gibt es für die Menschheit als ganze diese Stabilisierung noch nicht, und darum bedrohen vor allem die durch internationale Machtkonkurrenz vorangetriebenen militärischen und wirtschaftlichen Eskalationen nunmehr das "Ganze", indem sie zunehmend an Grenzen stoßen, die durch die Natur vorgegeben sind.

11) Vor allem folgt aus v. Weizsäckers Ansatz, daß auch ohne Annahme eines Machttriebes mit stets erneutem Entstehen von Machtkonkurrenz zu rechnen ist, da keine Gesellschaftsstruktur bekannt oder in Aussicht ist, in der es keinerlei Grund zu zwischenmenschlicher Furcht (oder auch zu Neid) gäbe.

12) Woran liegt es dann aber, daß Machtkonkurrenz (und Herrschaft) im Laufe der Geschichte in sehr unterschiedlicher Schärfe auftreten? Nun, Furcht und Verstand können erheblich variieren. Solange etwa in einer Reihe sogenannter primitiver Kulturen der Verstand wenig entwickelt war und Furcht aufgrund des Geborgenseins in tradierten sinnvollen Sitten kaum provoziert wurde, waren die Anlässe zu Machtkonkurrenz gering (vgl. z. B. M. Mead 1970). Naturwissenschaft und Technik jedoch haben die Verstandesleistungen des Menschen immens gesteigert; die durch sie bestimmte europäisch-neuzeitliche Zivilisation hat sich gegen die anderen, eher statischen und insofern langfristig lebensfähigeren Kulturen durchgesetzt und durch aufklärerische Skepsis entlastende Traditionen und stabilisierende Sitten weithin abgebaut, somit Unsicherheit und Furcht verschärft. Innerhalb dieses dynamischen Gesamtprozesses kommt es nunmehr zu vielerlei einander verhängnisvoll steigernden Wechselwirkungen zwischen Verstand und Machtkonkurrenz, Machtkonkurrenz und Furcht, Furcht und Verstand.

13) Für die christliche Theologie ergibt sich an dieser Stelle die Problematik des im Alten Testament formulierten Auftrags Gottes an die Menschen, sich die Erde "untertan" zu machen. Das Mißverständnis dieser alttestamentlichen Aussage ist deshalb zu korrigieren, weil ein verfehltes Selbstverständnis des Menschen, wie es sich im Anschluß an die Philosophie Descartes' und die profane Aufklärung entwickelt hat, am Vorantreiben des genannten Eskalationsprozesses ebenfalls mitwirkt (vgl. auch W. Kamlah 1969, 1975).

14) Heute schlagen Machtkonkurrenz und Ökokrise mehr denn je auf unser Schulwesen durch und belasten schon Kindheit und Jugend mit einem bisher unbekanntem Leistungs- und Konkurrenzdruck. Doch auch auf anderen Wegen bewirken sie eine derartige Enthumanisierung unserer Lebensverhältnisse, daß selbst die bisherige durchschnittliche Erziehung bei derjenigen Generation nicht mehr gelingt, die eigentlich befähigt werden müßte, die Ökokrise zu meistern. Immer mehr Kinder leiden an sogenannten "Verhaltensstörungen", Können und Sollen klaffen immer weiter auseinander - dies müssen wir mitsehen, wenn wir unten eine von realitätsfernem Wunschdenken möglichst freie Prognose versuchen (vgl. 3.1).

2.3 Lernziel: Vernunftgeleitete Solidarität aus ökologischer Verantwortung

15) Aus der Analyse des weltweiten Konkurrenzsystems folgt als politische Minimalforderung, daß wir eine mit hinreichender Macht ausgestattete Instanz zur Wahrung und Durchsetzung des Gesamtinteresses brauchen, also eine Art von Weltregierung. Diese ist jedoch zur Zeit politisch nicht erreichbar, denn dieselbe Machtkonkurrenz, die sie nötig macht, macht sie zugleich bis auf weiteres unmöglich. So ist mit v. Weizsäcker

zu befürchten, daß sie erst als Ergebnis eines dritten Weltkriegs zustandekommen könnte.

16) Soll sie jedoch anders als durch Krieg erreicht werden und soll sie nicht gezwungen sein, eine Weltdiktatur herbeizuführen, so ist weiterhin erforderlich, daß wir zuvor und zugleich auf den unteren politischen Ebenen - als Einzelne in Gruppen, als Gruppen in Kommunen, als Kommunen in Staaten - lernen, das Interesse des jeweils übergeordneten Ganzen und letztlich das langfristige Gesamtinteresse der Menschheit und der Natur zu berücksichtigen und, wo nötig, durchzusetzen. Wir müssen lernen, unsere Partikularinteressen höchstens so weit ins Spiel zu bringen, wie es ihnen im Rahmen des Gesamtinteresses zukommt. Je weniger dies großen Mehrheiten in den Bevölkerungen gelingt, um so mehr sind - besonders in Demokratien, aber nicht nur in ihnen - einsichtigen und reformwilligen Politikern auf höheren Ebenen die Hände gebunden, und die Folgen werden mit der Zuspitzung der Ökokrise immer katastrophaler sein.

17) Dieses Lernziel nun, die Wahrnehmung des Ganzen, von dem man selber nur Teil ist, und die Berücksichtigung des ihm entsprechenden Gesamtinteresses, nennt v. Weizsäcker "Vernunft". Genauer verstehen können wir dieses Ziel nur im Rahmen der Anthropologie. Eine unverzerrte Wahrnehmung des jeweiligen Ganzen und erst recht seine aktive Berücksichtigung setzen die Fähigkeit voraus, sich aus dem Fixiertsein auf die je eigenen Privatinteressen zu lösen, also Selbstdistanz, also die Gestimmtheit der Gelöstheit, ja der Liebe. Erst in ihr gewinnen wir einen offenen Blick für das, was die anderen wirklich brauchen, erst in ihr sind wir auch bereit, ihnen nach Kräften zu einem menschenwürdigen Leben zu verhelfen. Insofern können wir hier auch von "vernunftgeleiteter Solidarität" sprechen, einer Solidarität also, die zwar ihren Anfang in überschaubaren Gruppen nimmt, sich aber gegen Außenstehende nicht feindlich abschließt, sondern sich letztlich zu allen Menschen, ja zu allen Lebewesen hin öffnet, also aus einer "Verantwortung" hervorgeht, die sich in "ökologischer" Einsicht auf den gesamten "Haushalt" der Natur und des Menschen in ihr bezieht (und die der "Verantwortlichkeit" Rechnung trägt, in der wir alle ohnehin schon stehen). Wird diese Solidarität erreicht, so erweist sie sich als beglückend. Aber der Weg zu ihr ist schwer, denn sie ist das Gegenteil furchtgetriebener und verstandgesteuerter Machtkonkurrenz, sie setzt das Überwinden und Preisgeben jener Selbstbefangenheit und Angst voraus, durch die wir in den verschiedensten Formen von Machtkonkurrenz festgehalten werden. In der religiösen Tradition ist ein reiches Wissen hiervon bewahrt, doch ist es für viele Zeitgenossen unverständlich geworden. Außerhalb dieser Tradition gibt es heute nur wenige Autoren, die diese Thematik erörtern, vielleicht am klarsten und präzisesten hat sie bisher der Philosoph Wilhelm Kamlah entfaltet (1972).

