

Martin Möhring

**Von der Umwelterziehung
zu ganzheitlicher Bildung
als Ausdruck
integralen Bewußtseins**

Die Dissertation wurde vom Prüfungsausschuß
Dr. phil. an der Universität Bremen angenommen.

Das Colloquium fand am 25. Juni 1996 statt.

1. Gutachter: Prof. Dr. Otmar Preuß

2. Gutachter: Prof. Dr. Johannes Beck

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
0. Einleitung	8
0.1 Darlegung und Erörterung der Fragestellung.....	8
0.3 Zum inhaltlichen Aufbau der Arbeit.....	18
1. Das Paradigma der Erziehung	21
2. Der Kern der ökologischen Problematik - eine Krise des Bewußtseins	28
2.1. Das herrschende westliche Weltbild	28
2.1.1. Das dualistische Prinzip	29
2.1.2 Das dominante Naturverständnis und der Anthropozentrismus.....	31
2.2. Eine ganzheitliche Sichtweise der Welt	35
2.3 Die defiziente umwelterzieherische Sichtweise.....	41
3. Kritische Analyse umweltpädagogischer Begriffe, Ansätze und Theorien	45
3.1.1 Umweltpädagogische Richtungen und Theorien	47
3.1.2 Defizite der umweltpädagogischen Theorien	49
3.2.2 Ein "Eigenrecht der Natur" als Ausgangspunkt für Umwelterziehung ?	58
3.2.3 Umwelterziehung als Rettung aus einer katastrophischen Situation ?.....	61
3.2.4 Umweltpädagogische Theorien und veränderte Umweltverhalten.....	64
4. Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" als Grundlage einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik	72
4.1 Jean Gebsters theoretisches Fundament und neuartige Kategorien.....	73
4.3 Die herrschende mentale Bewußtseinsstruktur	88
4.4 Das "integrale Bewußtsein"	92
4.5 Eine "Ökologie der Zeit"	99
4.5.1 Die Grundlage: Bewußtwerdung der Zeitfreiheit	101
4.7 Integrales Bewußtsein und ganzheitliche Pädagogik.....	111
5. Der biophil-ökozentrierte und mitweltpädagogische Ansatz	114

5.1.1	Die Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben"	118
5.1.2	Pädagogische Implikationen im Prinzip der Ehrfurchtsethik	122
5.1.3	"Biophilie" als mitweltpädagogisches Anliegen	127
5.1.4	"Ehrfurcht vor dem Leben" als ein Impuls für die Mitweltpädagogik	130
5.1.5	Kritische Reflexion der Ehrfurchtsethik	135
5.2	Grundlagen einer mitweltpädagogischen Praxis	136
6.	Zur Praxis einer ganzheitlichen Bildung.....	140
6.1	Wichtige Elemente einer ganzheitlichen Bildung	144
6.1.1	Erweiterte ökologische Bewußtheit durch Mitgefühl.....	144
6.1.2	Angstbewältigung und Verzweiflungsarbeit.....	150
6.1.3	Aufmerksamkeit und meditative Selbstbesinnung	156
6.1.4	Kooperation.....	160
6.1.5	Selbstbestimmung	166
6.1.6	Unmittelbarkeit	173
6.1.7	"Persönlich bedeutsames Lernen"	179
6.2	Die Aufgabe der Lehrenden.....	187
6.3	Schulische Praxis und ganzheitliche Bildung.....	190
	Schlußbetrachtung	198

Vorwort

Durch die Betreuung von Kinder- und Jugendgruppen sowie schulischen Arbeitsgemeinschaften im Umweltbereich bin ich mit Fragestellungen nach praktischen Elementen einer ganzheitlichen Bildung in Berührung gekommen. Hieraus resultierten die ersten Gedankenskizzen der vorliegenden Arbeit.

Die Mitarbeit im Umweltzentrum Stuhr hat das Interesse an einer näheren Beschäftigung mit dem Thema noch verstärkt.

Verschiedene Teamleitungen bei Lehrerfortbildungen und in der ökologischen Erwachsenenbildung erweiterten die Perspektive.

Neben den universitären Lehrveranstaltungen, Projekten und Diskussionen bildeten diese Impulse in ihrer Gesamtheit eine wichtige Grundlage für die Beschäftigung mit einer ganzheitlichen Bildung.

Das erste Konzept für die vorliegende Arbeit geht bereits auf den Jahresanfang 1990 zurück und unterliegt seither einem beständigen Forschungs- und damit Wandlungsprozeß.

Allen, die mich auf diesem Weg mit Anregungen, Kritik und Ermunterungen begleitet haben, möchte ich von ganzem Herzen danken.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Professor Dr. Otmar Preuß, dem ich entscheidende Anregungen für diese Arbeit verdanke. Seine kritische und zugleich freundschaftliche Begleitung war mir eine unschätzbare Hilfe.

Hindelang, im Juli 1996

0. Einleitung

0.1 Darlegung und Erörterung der Fragestellung

Die ökologische Krise und die Zerstörung des Planeten Erde geht mit unverminderter Schnelligkeit weiter. Das Überleben der Menschheit und die Bewahrung der Erde sind fraglicher denn je.

Dies obwohl bereits auf der ersten Umweltkonferenz der Vereinten Nationen 1972 in Stockholm der Schutz der Biosphäre und die Bewahrung der Erde Thema internationaler Politik gewesen sind.

Die Einsicht, daß die exponentiell wachsenden Umweltzerstörungen nicht nur in den Industriestaaten, sondern auch in den Dritte-Welt-Ländern das menschliche Leben belasten und das Überleben der Menschheit gefährden¹, hat zu einer weitreichenden Suche nach zukunftsfähigen Entwicklungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen geführt.

Seit dem Bewußtwerden der ökologischen Krise in den 70er Jahren lassen sich auch in der Pädagogik zunehmend Intentionen feststellen, in deren Theorie und Praxis eine "ökologische Perspektive" einzubeziehen bzw. weitergehend eine ökologische Denkweise zum entscheidenden Fundament pädagogischen Forschens und Handelns zu machen.

Auch die Schule ist dabei von umfangreichen Diskussionen erfaßt, in der eine andere Gestaltung sowie Schwerpunkt- und Prioritätensetzung - besonders in bezug auf die Umweltpädagogik - gefordert wird.

¹ Vgl. u.a. die Untersuchungen des Club of Rome: Meadows, D. (Hrsg. 1972): Die Grenzen des Wachstums; Global 2000: "Bericht an den Präsidenten" (1980); Global Future: Es ist Zeit zu Handeln (1981) und "Die Herausforderung des Wachstums" (1990); Grün, J./ Wiener, D. (1984): Global Denken Vor Ort Handeln; Worldwatch Institute Report (1992): Zur Lage der Welt 1992; Brown, L.R./ Flavin, C./ Postel, S. (1992): Zur Rettung des Planeten Erde; Meadows D./ Randers J. (1992): Die neuen Grenzen des Wachstums.

Die beginnenden Forschungsaktivitäten und die umweltpolitischen Diskussionen führten dazu, daß die Kultusminister der Länder 1980 und 1987² forderten, auch die Schule müsse sich mit der Thematik beschäftigen. Es sei ihre Aufgabe, bei den jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für einen verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltfreundlichen Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. "Umwelterziehung soll die jungen Menschen zu einem liebevollen Naturverständnis führen und ihre Bereitschaft wecken, an einer Lösung bestehender Umweltprobleme mitzuarbeiten" (Richtlinien 1990).

Mit dem Symposium "Zukunftsaufgabe Umweltbildung" des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft 1986 kann man in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland eine allmähliche Ausbreitung des Begriffs "Umweltbildung" und verschiedener damit verbundener Konzepte feststellen.

Für diese Ansätze wurde eine Vielzahl von Etikettierungen gefunden, hinter denen sich mehr oder weniger konkrete Theoriegebäude verbergen. "Ökopädagogik", "Umwelterziehung", "Systemische Pädagogik", "ökologisches Lernen", "Umweltlernen" sind einige der verwendeten Bezeichnungen für diese unterschiedlichen pädagogischen Bewältigungsstrategien der Umweltprobleme.³

² Erklärung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland über die Aufgaben der Schule im Bereich der Umwelterziehung vom 17.10.1980. Kriterienkatalog des Förderbereiches "Einbeziehung von Umweltfragen in das Bildungswesen" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 27.4.1987.