18) Was sich ergibt, wenn wir dieses Ziel auf die Ökokrise hin zu konkretisieren suchen, sei wenigstens angedeutet. Nicht nur schließt es eine erhebliche Reduzierung unseres Lebensstandards und ein starkes Engagement zugunsten der Dritten Welt

ein, sondern insbesondere fordert es auch die Einübung gewaltfreier Konfliktaustragung. Zum einen ist Gewaltfreiheit im Rahmen einer Solidarität, die auch im Gegner noch den Menschen sieht, wohl fast immer die einzig angemessene Methode zur Erreichung der nötigen Reformen, zum anderen müssen wir im "Atomzeitalter" auch um des puren Überlebens willen die Institution des Krieges überwinden, und das können wir nur dann, wenn uns prinzipiell andere Formen der Konfliktaustragung zur Verfügung stehen als gewaltsame und militärische. (Zur präzisen Ableitung spezieller Normen und Ziele entwickelt Kamlah in der "normativen Ethik" orientierende Argumentationsmuster. Auch hier ergibt sich, daß unter den geschichtlichen Bedingungen des Atomzeitalters gewaltfreie Formen der Konfliktaustragung und Verteidigung zu fordern sind - wenngleich es aus realpolitischen Rücksichten nötig sein mag, sich zunächst auf Übergangsstrategien wie die von dem Weizsäcker-Mitarbeiter Horst Afheldt entwickelte zu beschränken, vgl. H.-G. Wittig 1974).

19) So erweist sich gerade Zivilcourage als integrierendes Moment vernunftgeleiteter Solidarität und ökologischer Verantwortung, denn immer wieder kann es aus Rücksicht auf das höchst-rangige Ganze der Menschheit und der Natur nötig werden, gegen schädliche Verhaltensweisen eines ihm untergeordneten Ganzen, z. B. gegen politische Maßnahmen des eigenen Landes, Widerstand zu leisten.

20) Suchen wir - auch aus pädagogischen Gründen - geschichtlich hervorragende Personen, die diese Ziele in ihrem Leben beispielhaft verwirklicht haben, so ist wohl an erster Stelle Gandhi zu nennen (W. Sternstein 1975). Neben anderen hat der Tiefenpsychologe Erik H. Erikson, ohne unkritischem "Personenkult" zu verfallen, in einer gründlichen biographischen Studie (1971) die 'einzigartige Bedeutung der Wahrheit Gandhis' für unsere Zukunft herausgearbeitet (S. 10), und in der Tat findet sich bei Gandhi die vielleicht wichtigste Lösung des Machtproblems, eine Lösung, die er nicht nur gelehrt, sondern praktisch verwirklicht hat. Zwar ist es durchaus wünschenswert, entstandene Machtkonkurrenzen möglichst weit "deeskalieren" zu lassen, aber selbst das völlige Herausspringen vieler Einzelner oder Gruppen aus Machtkonkurrenzen (z. B. H.v.Gizycky; H.Habicht, Hrsg., 1978), so schwer und so mutig es ist, würde die Probleme politisch noch nicht lösen. Andere würden sogleich die Macht ergreifen, denn in der entstandenen Situation ist ein völliger Abbau von Macht nicht möglich (zumindest nicht in absehbarer Zeit). Sehr wohl aber kann und muß Macht in den Dienst der Vernunft gestellt werden, dies jedoch führt, wenn es nicht bei ideologischer Selbstbelügung bleibt, zur Versöhnung mit dem bisherigen Gegner statt dazu, ihn das Fürchten zu lehren und so erneutes Machtstreben zu provozieren. Genau diese Versöhnung war das Motiv des gewaltfreien Kampfes gegen Unterdrückung und Unrecht, wie Gandhi ihn verstanden und praktiziert hat. Wie Pestalozzi für die Pädagogik ein Vorbild ethischer Bildung Einzelner geworden ist (vgl. 4.2), so werden wir uns an Gandhi als dem Lehrer umfassender Lernbewegungen im Sinne eines "ökologischen Humanismus" orientieren können, und wir werden es müssen, wenn unsere Zukunft human gestaltet werden soll (für weitere vorbildliche Personen und ihre Aktionen vgl. z. B. H.J. Schultz, Hrsg., 1976).

2.4 Anthropologischer Rahmen: Ökologischer Humanismus und andere Positionen

21) Soeben wurde die hier nur erst angedeutete anthropologische Konzeption "ökologischer Humanismus" genannt. Indem es der "ökologischen Vernunft" um "Einsicht" in den Haushalt der Natur und des Menschen in ihr geht (und demgemäß der "ökologischen Verantwortung" um die Berücksichtigung der "Bedürfnisse" aller an diesem Haushalt beteiligten Lebewesen, vgl. Kamlah 1972), bezeichnet sie wohl am ehesten die heute geschichtlich notwendige "Wahrnehmung des Ganzen".

22) Ergänzend sei wenigstens am Rande vermerkt, daß nunmehr das Verhältnis dieses ökologischen Humanismus zu der bestehenden Vielfalt verschiedener Anthropologien und der ihnen entsprechenden Pädagogiken geklärt werden müßte. So hätte er sich auseinanderzusetzen mit naturalistischen, soziologischen, marxistischen, idealistischen und religiösen (z. B. christlichen) Positionen. Wie diese anthropologischen und pädagogischen Positionen sich zueinander verhalten und inwiefern der skizzierte ökologische Humanismus über sie hinausgeht und sie umgreift, das zu zeigen wäre freilich ein neues großes Thema (vgl. H. Wittig 1973, v. Weizsäcker 1977, H.-G. Wittig 1979).

3. Politische Orientierung: ... von Gesellschaft ...

23) Ist die jetzt erreichte Zielperspektive nicht politisch utopisch? In der Tat müssen wir, bevor wir pädagogische Konsequenzen thematisieren können, zunächst nach den politischen Tendenzen fragen und dabei den Weg von der "internationalen Gesellschaft" (D. Senghaas) zur eigenen gehen.

3.1 Allgemeine Prognose: Lernen in der Krise

24) Zwei extreme Möglichkeiten dürften unwahrscheinlich sein. Einerseits folgt aus der bisherigen Analyse, daß es kaum gelingen wird, durch Einsicht und ein ihr sofort folgendes Handeln Katastrophen zu vermeiden, die noch weit verheerender sein werden als die, die ohnehin schon eingetreten sind. In dieser Hinsicht wird auch der Bericht des Tinbergen-Teams zur "Reform der internationalen Ordnung" (1977) noch als zu optimistisch gelten müssen, weil vermutlich auch er das allgegenwärtige Prinzip der Machtkonkurrenz unterschätzt. Andererseits ist aber ebenfalls nicht zu vermuten, daß es in absehbarer Zeit zu einer totalen Vernichtung der Menschheit kommt. Vielmehr sind "regionale Katastrophen" zu erwarten: Gerade weil die Menschheit sich noch nicht zu einem so homogenen Zustand entwickelt hat, daß Grenzen des Wachstums, wenn sie spürbar werden, überall in gleicher Weise spürbar würden, bleiben zumindest den weniger betroffenen Weltregionen noch Lernchancen. Auch im militärischen Bereich ergibt sich eine derartige Prognose: Zwar hält v. Weizsäcker die unvorstellbare Katastrophe eines dritten Weltkriegs für wahrscheinlich, jedoch eben dann, wenn aufgrund vorübergehender qualitativer Verschiebungen im immer schwindelerregenderen Gleichgewicht atomarer Abschreckung eine der beiden Supermächte sich Siegeschancen ausrechnet, wenn also ein totales Ende menschlicher Geschichte gerade nicht zu erwarten ist.