³ Vgl. u.a. Beer, W./de Haan, G. (Hrsg.)(1984): Ökopädagogik - Aufstehen gegen den Untergang der Natur; Fietkau, H.-J./Kessel, H. (Hrsg.)(1981): Umweltlernen - Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewußtseins; Huschke-Rhein, R.(1987): Systemische Pädagogik - Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, 4Bde.; Mertens, G. (1989): Umwelterziehung - Eine Grundlegung ihrer Ziele; Michelsen, G./ Siebert, H. (1985): Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit der Natur.

Diese umweltpädagogischen Konzepte sollen dargestellt und analysiert werden. Wichtige Hauptfragestellungen sind hierbei, mit welchen theoretischen Zugangsweisen die Umweltpädagogik Konzepte für ein verändertes Umweltverhalten entwickelte und inwieweit diese vorliegenden Theorien des umweltpädagogischen Diskurs zu einer tatsächlichen Modifikation menschlicher Haltungen und Handlungen beitragen können.

In diesem Kontext sind die Grundlagen vorliegender umweltpädagogischer Theorien in Frage zu stellen und die ihnen jeweils inhärenten Welt- und Menschenbilder zu analysieren.

Neben einer Darstellung und Analyse der bisher vorliegenden umweltpädagogischen Ansätze soll es um die theoretischen Grundlagen der in unterschiedlichen Kontexten verwendeten Begriffe gehen. Diese Wortneuschöpfungen sollen erhellt, gegeneinander abgegrenzt und in ihren Bedeutungsinhalten geklärt werden. Hierbei werden die von den jeweiligen Autoren vertretenen Auffassungen mit den Begriffen "Umweltbildung" und "Umwelterziehung" verbunden: Erziehung im Sinne der Natur als Natur, Natur/Umwelt als Medium der Erziehung also Erziehung durch die Natur bzw. Umwelt, Umweltpädagogik als Erziehung im Hinblick auf eine Umwelt zum Umgang mit der Natur und Umwelterziehung allgemein als notwendig beschriebene Neu- bzw. Umorientierung unserer bisherigen Lebensform. Zu prüfen wäre, inwieweit umweltpädagogische Begriffe Theoriedefizite in sich bergen bzw. unreflektiert mit theoretischen Implikationen arbeiten. Hierbei geht es um eine Klärung der verschiedenen Theorien, Begriffe und implizierten Grundannahmen.

Die Analyse der verschiedenen umweltpädagogischen Theorien, von denen hier schwerpunktmäßig Hauptstränge behandelt werden, ergibt eine Vielzahl unterschiedlichster Ansätze, die unverbunden nebeneinander stehen. Eine Integration der verschiedenen Ansätze wurde bisher nur sehr partiell versucht. Die Dissertation nimmt diese Probleme auf und sucht neben Komplementarität und Integration die Erweiterung sowie Neubegründung einer neuartigen mitweltpädagogischen und ganzheitlichen Zugangsweise.

Im letzten Kapitel gehe ich der Frage nach, wie die theoretischen Erkenntnisse der Kulturphilosophie Jean Gebbers für eine ganzheitliche Bildungspraxis genutzt werden können. Für eine Praxis, die magisch erlebbare, mythisch erfahrbare, mental vorstellbare und integral durchscheinende Elemente vereint, die zusammengenommen eine neue Qualität darstellen. Dies könnte sich in der unterrichtlichen Praxis, die gegenwärtig besonders die mentale Vorstellung anspricht, in einem integral durchscheinenden neuen Bewußtsein zeigen.

Eine ganzheitliche Bildungspraxis, die das Finden von Ideen und Visionen für das eigene Leben in den Blick nimmt und nicht die Beschäftigung mit Problemen in den Vordergrund rückt.

Konkret könnte dies bedeuten, Übungen, die auf das "Erwachen", das Losgelöstsein, die Erfahrung der Transzendenz ausgerichtet sind - also auf die Begegnung mit unseren inneren Konstituenten -, größeren Raum zu geben, da das Äußere, das Materielle gegenwärtig in unserer Kultur und damit auch in unseren Schulen überbewertet wird. Mit solchen Meditationsformen könnte die Zentrierung auf das "Ich" überwunden werden. Es gäbe somit keinen Unterschied mehr, zwischen dem Zustand des Gewahrseins, wie er in der Meditation geübt wird, und dem Wahren im alltäglichen Leben.