25) So düster diese Aussicht ist, vielleicht kann sie uns dennoch vor Resignation und destruktiver Verzweiflung bewahren, indem sie den Einsatz für eine humane Zukunft zumindest nicht als sinnlos erscheinen läßt, ja zu vermehrter Anstrengung motiviert, da die Zeit drängt. Je eher wir handeln, um so mehr dürfen wir hoffen, die Härte der zu erwartenden Katastrophen wenigstens zu mindern und so das weltweit nötige Lernen zu humanisieren. Zu Hilfe kommt uns dabei die sich zuspitzende Ökokrise selber, denn sie bewirkt längst ein verbreitetes, mehr oder weniger deutliches Wissen davon, daß wir auf Dauer so nicht weitermachen können wie bisher. Eine Folge ist, daß die, die zumeist in Gruppen nach alternativen Lebensformen suchen, mit immer mehr öffentlicher Beachtung und Zustimmung rechnen dürfen. Und schließlich beginnen vor allem diejenigen, für die (z. B. als Nachbarn eines Kernkraftwerks) die Ökokrise zur persönlichen Krise wird, mit energischen Maßnahmen gegen die bloße Fortsetzung des bisherigen Wachstums. Gibt es weltpolitische Tendenzen, die diesem Kampf zu Hilfe kommen könnten?

3.2 Speziellere Prognosen: Chancen der Kriegsverhütung, der Wirtschaftsbegrenzung und der Entwicklung der Dritten Welt

26) Die folgenden Vermutungen sind - bei aller Skepsis, die ihnen gegenüber angebracht sein mag - ein Versuch, ein Stück weit in diejenige "konstruktive Phantasie" einzuüben, die zur Bewältigung der Ökokrise nötig sein dürfte (vgl. die Intention von H. Bossels Szenarien für "ökologische Alternativen" 1978).

27) Zuvor ist freilich gegenüber voreiligem Optimismus darauf hinzuweisen, daß die von der Sache her durchaus lösbaren Probleme sich deshalb immer wieder als unlösbar erweisen, weil es an Menschen mangelt, die diese Lösungen durchführen könnten: Zwar haben es diejenigen, die sich in relativ machtlosen Positionen befinden, nicht sehr schwer, das jeweilige Ganze einigermaßen unverzerrt wahrzunehmen und sich entsprechende Konsequenzen zu wünschen, den Vertretern organisierter Macht jedoch bleibt aufgrund der (wenn man so sagen will) "primären" Machtkonkurrenz gegenüber rivalisierenden Organisationen und aufgrund der zugleich bestehenden "sekundären" Machtkonkurrenz gegenüber Rivalen innerhalb ihrer eigenen Organisation kaum je eine andere Wahl, als entweder ihren und ihrer Organisation Eigeninteressen die höchste Priorität zu geben oder aber ihre Position unfreiwillig einem schon wartenden Nachfolger abzutreten, der dann seinerseits das Partikularinteresse des Unternehmens, der Partei, der Nation usw. vertreten wird.

28) Zur Kriegsgefahr, die die schwerste Bedrohung unserer Lebenswelt darstellt: Warum haben alle Abrüstungsbemühungen bisher zu keinerlei durchschlagendem Erfolg geführt? Die Antwort lautet wiederum: aus Gründen der Machtkonkurrenz und des mit ihr notwendigerweise verbundenen Mißtrauens. Die Tragik militärischer "Abschreckung" liegt darin, daß sie auch dann, wenn sie durchaus defensiv gemeint ist, auf den Gegner doch unvermeidlich aggressiv wirkt. Daher muß vor allem versucht werden, solche Verteidigungskonzepte zu entwickeln, die mit Sicherheit nicht aggressiv mißbraucht werden können und daher keine Anreize zu weiterem Wettrüsten bieten. Ein derartiges

Konzept hat jetzt - parallel zu französischen und österreichischen Militärs - v. Weizsäcker's Mitarbeiter Afheldt entwickelt (vgl. These 18).

29) Die bisherige Reaktion auf Afheldts Konzept ist freilich nicht ermutigend. Welche Chancen bleiben dann aber, einen dritten Weltkrieg zu verhüten? Vielleicht liegt eine Hoffnung darin, daß die Verschärfung der übrigen Weltprobleme so sehr zu globaler Zusammenarbeit zwingt, daß von dieser sonstigen Zusammenarbeit her dann auch das Kriegsproblem rechtzeitig entschärft werden kann. (Vielleicht wäre in einer solchen Situation dann eher an eine Umrüstung in Sinne Afheldts oder gar zu gewaltfreier Verteidigung zu denken.) Freilich ist diese Hoffnung sehr gewagt, denn die Verschärfung der übrigen Probleme kann die Gefahr kleiner oder großer Atomkriege gerade auch erhöhen. Wie steht es mit diesen anderen Problembereichen?

30) Die Probleme des Wirtschaftswachstums und der Dritten Welt hängen unter dem Gesichtspunkt des Weltmarkts untrennbar miteinander zusammen. Besondere Macht entfalten die multinationalen (oder "transnationalen") Firmen, welche arbeitsintensive Produktionszweige zunehmend in Länder mit billiger Arbeitskraft verlagern. Dabei können sie - wiederum aus Gründen der Machtkonkurrenz - kaum umhin, ihr jeweiliges Partikularinteresse zu vertreten. Die dadurch entstehenden Schwierigkeiten betreffen einerseits die industrialisierten Herkunftsländer, andererseits die sich entwickelnden Gastländer.

31) Einerseits werden in den Industrieländern bloß nationale Gewerkschaften kampfunfähig, wenn multinationale Firmen mit Produktionsverlagerungen, also Massenentlassungen drohen. (Und da es als Entsprechung zu den früheren Nationalstaaten mit ihren nationalen Wirtschaften heute einen den Weltmarkt überwölbenden und ihn regelnden Weltstaat noch nicht gibt, formuliert v. Weizsäcker, der Weltmarkt trage heute eher früh- als spätkapitalistische Züge.) Die Gewerkschaften geraten insofern kurzfristig in einen Interessenkonflikt mit den Arbeitern in den Entwicklungsländern, ihnen ist aber - auch pädagogisch - die Einsicht zu vermitteln, daß es langfristig in ihrem eigenen Interesse liegt, wenn die Beschäftigungsquote und die Arbeitslöhne in der Dritten Welt steigen (vgl. v. Weizsäcker 1976, S. 47 ff.), weil dann eben auch kein Anreiz zur Produktionsverlagerung mehr besteht.

32) Andererseits ergeben sich auch Schwierigkeiten für die Gastländer. Zwar erhöhen die multinationalen Firmen zumindest durch entsprechende Lohnzahlungen die finanziellen Einkünfte der Entwicklungsländer (selbst wenn der erwirtschaftete Mehrwert in die Herkunftsländer zurückfließt), aber es liegt zunächst einmal (solange die Nachfrage nach den herkömmlichen Produkten in den Industrieländern anhält) keineswegs in ihrem Interesse, den Gastländern gerade diejenige Art von Technologie und Produktion zu bringen, die dort für eine sinnvolle Entwicklung am dringendsten gebraucht wird.

33) Aber die multinationalen Firmen sind zunehmend auf Rohstoffe aus der Dritten Welt angewiesen. Dadurch könnte sich künftig die Verhandlungsposition der Gastländer so verbessern, daß sie zu mindestens gleichgewichtigen Partnern der multi-

nationalen Firmen werden und mit diesen Produktionsbedingungen aushandeln können, die für ihre eigene Entwicklung günstig sind (hierliegt die zentrale Hoffnung von Tinbergens RIO-Bericht). Doch auch diese Entwicklung muß nicht zwangsläufig eintreten, auch sie ist gefährdet, und zwar wiederum einerseits innerhalb der Dritten Welt selber, andererseits von seiten der Industrieländer.

34) Einerseits kommt hier alles auf eine sozusagen gewerkschaftliche (Interessen-)Solidarität der Entwicklungsländer an - der entscheidende Klassengegensatz verläuft ja heute nicht innerhalb der Industrienationen, sondern zwischen ihnen und der Dritten Welt. Die erforderliche Solidarität ist aber zweifach gefährdet: Erstens werden multinationale Firmen "politically safe areas" bevorzugen, d. h. aber oft Militärdiktaturen, die dadurch ihrerseits gestärkt werden, zumindest vorübergehend (vgl. v. Weizsäcker 1976, S. 76 f.). Zweitens können rohstoffarme Länder an Rohstoffkartellen zur Er kämpfung besserer "terms of trade" nicht teilnehmen.

35) Andererseits drohen der Erstarkung der Entwicklungsländer aufgrund ihrer Verfügungsmacht über Rohstoffe gerade auch von seiten der Industrienationen zumindest vorläufige Gefahren, denn diese könnten (wie es bereits im Fall des Ölkartells von 1973 im Gespräch war) in Versuchung sein, ihre überlegenen militärischen Mittel einzusetzen. An dieser Stelle jedoch scheint nun der west-östlichen Machtkonkurrenz ausnahmsweise einmal eine positive Funktion zuzukommen, denn der Osten dürfte kaum tatenlos zusehen, wenn der Westen durch offene militärische Eingriffe seine Position massiv zu verstärken suchte. (Und da obendrein zu vermuten ist, daß auch Entwicklungsländer bald über einsetzbare Atomwaffen verfügen werden, würde insgesamt das Risiko eines großen Krieges zu hoch.)

36) Vielleicht kommt es der erforderlichen solidarischen Gegenmacht der Dritten Welt zugute, daß nach den Erfahrungen der Geschichte das "revolutionäre Potential" nicht im tiefsten Elend am größten ist, sondern dort, wo ein ökonomischer oder politischer Aufstieg bereits begonnen hat, sich dann aber behindert sieht - eine Konstellation, die zunehmend auf Entwicklungsländer zutreffen dürfte. Aus dieser Sicht wären die Industrieländer gut beraten, der Dritten Welt möglichst bald zu einer für sie günstigen Entwicklung zu verhelfen, bevor sich nämlich immer mehr revolutionärer Zündstoff ansammelt. (Hier zeigt sich, inwiefern es auch aus "realpolitischen" Gründen wichtig ist, die Probleme der Dritten Welt in die ökologische Perspektive miteinzubeziehen, vgl. These 6.)

37) Wenn die bisherigen Überlegungen zutreffen, muß es im Interesse der Industrieländer liegen, ihre Wirtschaft in entsprechender Weise umzustrukturieren (vgl. v. Weizsäcker 1976, S. 79 ff), was nur von seiten des Staates durchführbar sein dürfte. Der amerikanische Ökonom John Kenneth Galbraith (1974) hält staatliche Eingriffe bis hin zur Verstaatlichung bei ganz schwachen und besonders starken Unternehmen für nötig, nicht jedoch bei Unternehmen von mittlerer Größe, die noch am ehesten den Gesetzen des freien Markts überlassen werden können. Am unteren Ende der Skala wirtschaftlicher Stärke befinden sich z. B. Dienstleistungsbetriebe, auf die zum Wohl der Ge-

samtbevölkerung nicht verzichtet werden kann, die sich jedoch aus eigener Kraft nicht behaupten können und daher von Staat, Kommunen oder anderen politischen Einheiten (mit-)getragen werden müssen (so übrigens ansatzweise schon Adam Smith selber). Die Unternehmen am oberen Ende der Skala sind umgekehrt so mächtig, daß sie um des Gesamtwohls willen vom Staat, mit dem sie ohnehin schon vielfältig verflochten sind, wesentlich stärker kontrolliert werden müßten.

38) Im Falle multinationaler Firmen kann dies nur durch Kooperation vieler Staaten gelingen. Hier ergibt sich einmal mehr die starke Nötigung zu supranationalen politischen Regelungen, auch über den Ost-West-Gegensatz hinweg, in dem Maße nämlich, in dem sich die multinationalen Firmen auch in den Staatshandelsländern (als ebenfalls "politically safe areas") ansiedeln.

39) Derlei staatliche Eingriffe setzen freilich voraus, daß erstens der Staat dazu stark genug ist und daß zweitens seine Träger, z. B. die Angehörigen der Parlamente, entsprechend vernünftig motiviert sind, sie setzen also, in der Sprache Galbraiths, gegenüber der Wirtschaft eine "Emanzipation des Staates" voraus, die, wenn sie nicht antidemokratische Folgen haben soll, ihrerseits eine "Emanzipation der Überzeugung" voraussetzt, nämlich die Einsicht von Bevölkerungsmehrheiten in ihre wahren Bedürfnisse und das langfristige Gesamtinteresse sowohl ihrer eigenen Länder als auch der Dritten Welt.

3.3 Innergesellschaftliche Konsequenzen: Ökopolitik und Ökologiebewegung

40) Die aus diesen Überlegungen in Verbindung mit den zuvor entwickelten Zielperspektiven sich ergebenden (innen-)politischen Konsequenzen seien nunmehr kurz zusammengefaßt. Einerseits geht es um eine "Ökopolitik", welche die "Emanzipation des Staates" von der Vorherrschaft wirtschaftlicher Partikularinteressen anstreben muß, andererseits um die Förderung der "Ökologiebewegung", die der "Emanzipation der Überzeugung" dient.

41) Um sich aus der Vorherrschaft wirtschaftlicher Partikularinteressen befreien zu können, bedarf die erforderliche Ökopolitik durchaus der Macht. Solange entsprechende Zusammenballungen wirtschaftlicher Macht bestehen, darf das Ziel also nicht einseitig darin bestehen, staatliche Macht (bzw. Herrschaft) möglichst weitgehend abzubauen, vielmehr kommt es darauf an, diese Macht in den Dienst der Vernunft zu stellen.