Dies bedeutet für eine ganzheitliche Bildungspraxis und für entsprechende unterrichtliche Konzepte, alle Strukturen zu berücksichtigen. Die herkömmliche, bloß das mental-rationale Bewußtsein ansprechende Unterrichtspraxis, sollte durch erleb- und erfahrbare Elemente etwa gemäß der humanistischen Psychologie erweitert und durch Ansätze, die die Ganzheit transparent werden lassen, zur Geltung gebracht werden.

Hierzu bedarf es des Einbezugs aller Strukturen in die Bildungspraxis. Die Integrierung und Intensivierung bisheriger Ansätze könnte m.E. gelingen, wenn Übungen eine intensiviertere ökologische Bewußtheit fördern. Eine solche Tiefenökologie beinhaltet die Suche nach ökologischem Selbstempfinden. Die Verzweiflungsarbeit nimmt einen weiteren Aspekt auf, der in diesem integrierenden praktischen Ansatz von Bedeutung sein könnte, in dem Menschen sich ihren Ängsten stellen, diese wahrnehmen und sich darüber austauschen.

Die Bewältigung der Angst ermöglicht die Vorbereitung einer neuen integral -
durchscheinenden Bewußtheit, in dem Menschen einer neuen Qualität in ihrem
Leben, einer Vision, was sie in ihrem Leben verwirklicht sehen möchten, gewahr
werden können. Meditative Selbstbesinnung ergänzt und vertieft diese Dimensio-
nen und bereichert in der kontinuierlichen Übungspraxis die bloße mentale
Wachheit. Durch die Stärkung kooperativer Fähigkeiten, die Selbstbestimmung
des Lernprozesses und im "persönlich bedeutsamen Lernen" (Bürmann 1992)
werden weitere Elemente dieses ganzheitlichen Lernens aufgezeigt.

Für das methodische Vorgehen ergeben sich Schwierigkeiten im Hinblick auf
eine ganzheitliche Darstellung. Mit den sprachlichen Mitteln einer Logik, die sich
in Distanz zu dem befindet, über das sie ihre Aussage macht, kann die Ganzheit
nur schwer adäquat erfaßt werden. Diese dualistische Struktur unserer Sprache
erschwert den Vermittlungsprozeß zwischen Gebasers Kulturphilosophie und
pädagogischen Ansätzen, die in eine ganzheitliche Bildungspraxis weisen
könnten.

Gebser unternimmt auch den Versuch, den Doppelwertigkeitscharakter der Spra-
che wieder wahrnehmbar zu machen, um für die kulturanthropologischen
Erkenntnisse angemessene Worte zu finden, die über eine logisch mental-
rationale Sprache und ihre Dualitäten hinausweisen. Diese methodische
Schwierigkeit zieht sich folglich auch durch diese Arbeit.

0.2 Umwelterziehung in der Sackgasse

Eine entscheidende Ausgangsthese der Dissertation ist in diesem Zusammenhang, daß die umweltpädagogischen Theorien und die praktizierte Umwelterziehung die Wirkung von ökologischem Wissen und demgemäßen Einstellungen auf das umweltbewußte Handeln bisher weitaus überbewertet haben. Es ging hier bisher hauptsächlich um die Wissensvermittlung der Umweltthematik als Unterrichtsgegenstand. Faktenwissen soll hierbei als Auslöser umweltbewußten Handelns dienen.

Diese pädagogische Bewältigungsstrategie, die trotz der darzulegenden Facetten - innerhalb der verschiedenen Ansätze - durchgängig auf rational - dualer Vermittlung von Lerninhalten beruht, bleibt weitgehend ohne Bezug auf das Bewußtsein, die Psyche und die ethischen Dimensionen.

Es sind aber gerade "unsere inneren Grenzen, unsere Einstellungen und Verhaltensweisen, die ökologisches Handeln verhindern" (Preuss, in: Psychologie heute 5/1994, S.27). Diese wurden bisher kaum im Rahmen von umweltpädagogischen Konzepten berücksichtigt, und es bedarf somit darüberhinausgehender Ansätze.

Die ökologische Krise ist offensichtlich nicht nur durch ausschließlich rationale, technologische und politische Strategien zu bewältigen. Ohne tiefere Veränderung unseres grundlegenden Verhältnisses zur Natur bleiben wir weiterhin in der Illusion der ausschließlichen Machbarkeit mittels Verstand und Technik verhaftet.

Es muß - gerade auch in der Pädagogik - nach einer ökologischen Konzeption gesucht werden, die eine **ganzheitliche Sichtweise** beinhaltet, den scheinbaren Dualismus von Mensch und Natur überwindet sowie ein umweltbewußtes Handeln anregt.

Es sind unsere inneren Einstellungen und die Bewußtseinsentfaltung, die ökologisches Handeln fördern oder behindern.

Die Intensivierung des Bewußtseins der Menschen ist eine Chance zur Überwindung der ökologischen Krise. "Die wirkliche Umweltkatastrophe sind wir selbst" beschreibt Sigrun Preuss (1991) den Kern der Umweltprobleme (vgl. ebenfalls Laszlo 1988). Auch Rudolf Bahro (1987) kommt zu dem Schluß: "Indem wir Umwelt sagen, wollen wir außen etwas ändern, wollen dem Außen etwas Verursachendes zuschieben, das in Wirklichkeit in uns liegt".

"Denn was unsere Welt zerstört, ist unser hartnäckiger Glaube, wir seien unabhängig von ihr, stünden über den anderen Lebewesen, und könnten mit ihnen umgehen, wie wir wollen, ohne entsprechendes für uns selbst befürchten zu müssen" (Macy 1994, S. 28).

Hieraus entwickelt sich die These, daß es primär um die Entfaltung des "Integralen Bewußtseins" als Grundlage einer neuen ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik gehen sollte.

Die wesentlichen Gesichtspunkte holistischen Denkens werden heute u.a. von Ken Wilber, Karl Pribram, Fritjof Capra, Franz Moser, Marilyn Ferguson, David F. Peat, Humberto Maturana, Alfred North Whitehead und Jean Gebser vertreten. Innerhalb meiner Arbeit wird dabei die Grundlage einer ganzheitlichen Weltsicht durch die Gedanken Jean Gebsters gelegt.

Die Verwendung des Begriffes "Holismus" geht auf J.C. Smuts zurück. Ihm zufolge streben alle Daseinsformen der Welt danach, ein Ganzes zu sein. Dieses Prinzip liege der Evolution im Bereich des Physikalischen und Biologischen, aber auch des Psychologischen und Ethischen zugrunde.

Es geht desweiteren in diesem Zusammenhang um die "Biophilie"(Fromm), die die Liebe zu allem Lebendigen betont. In dieser Ehrfurchtsethik gilt, daß alles Leben - also auch das von Tieren und Pflanzen - über dem System materieller Werte steht. Diese Ansätze müssen in eine ganzheitliche Sichtweise einbezogen werden, allerdings nicht ohne eine kritische Reflexion.

Sie können nur in bestimmten Grenzen zu einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik beitragen, da sie - jeweils spezifische - Defizite in sich bergen.

Die Entfaltung des "integralen" und somit ganzheitlichen Bewußtseins - wie sie von Gebser beschrieben wird - beinhaltet diese neue ganzheitliche Weltsicht, die als Grundlage in den Erziehungswissenschaften und der Umweltpädagogik bisher kaum wahrgenommen wird (u.a. bei Otmar Preuß 1991), obwohl hier die Chance besteht, durch Bewußtseinsintensivierung eine neue ganzheitliche - und nicht materialistische - Mitweltauffassung zu entfalten. Dieses Anbrechen des neuen Bewußtseins gilt es in der Pädagogik zu fördern. Pädagogik kann also von einer ganzheitlichen Sichtweise ausgehen, deren entscheidender Impuls die Intensivierung unseres Bewußtseins ist.

Der Begriff "ganzheitlich" wird gegenwärtig allerdings inflationär verwendet, er beinhaltet aber zumeist keine ganzheitliche Sichtweise.

Für die Pädagogik bedeutet dies, daß es insbesondere um Möglichkeiten und Methoden der Bewußtseinsintensivierung geht, die auf den Prinzipien der Selbstorganisation, Konzentration, Meditation und anderen Übungen zur Entfaltung des Bewußtseins beruhen. Hieraus entwickelt sich die These, daß es neuartiger Ansätze - gerade auch in der schulischen Pädagogik - bedarf, um den Kern der ökologischen Krise in uns Menschen selbst zu sehen und Mitweltbewußtsein zu leben. Das Lehren und Lernen sollte dabei von den Elementen Kooperation, Selbstbestimmung des Lernens, Unmittelbarkeit der Lernerfahrung und durch ein "persönlich bedeutsames Lernen" gekennzeichnet sein.