42) Dies bedeutet zugleich die Devise: so viel Zentralisierung wie nötig, so viel Dezentralisierung wie möglich (eine Devise, die übrigens ebenfalls im Sinne Gandhis ist). Die "rechtsstaatliche repräsentative Demokratie" ist durch "Basisdemokratie" nicht zu ersetzen, sehr wohl aber zu ergänzen und zu verbessern (v. Weizsäcker 1975, S. 48). Zu den rechtverstandenen "Bedürfnissen" des Menschen gehören auch angemessene Formen der Selbst- und Mitbestimmung, während ein zu hoher Grad an wirtschaftlicher und staatlicher Zentralisierung zu Sinnverlusten und gefährlichen Ohnmachtsgefühlen führt.

43) Da von den Problemen, derentwegen Ende der sechziger Jahre die Protestbewegung der jungen Intellektuellen begann, so gut wie keines gelöst ist, sprechen die sachlichen Notwendigkeiten und die Zeichen unserer Zeit dafür, daß die beginnende Ökologiebewegung noch ganz erheblich an Bedeutung zunehmen und in alle gesellschaftlichen Bereiche, auch in die Pädagogik, hineinwirken wird. (Der erste Teil dieser Thesen sollte als Beitrag zu der Bemühung verstanden werden, rechtzeitig zu verhindern, daß diese große Lernbewegung an einer ähnlichen anthropologischen Unaufgeklärtheit leidet wie ihre Vorgängerin.)

44) Die Ökologiebewegung umfaßt zwei einander ergänzende Schwerpunktbereiche: die Humanisierung unseres Lebensstils und die (kommunal-)politische Aktion. Wie jene diese erst glaubwürdig macht, so diese jene erst wirksam.

45) Von "Humanisierung" ist die Rede, weil die nötige Vereinfachung unseres Lebensstils nicht so sehr einen "Verzicht" darstellt, als vielmehr unseren wahren "Bedürfnissen" entspricht, z. B. denen nach Gesundheit, vor allem aber den "ranghöheren" Bedürfnissen nach sinnvollen mitmenschlichen Aufgaben, nach kultivierter Muße und vor allem nach der Gelöstheit weiser Vernunft (Kamlah 1972). Hier gibt es nun inzwischen vielerlei Einzelvorschläge, und jeder möge seinen eigenen Tageslauf auf sinnvolle Änderungsmöglichkeiten hin überprüfen. Dabei sollten wir uns ebenso vor einer Fortsetzung des bisherigen Schlendrians hüten wie vor plötzlichen Überforderungen, vielmehr die Lebensgewohnheiten (im Unterschied vielleicht zu den Einstellungen) graduell ändern. (Am Beispiel des Umgangs mit Flaschen: Besser, als eine leere Flasche in die Natur zu werfen, ist, sie in eine Mülltonne zu werfen; noch besser ist, sie in einen Contäiner für Glas-Wiederverwendung zu werfen; noch besser ist, eine Pfandflasche zurückzugeben; am besten ist vielleicht, weniger zu trinken.)

46) Auf die Seite der politischen Aktionen gehören z. B. kommunale Bürgerinitiativen für Umweltschutz, aber auch Dritte-Welt-Gruppen u.v.a., doch auch dieses Thema kann hier nicht weiter verfolgt werden. Genannt sei abschließend nur noch das Beispiel der "Ökumenischen Initiative Eine Welt", deren Ziel es ist, Änderung des Lebensstils und politisches Handeln zu verbinden.

4. Pädagogische Orientierung: ... und Schule

47) Bevor die Möglichkeiten und Aufgaben der Schule direkt erörtert werden können, sind noch drei Vorfragen zu klären: die terminologische, die pädagogisch-methodische und die institutionelle.

4.1 Terminologischer Rahmen: Lernen, Bildung, Erziehung, Unterricht

48) Die vor allem in den Sozialwissenschaften und auch in der Pädagogik verbreitete Sprachverwirrung macht den Versuch erforderlich, sich vor der weiteren Erörterung inhaltlicher Fragen wenigstens andeutungsweise terminologisch zu verständigen.

49) Die menschliche "Entwicklung" besteht - so kann man zunächst sagen - aus einem Zusammenwirken von anlagebedingten "Reifungs"-Vorgängen und durch die Umwelt mitbedingten "Lern"-Prozessen. Mit "Lernen" ist hier also nicht nur der Erwerb von Wissen gemeint, sondern im weitesten Sinne auch die Änderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. In der auf keine einzelne Lerntheorie festgelegten Weise, in der der Lernbegriff hier verwendet wird, ist er der weiteste Begriff der Pädagogik überhaupt und eben deshalb zur Diskussion so weiter Zusammenhänge wie der hier erörterten besonders geeignet. Nicht nur von individuellen Lernprozessen kann man ja sprechen, sondern auch von kollektiven, und ihnen hat künftig besondere Aufmerksamkeit zu gelten.

50) Je komplizierter nun unsere Welt wird, um so mehr bedarf die nachwachsende Generation intentionaler "Lernhilfen". Für den gegenwärtigen Zusammenhang mag der Vorschlag genügen, die Vermittlung von Wissen und die Weckung von Einsichten als "Unterricht", die Änderung oder Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen als "Erziehung" und beide gemeinsam als "Bildung" zu bezeichnen.

51) Daß der substanz- und traditionsreiche Begriff der Bildung sich auch anders auffassen läßt, seiner vielgestaltigen Geschichte hier jedoch nicht nachgegangen werden kann, braucht kaum betont zu werden. Die transitive Bedeutung verliert sich übrigens in dem Wort "Bildungsprozeß", und insofern deckt dieses sich teilweise mit "Lernprozeß". Der dann noch bleibende Unterschied liegt vor allem im ethischen Gehalt des Bildungsbegriffs, der eben entscheidend mehr und anderes meint als die bloß auf gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit zielende "Ausbildung". An dieser Stelle freilich wird deutlich, daß eine genauere terminologische Klärung die Ausführung des oben erwähnten anthropologischen Bezugsrahmens (vgl. 2.4/These 22) voraussetzen würde (H. Wittig 1973, H.-G. Wittig 1979).

4.2 Methodischer Rahmen: Soziales Lernen in Richtung auf ökologische Verantwortung (Wollen, Können, Kennen)

52) Die neuere Diskussion des "sozialen Lernens" hat gegenüber der früheren, der "ethischen Bildung" (oder "Erziehung zur Sittlichkeit") den Vorzug, den Blick auf viele das Lernen beeinflussende Momente auszuweiten, die nicht auf intentionale Lernhilfen zurückgehen und früher meist unbeachtet geblieben sind (in der Schule z. B. hierarchische Kommunikationsstrukturen, Leistungs- und Konkurrenzdruck). Sie hat aber zugleich den Nachteil, die ethischen Ziele zu relativieren, so daß bei dem Ausdruck "soziales Lernen" jedesmal geprüft werden muß, ob damit bloße Anpassung an die Gesellschaft gemeint ist oder mehr.

53) Um der Kürze willen verweise ich hinsichtlich der einzelnen "Mechanismen" sozialen Lernens, deren Kenntnis ja relativ verbreitet ist, auf die zusammenfassende Darstellung bei Heinrich Roth (1971, S. 477-588), die mir für das Ziel "ökologische Verantwortung" besonders geeignet zu sein scheint. In einem systematisch ansetzenden Aufbau werden dort z. B. Modell-Lernen (Imitation, Identifikation, Internalisation) sowie rationale Erhellung (auch Einsichtnahme in Regeln auf

Gegenseitigkeit) thematisiert (vgl. auch U. Bronfenbrenner 1973, S. 117 ff.).

54) Mit dieser Anordnung der Aufzählung möchte ich zurückführen auf eine Theorie ethischer Bildung, die jahrzehntelang mit gutem Recht als Herzstück der Pädagogik galt, heute aber fast vergessen ist oder nur noch von historischem Interesse zu sein scheint, nämlich Pestalozzis "Stanser Brief" von 1799. Gegenüber dem bloß moralisierenden Unterricht der meisten Aufklärer und dem damals bloß katechetischen der meisten Theologen, der allenfalls dahin führt, daß die Zöglinge wissen, wie sie sein sollten, es aber nicht fertigbringen, in ihrem eigenen Leben damit Ernst zu machen, betont Pestalozzi, das "Kennen" des Guten wirke sich nur dann in Lebensentscheidungen aus, wenn ihm das "Können" vorausgehe, und das "Können" lasse sich seinerseits nur üben, wenn ihm das "Wollen" vorausgehe, das durch die Liebe des Erziehers geweckt wird.

55) Hiermit sind wir angelangt bei der pädagogisch entscheidenden Einsicht in die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Schule bei ihrem Bemühen, zu dem geschichtlich notwendigen Lernziel der ökologischen Verantwortung hinzuführen. Daher sei an dieser Stelle ein etwas längeres Zitat von Hans Wittig eingeschoben, der heute an Pestalozzi anknüpft und die Momente des "Wollens", des "Könnens" und des "Kennens" so formuliert:

1. Der noch unfreie junge Mensch muß in seinem Erzieher einem Menschen begegnen, der in der Vielfalt konkreter Situationen und Ansprüche ... das Maß der Freiheit der Person durch seine Existenz vernehmbar werden läßt, der ... ihn in seiner Persönlichkeit erweckt ... Einsicht in die Möglichkeiten "menschlicher" Existenz kann ohne Zweifel auch im Unterricht der Schule erreicht werden; doch ... sie wird nicht zum Ursprung einer Selbstverwandlung des jungen Menschen: weil sie ihn nie in dem Maße ergreift wie das, was in der Ebene des Ernstes in sein Lebensschicksal eingreift; ... weil ihm anfänglich nur im Bezug zu einem konkreten "Menschen" das Wagnis akzeptabel erscheint, im Widerspruch zur eigenen Daseins-Sorge die Möglichkeit des "Menschen", des eigenen freien "Selbst" zu wählen
2. Die Bereitschaft des jungen Menschen ... macht Situationen erforderlich, in denen Selbstwahl-Übungen möglich sind. Gibt es in unserer gegenwärtigen Welt ... überhaupt noch Aufgaben, in denen wir vom Anspruch der Freiheit der Person als einem unbedingten betroffen werden? ... Tatsächlich ist eben dieser Alltag ... ein einziges Feld von Selbstwahl-Ansprüchen ... Man braucht nur für einen Augenblick - ohne die für diesen Anspruch untaugliche Brille des Positivisten - in diesen Alltag hineinzusehen, um zu erkennen, wie darin der in seiner Daseins-Sorge befangene Mensch sich selbst und seine Zukunft verspielt. ...
3. Obwohl die in den geschichtlichen Ursprüngen unseres Kulturkreises erhellte Wahrheit - die Wahrheit "menschlicher" Existenz - in jeder echten Selbstwahl des Menschen "sich selber als wahr darstellt", ... bleibt die Verwirklichung dieser Reflexion eine in das Ganze dieser Erziehung je angemessen einzubeziehende schwere Aufgabe. ... In dieser Reflexion muß -

in Beanspruchung nicht nur der Rationalität, sondern der ... bereits bewährten Personalität der jungen Menschen - ein kritisches Verständnis der Gegenwart ermöglicht werden, des geschichtlichen Hintergrundes dieser Gegenwart und der Zukunft, ihrer Gefährdung, ihrer Bedingungen, ihrer Ansprüche an die Gegenwart.' (1969, S. 88-93).

56) Aus der Vielzahl von Praxisberichten, die diese gedrängt formulierten Sätze illustrieren könnten und müßten, sei nur David Mark Mantells Untersuchung zur Einübung gewaltfreien und gewalttätigen Verhaltens (1972) herangezogen, in der er die Lebensläufe amerikanischer Vietnam-Kriegsdienstverweigerer und Vietnam-Kriegsfreiwilliger vergleicht: Durch Mitmenschlichkeit bestimmte Familien vermitteln Wert-erfahrungen und üben in solidarisches Verhalten ein, wobei sie sich miteinander gerade auch Fremden zuwenden, und zwar in vielen Fällen auch dann, wenn das für sie selbst erhebliche Belastungen mit sich bringt. Je weiter die Jugendlichen zunächst zeitweise aus der Familie heraustreten und etwa in der Schule auf Intoleranz stoßen, um so mehr erlernen sie außerdem Zivilcourage, wobei wiederum entscheidend ist, daß dies nicht plötzlich geschieht, sondern schrittweise von kleineren zu größeren und schließlich zu ganz erstaunlichen Bewährungen.

4.3 Institutioneller Rahmen: Schule und außerschulische Lernprozesse

57) Damit stellt sich die Frage, welcher Stellenwert der Schule im Rahmen der verschiedenen Bildungsinstitutionen und Lernfelder der heutigen Jugend zukommt (vgl. H.v. Hentig 1976, U. Bronfenbrenner 1976).

58) Auf das Lernziel der ökologischen Verantwortung bezogen ergibt sich : Schule ist primär eine Institution des Unterrichts, Wissensvermittlung allein genügt aber (wie sich zeigte) nicht, sie ist nur dann sinnvoll und stumpft nur dann nicht ab, wenn sie einerseits gewünscht wird und andererseits in Handlungen münden kann - gerade angesichts der Ökokrise wird der, der unsere Situation unverzerrt gesehen hat, jedoch nun nicht zu handeln vermag, nur um so mehr in die Verzweiflung getrieben. Daß das schulisch vermittelbare Wissen überhaupt gewünscht wird, ist von Einstellungen abhängig, die, wie sich zeigte, vor allem im Rahmen der Familie zu wecken und durch Einübung in entsprechendes Handeln auch schon ein Stück weit zu festigen sind. Als Feld für jene Handlungsweisen und Aktionen aber, auf die das in der Schule erworbene Wissen hinauslaufen und in denen es sich "bewähren" sollte, bietet sich wohl mehr als die Schule selber das weite und pädagogisch noch wenig genutzte Feld der Jugendarbeit an, die nicht dem Leistungsdruck und den institutionellen Zwängen der Schule untersteht, sondern viel Freiraum für Initiativen von Einzelnen und Gruppen läßt.