Viele bisher vorgelegten umwelterzieherischen Theorien fußen hingegen auf einer zu überwindenden dualistisch - rationalen Denkweise und sind noch an Mittel, Ziele und Zwecke von Erziehung gebunden.

Die umgebende Welt wird als außerhalb des Subjektes liegend vorausgesetzt. Es wird im Entweder-Oder-System gedacht und nicht in Fragestellungen nach Sowohl-Als-Auch-Konstellationen, also nach Komplementarität.

Entscheidend für eine tiefgreifendere Umwandlung, die schon in Ansätzen sichtbar wird, ist aber eine Bewußtseinsintensivierung, die zu einer Überwindung des Dualismus und einer Entfaltung unseres Ich - Bewußtseins ins "Integrale" führt und damit auf eine über uns hinausgehende Wirklichkeit verweist. Die Welt wird bisher - unreflektiert - als uns umgebend charakterisiert und in dieser Betrachtungsweise zum Ausgangspunkt umweltpädagogischer Theorien. Sie wird nicht als "Welt ohne Gegenüber" (Gebser), also als eine Einheit aller Lebensformen betrachtet.

Diese erweiterte Sichtweise wird auch in der Begriffsverwendung deutlich. Die Umwelt wird nicht mehr als die uns umgebende Welt gedacht, sie steht uns nicht mehr gegenüber, sondern wir sind uns der Ganzheit voll bewußt. Die Umwelt wird nunmehr als die Mitwelt erkannt. Der vorher scheinbar bestehende Dualismus ist aufgehoben.

Eine wesentliche Grundlage dieses neuartigen biophil - ökozentrierten und mitweltpädagogischen Ansatzes liegt in der Analyse pädagogischer Grundgedanken, die in der von Albert Schweitzer entworfenen Ehrfurchtsethik liegen. Der Ansatz bildet einen Baustein für eine ganzheitliche Pädagogik, bleibt aber in wesentlichen Elementen defizitär im Hinblick auf deren ganzheitlichen Gesamtansatz und bedarf daher der kritischen Reflexion und Erweiterung.

Das Anliegen der Arbeit läßt sich in einer ersten Näherung zusammenfassend folgendermaßen umreißen:

Nach der theoretischen Grundlegung einer ganzheitlichen Mitweltbildung, die in der Kritik an herkömmlichen umweltpädagogischen Theorien sowie der analytischen Verarbeitung verschiedener humanistischer Ansätze (Ehrfurchtsethik, Biophilie) formuliert wird und der die von Jean Gebser diagnostizierte Intensivierung des "integralen Bewußtseins" zu Grunde liegt, werden unter Einbeziehung reformpädagogischer Erfahrungen und durch die Analyse neuartiger ökopädagogischer Ansätze Elemente einer ganzheitlichen pädagogischen Praxis entwickelt.

Hierbei geht es dann um die Frage, wie Wege einer ganzheitlichen schulischen Mitweltbildung aussehen könnten und welche hinführenden Haltungs- und Handlungsorientierungen für die pädagogische Praxis von Bedeutung werden sollten. Zu fragen ist hierbei auch danach, ob die vielen neuartigen - sich als ganzheitlich bezeichnenden - Ansätze, praktische Möglichkeiten der Bewußtseinsintensivierung aufzeigen oder für diese Fragestellung zu kurz greifen bzw. dem selbstgesetzten ganzheitlichen Anspruch nicht gerecht werden oder ihm sogar widersprechen. In diesem Zusammenhang steht die Frage, welche Faktoren und Bedingungen es sind, die ganzheitliche Bildung fördern oder behindern.

0.3 Zum inhaltlichen Aufbau der Arbeit

Aus dem skizzierten Rahmen der Arbeit ergibt sich die folgende inhaltliche Struktur: Um den Ausgangspunkt der Ausführungen transparent zu machen, sollen im ersten Kapitel zunächst Begriffe und Ansichten geklärt werden, die ich in meiner Arbeit zugrundegelegt habe. Hiermit ist vor allem mein Verständnis von Bildung und Erziehung gemeint.

Im zweiten Kapitel wird der Kern der ökologischen Krise im menschlichen Bewußtsein und die gegenwärtige umweltpädagogische Sackgasse näher charakterisiert. Hierbei geht es um die Analyse des herrschenden westlichen Weltbildes, das besonders auf dem dualistischen Prinzip und dem naturvergessenen Anthropozentrismus beruht. Dieses dominante - defizitär gewordene - Weltbild wird in der Darstellung einer ganzheitlichen Sichtweise erweitert.