4.4 Unterricht: Ökologisches Wissen als Voraussetzung für Zustimmung oder Widerstand im politisch-gesellschaftlichen Bereich

59) Innerhalb der nun erörterten Grenzen kommt freilich dem

Unterricht eine wichtige Aufgabe zu (die die Überschrift dieses Abschnitts bereits besonders heraushebt): Wer sich gegen alle Ansprüche, die an ihn von seiten des Staates und der Gesellschaft herangetragen werden, immer nur wehrt, braucht ebensowenig Wissen wie der, der all diesen Ansprüchen kritiklos sich beugt. Die Doppelforderung nach Solidarität und Zivilcourage hingegen setzt notwendigerweise ein Durchschauen unserer Situation voraus, aufgrund dessen wir erst wissen können, wo wir die eine und wo wir die andere zu üben haben. Neben der Vermittlung von ökologischem Wissen selber (z. B. B. Verbeek 1976) müßte es also zugleich um Einsichten in politische Lösungsmöglichkeiten gehen. Schon diese Aufgabe ist jedoch inhaltlich so schwierig und setzt ein solches Maß an personaler Reife voraus, daß zu fragen ist, ob dergleichen Inhalte nicht überwiegend in ein gut ausgebautes System der Erwachsenenbildung gehören würden.

60) Auf jeden Fall gilt es, bestimmte Gefahren des Unterrichts zu meiden. Schon die Reformpädagogik hat davor gewarnt, bedeutsame neue Themen durch gewisse Unterrichtsmethoden ebenso zu diskreditieren, wie es z.B. mit der christlichen Religion und der klassischen Literatur weithin bereits geschehen ist. Besonders gefährlich ist hier Leistungsdruck, denn dabei kann es vorkommen, daß theoretische Aussagen der Schüler z.B. über Humanität und Solidarität derart mit Zensuren versehen werden, daß dabei in der Praxis das genaue Gegenteil eingeübt wird, nämlich ein inhumanes Konkurrenzverhalten. Daß hiermit nur ein Problem, aber noch keine Lösung genannt ist, ist klar.

61) Immerhin dürfte sich auch die Motivation der Schüler verbessern lassen mit Hilfe der sich steigernden Reihe unterrichtlicher Maßnahmen, von denen nun die Rede sein soll. Erstens ist gerade auch für einen ökologischen Unterricht "Team-Teaching" zu wünschen, vor allem dann, wenn die beteiligten Lehrer verschiedener Auffassung sind, so daß die Schüler zu eigener Urteilsfindung herausgefordert werden. Indoktrination nämlich, gleich welchen Inhalts, führt hier ebensowenig weiter wie anderswo. Auch ein noch so gut gemeintes "Engagement" des Lehrers hilft dem Schüler nichts, wenn der Lehrer sich nicht zugleich die Zucht strenger "Sachlichkeit" auferlegt. Zweitens ist (das sollte durch die bisherigen Thesen klargeworden sein) ökologischer Unterricht auf "interdisziplinäre" Zusammenarbeit angewiesen, vor allem darf er nicht die Dimension der "politischen Bildung" außer acht lassen. Drittens läßt sich die Interdependenz politischer und ökologischer Probleme vielleicht besonders gut durch "Planspiele" veranschaulichen - doch damit ist bereits der Übergang zu den die reine Wissensvermittlung überschreitenden "Projekten" erreicht.

4.5 Ergänzende Projekte: Bewährung ökologischer Verantwortung

62) Ein Überblick über die Vielzahl von Projekten, die aus dem ökologischen Unterricht hervorgehen könnten und sollten, ist hier nicht möglich. Pädagogisch entscheidend ist das Prinzip des "learning by doing" (J. Dewey), des "primären Lernens" im Unterschied zu dem im wesentlichen auf verbale Kommunikation sich beschränkenden "sekundären Lernen" (W. Kamlah). Im Anschluß an Pestalozzi formulierte Herman Nohl: "Keine Kraft

des Lebens entwickelt sich durch Wort-Belehrung, sondern immer nur durch die Tat-Handlung, Liebe nur durch Lieben, Glaube nur durch Glauben, Denken nur durch Denken, Tun durch Tun. ... Alle Belehrung ist demgegenüber sekundär und hat überhaupt nur Sinn, wenn sie als Besinnung an das wirklich Erlebte, Erfahrene ... anknüpft." (1963, S. 15)

63) Freilich entspricht keineswegs jegliches "Handeln" in irgendwelchen "Realsituationen" schon der von Pestalozzi und Hans Wittig betonten ethischen "Bewährung" (als der zweiten Stufe der pädagogischen Methode, vgl. These 55, 56), sondern eben nur dasjenige Handeln, das wenigstens ansatzweise mit "Selbstüberwindung" verbunden ist, mit dem "Wagnis", den "unbedingten Ansprüchen" eines vernünftig durchgeklärten Gewissens zu folgen. Im Bereich mitmenschlicher "Verantwortung" hat Kurt Hahn versucht, durch Seenotrettungs- und Bergwachtdienste Bewährungsmöglichkeiten anzubieten (wobei er zugleich an den Abenteuerdrang der Jugendlichen anknüpfte) (o.J.; vgl. H. Röhrs, Hrsg., 1966) - doch bieten sich auch zur Bewährung "ökologischer" Verantwortung vielerlei Möglichkeiten, zu denen auch die normale Staatsschule die Jugendlichen hinführen kann.

64) Entsprechend geeignete Projekte sind sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule möglich. Die Schule ist ja nicht ausschließlich Unterrichtsinstitution, sondern umfaßt auch ein "Schulleben", das besonders in der Reformpädagogik gepflegt wurde und das vielfältig ausgebaut werden kann (vgl. R. Lassahn, Hrsg., 1969). Trotzdem ist zur "Entschulung der Schule" (H.v. Hentig) ein Überschreiten ihres Bereichs dringend zu wünschen, und hier bietet sich eine Kooperation mit den oben genannten Institutionen der Familie und vor allem der Jugendarbeit an (vgl. 4.3 / These 58).

4.6 Selbsterziehung der Erzieher: Autorität durch eigene Praktizierung ökologischer Verantwortung

65) All das erfordert jedoch zuvor oder zugleich ein entsprechendes Lernen der Erwachsenen selber - Lernprozesse von Einzelnen, Gruppen und letztlich von ganzen Gesellschaften. Insbesondere die Lehrer dürften nur dann innerhalb der Schule glaubwürdig sein, wenn sie außerhalb der Schule auch ihrerseits ökologische Verantwortung praktizieren, also in der einen oder anderen Form an der Ökologiebewegung teilnehmen (vgl. 3.3 / These 43-46). Selbstverständlich geht es nicht nur um Selbst-"Erziehung", sondern auch um Wissenszuwachs und "Bewußtseinswandel", einen 'Bewußtseinswandel' freilich, der 'nicht unsere Meinungen, sondern unser Wahrnehmungsvermögen verändern' müßte und der daher auf eine 'Verwandlung der ganzen Person' zielt (v. Weizsäcker 1976, S. 137 f.). Daß das Schwerste hieran zunächst einmal die harte Arbeit an uns selbst sein dürfte, die selbstkritische Änderung der eigenen Lebensgewohnheiten und Einstellungen, daran sollte hier nur erinnert werden - das damit Gemeinte ist leicht gesagt, aber schwer getan.

5. Schlußbemerkung in anderem Stil

66) Worauf es ankommt, ist, daß wir weder unser Krisenbewußtsein verdrängen noch angesichts der Größe der Probleme

resignieren, sondern in gelöster Hoffnung die Schritte tun, die uns jeweils möglich sind (E. Eppler 1976). Das Gelingen kleiner Schritte in der Praxis kann uns ermutigen, die nötigen größeren zu wagen. Von Tagore werden die Worte überliefert: "Ich schlief und träumte, das Leben sei Freude; ich erwachte und sah: das Leben war Pflicht; ich handelte - und siehe, die Pflicht war Freude!" Ich zitiere diesen Satz, weil ich selber es nicht wagen würde, ihn so auszusprechen, aber ich glaube, wir dürfen der Verheißung trauen, die in ihm anklingt. □

6. Literatur

- Afelddt, Horst 1976: Verteidigung und Frieden, München: Hanser
- Bollnow, Otto Friedrich 1971: Pädagogik in anthropologischer Sicht, Tokyo: Tamagawa University Press
- Bossel, Hartmut 1978: Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Neue Leitbilder, neue Werte, 30 Szenarien. Ein Alternativ-Bericht des Öko-Instituts Freiburg/Er., Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch
- Bronfenbrenner, Urie 1973: Erziehungssysteme - Kinder in den USA und der Sowjetunion, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- 1976: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart: Klett
- Eppler, Erhard 1976: Ende oder Wende. Von der Machbarkeit des Notwendigen, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Erikson, Erik H. 1971: Gandhis Wahrheit. Über die Ursprünge der militanten Gewaltlosigkeit, Frankfurt a.M.: Insel
- Flitner, Wilhelm 1976: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 22. Jg., S. 1 ff
- Fromm, Erich 1976: Haben oder Sein. Über die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- Galbraith, John Kenneth 1974: Wirtschaft für Staat und Gesellschaft, München/Zürich: Droemer/Knaur
- Gandhi, Mohandas Karamchand 1977: Eine Autobiographie - oder: Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit, Gladenbach/Hessen: Hinder und Deelmann
- von Gizycki, Horst/Hubert Habicht (Hrsg.) 1978: Oasen der Freiheit. Von der Schwierigkeit der Selbstbestimmung. Berichte, Erfahrungen, Modelle, Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch
- Habermas, Jürgen 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hahn, Kurt o.J.: Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart: Klett
- v. Hentig, Hartmut 1976: Was ist eine humane Schule?, München: Hanser
- Illich, Ivan 1975: Selbstbegrenzung, Reinbek: Rowohlt

- Kamlah, Wilhelm 1969: Utopie, Eschatologie, Geschichtsteologie. Kritische Untersuchungen zum Ursprung und zum futurischen Denken der Neuzeit, Mannheim: Bibliographisches Institut
- 1972: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim: Bibliographisches Institut
 - 1975: Von der Sprache zur Vernunft. Philosophie und Wissenschaft in der neuzeitlichen Profanität, Mannheim: Bibliographisches Institut
- Kern, Peter 1973: Politische Pädagogik - Pädagogische Politik. Kritische Bemerkungen zu zentralen Themen gegenwärtiger Pädagogik, Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung
- 1978a: Verfall der Pädagogik, in: Allgemeiner Schulanzeiger (Freiburg i.Br.) 12. Jg., S. 3 ff
 - 1978b: "Moralische Erziehung" als Auftrag der Schule?, in: Allgemeiner Schulanzeiger 12. Jg., S. 83 ff
- Lassahn, Rudolf (Hrsg.) 1969: Das Schulleben, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Mantell, David Mark 1972: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung, Frankfurt a.M.: S. Fischer (auch als Taschenbuch)
- Mead, Margaret 1970: Kindheit und Jugend in Samoa, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, Bd. 1)
- Moser, Simon/Günter Ropohl/Walter Ch. Zimmerli (Hrsg.) 1978: Die "wahren" Bedürfnisse - oder: wissen wir, was wir brauchen?, Basel/Stuttgart: Schwabe
- Nestle, Dieter 1978: Einfacher leben, in: Mitteilungen (Karlsruhe) H. 10, S. 30 ff
- Nohl, Herman 1963: Erziehergestalten, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3. Aufl.
- Picht, Georg 1977: Die Wertordnung einer humanen Umwelt, in: H.J. Schultz (Hrsg.) 1977: Was der Mensch braucht. Anregungen für eine neue Kunst zu leben, Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, S. 341 ff
- Röhrs, Hermann (Hrsg.) 1966: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn, Heidelberg: Quelle und Meyer
- Roth, Heinrich 1968/71: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung, 2. Aufl.; Bd. II: Entwicklung und Erziehung, Hannover: Schroedel
- Schultz, Hans Jürgen (Hrsg.) 1976: Politik ohne Gewalt? Beispiele von Gandhi bis Cãmara, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Sternstein, Wolfgang 1975: Gandhis Vergegenwärtigung der Bergpredigt, in: H.J. Schultz (Hrsg.) 1975: Sie werden lachen - die Bibel. Überraschungen mit dem Buch, Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, S. 155 ff

- Tinbergen, Jan (Leitung) 1977: Wir haben nur eine Zukunft. Reform der internationalen Ordnung, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Verbeek, Bernhard 1976: Ökologie. Grundlagen, Hintergründe, pädagogisch-didaktische Überlegungen, Saarbrücken/Kastellaun: Universitäts- und Schulbuchverlag/Henn
- von Weizsäcker, Carl Friedrich 1971: Die Einheit der Natur, München: Hanser
- 1975: Fragen zur Weltpolitik, München: Hanser
 - 1976: Wege in der Gefahr. Eine Studie über Wirtschaft, Gesellschaft und Kriegsverhütung, München: Hanser
 - 1977: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie, München: Hanser
 - 1978: Deutlichkeit. Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen, München: Hanser
- Wittig, Hans 1969: Freiheit der Person. Die Aufgabe der Erziehung in unserer Zeit, Stuttgart: Kohlhammer
- 1973: Vergleichende Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Wittig, Hans-Georg 1970: Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi, Heidelberg: Quelle und Meyer
- 1974: Über die geschichtliche Notwendigkeit gewaltfreier Konfliktaustragung im Atomzeitalter, in: Th. Ebert u.a. 1974: Demokratische Sicherheitspolitik. Von der territorialen zur sozialen Verteidigung, München: Hanser, S. 40 ff
 - 1977a: Pädagogik für das Atomzeitalter, in: Frankfurter Hefte 32. Jg., H.3, S. 7 ff
 - 1977b: Vernunftgeleitete Solidarität als geschichtlich notwendiges Lernziel. Weltpolitische, anthropologische und pädagogische Reflexionen angesichts der Grenzen quantitativen Wachstums, in: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) 1977: Vom Menschen, Hannover, S. 37 ff
 - 1978: Lernen in der Weltkrise. Lernziel: die Wahrnehmung des Ganzen, in: Frankfurter Hefte 33. Jg., H.4, S. 151 ff
 - 1979: Pädagogische Anthropologie - Krise und möglicher Neuanfang. Über den Weg zu einem ökologischen Humanismus (Im Erscheinen als Beitrag zu einem von E. König und H. Ramsenthaler herausgegebenen Sammelband über den gegenwärtigen Diskussionsstand der Pädagogischen Anthropologie, München: Fink)

PS: Die vorliegenden Thesen wurden bei einer Tagung der Ev. Landeskirche in Baden und des Öko-Instituts Freiburg im Mai 1979 in Wiedenfels/Nordschwarzwald vorgetragen.