Es ist die Entfaltung des "integralen Bewußtseins", die eine ganzheitliche Haltung fördert oder mitweltbewußtes Handeln be- bzw. verhindert. Die bisherigen umweltzieherischen Sichtweisen und Bewältigungsstrategien greifen hier zu kurz und gehen von grundlegend defizitären Ansatzpunkten aus.

Innerhalb der umweltpädagogischen Theoriebildung gibt es eine Vielzahl von Ansätzen mit den unterschiedlichsten Etikettierungen, hinter denen sich teilweise sehr unklare Vorstellungen verbergen und die hier analysiert werden müssen.

Im dritten Kapitel soll es daher um die Darstellung und Analyse der bisher vorliegenden umweltpädagogischen Ansätze und Theorien gehen.

Es werden die den Diskurs bestimmenden umweltpädagogischen Richtungen und Theorien aufgezeigt und die Unzulänglichkeiten der Begriffsverwendung und Theoriebildung sowie deren implizierte Grundannahmen erörtert.

Hierbei wird besonders der bisher verwendete Umweltbegriff hinterfragt, in der Begründung des Mitweltbegriffes erweitert und in seinem Verwendungszusammenhang innerhalb der Arbeit geklärt. Desweiteren wird diese Vorgehensweise

auf die Verwendung des Begriffes der "Ganzheitlichkeit" übertragen.

Außerdem werden diese Theorien mit empirischen Sachverhalten über die Diskrepanz zwischen Umweltwissen und Mitwelthandeln konfrontiert, um das Kernproblem auch empirisch zu analysieren.

Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" als Grundlage einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik bildet den Schwerpunkt des vierten Kapitels und beinhaltet eine neue ganzheitliche Weltsicht, die in den Erziehungswissenschaften bisher kaum wahrgenommen wird und zur Grundlage einer ganzheitlichen Bildung werden sollte.

Dieses beinhaltet neuartige und - auf den ersten Blick - ungewöhnliche Begriffe und Kategorien, die systematisch behandelt werden. Hierauf beziehen sich im folgenden dann weitere Thesen, die einen neuen Umgang mit unserer Zeit sowie unserer Zeitangst und die Bewußtwerdung der Zeitfreiheit beschreiben.

Als Baustein einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik dient der Entwurf des biophil-ökozentrierten und mitweltpädagogischen Ansatzes im fünften Kapitel. Hierbei geht es um eine humanistische Basis, die in den Grundprinzipien der von Albert Schweitzer entworfenen Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben" fußt. Innerhalb dieser ethischen Position wird ein neues Verständnis von Natur und menschlichem Moral- bzw. Ethik-System deutlich. Die Ehrfurchtsethik bezieht gleichrangig die nicht menschlichen Lebensformen in die Überlegungen ein, sie ist ökozentriert sowie biophil und kann somit zu einem Impuls für diese ganzheitliche Pädagogik werden.

Neben der "Ehrfurcht vor dem Leben" (Schweitzer) wird die "Biophilie" (Fromm) als pädagogisches Prinzip ein Bestandteil der mitweltpädagogischen Herangehensweise sein. Diese theoretisch komplementären Zugangsweisen tragen zur Grundlegung der Mitweltbildung bei, sind aber in einigen wesentlichen Punkten defizitär.

Durch die Fundamentierung und Betonung der integralen Bewußtseinsintensivierung wird eine ganzheitliche Betrachtungsweise möglich.

Im letzten Kapitel geht es um Elemente einer ganzheitlichen Bildung, die Rolle der Lehrenden und die Konsequenzen für eine schulische Praxis. Innerhalb der einzelnen Elemente werden auch reformpädagogische Ansätze integriert.

Zu diesen Elementen einer ganzheitlichen Bildung gehören neben einem erweiterten ökologischen Selbstempfinden durch Mitgefühl die Angstbewältigung und Verzweiflungsarbeit, die Aufmerksamkeit und meditative Selbstbesinnung sowie die pädagogischen Prinzipien der Kooperation, Selbstbesinnung des Lernens, Unmittelbarkeit der Lernerfahrung und die Möglichkeit des "persönlich bedeutsamen Lernens" (Bürmann 1992).

Es sollen erste Hinweise für eine Haltungs- und Handlungsorientierung gegeben werden, die die in den vorhergehenden Kapiteln erarbeiteten Ideen für die pädagogische Praxis fruchtbar machen können.

Hierbei geht es um vielfältige Fragestellungen, die u.a. auch nach sinnvollem Verhalten des Lehrers in der Schule fragen. "Wie begegne ich den SchülerInnen, wie und was biete ich ihnen an, ohne in alten Paradigmen verhaftet zu bleiben, und was könnten hierbei sinnvolle Methoden sein, die LehrerInnen dazu befähigen, eine ganzheitliche Bildung so klar und nachvollziehbar wie nur irgend möglich darzulegen". Die Person des Lehrenden wirkt dabei vornehmlich durch - ihre/seine menschliche Haltung. Auf diese Wirkung zu vertrauen, die jetzt oder später von den SchülerInnen aufgenommen und verwandt wird, kann bei ihnen zu einer demgemäßen Haltung beitragen und dies, ohne in dem pädagogischen Dilemma stecken zu bleiben, ständig "machen", also handeln zu müssen.

1. Das Paradigma der Erziehung⁴

Mit der Erziehung hat sich ein Denk- und Handlungsmuster durchgesetzt, das paradigmatisch an der Sichtweise festhält, der Mensch sei erziehungsbedürftig und es wäre eine konkrete pädagogischen Ausformung dieser Annahme nötig. "Es gibt eine generelle Notwendigkeit für die Erziehung" konstatiert Hermann Giesecke (1982, S.19), da der Mensch offensichtlich "von Natur aus ein erziehungsbedürftiges Wesen" ist, "d.h. ein Wesen, das von seiner Geburt aus auf Lernen angewiesen ist, um schon in rein physischem Sinne überleben zu können" (1970, S. 21). Erziehung impliziert für ihn immer auch ein Gewaltverhältnis von Menschen über Menschen, das sich aus der Notwendigkeit der Fürsorge rechtfertigt (vgl., a.a.O.). Im Lexikon für Pädagogik (1950) wird Erziehung als eine Tatsache beschrieben, "welche überall anzutreffen ist, wo Kinder sind, die Tatsache nämlich, daß Eltern oder deren Stellvertreter (...) die heranwachsende Jugend persönlich zu beeinflussen suchen, so wie es ihnen richtig erscheint".

Darüber hinaus werden für jeden gesellschaftlichen Problembereich pädagogische Lösungskonzeptionen angeboten, die sich in der Forderung nach vielen verschiedenen Erziehungen äußern (z.B. Umwelt- und Friedenserziehung).

Erziehung wird hierbei immer in einer bestimmten Art und Weise konzipiert und vor dem Hintergrund von Erziehungsvorstellungen praktiziert, die ein grundlegend defizitäres Menschenbild beinhalten.

Erziehung in diesem defizitären Sinne verstanden, geht von der Überlegung aus, die sich in einem - scheinbar axiomatisch feststehenden - Grundmechanismus zusammenfassen läßt: Erziehung wird demnach fraglos als nötig angesehen, da der Mensch erziehungsbedürftig sei, und somit als eine Subjekt-Objekt-Beziehung gestaltet, mit dem Ziel, das Objekt gemäß bestimmten Vorstellungen

⁴ Dieses Kapitel kann nicht den Anspruch erheben, ausführlich und umfassend Theorien der Erziehung und Bildung aufzuarbeiten. Seine Bedeutung für die gesamte Arbeit besteht darin, für eine Klärung des von mir zugrundegelegten Verständnisses von Erziehung und Bildung zu sorgen, das für den Gesamtkontext wichtig ist.

zu formen. Hierin äußert sich das mangelnde Vertrauen in den kindlichen Menschen wodurch ein Gewaltverhältnis mit Bedingungen, Anweisungen und Erpressung begründet wird. Dahinter steht die erzieherische Kontrolle, die Abweichungen von der Vorstellung des Erziehers registriert und sanktioniert (vgl. v.Braunmühl 1983, 1986).

So gehen einige umwelterzieherische Ansätze davon aus, daß Kinder durch ihre LehrerInnen in der Schule eine Menge über die Umwelt lernen müssen und es dazu des sanften Zwanges bedarf. Dieses, analog zum herkömmlichen Erziehungsverhältnis funktionierende, Dogma wird aber unter einer Maske verborgen und nur verdeckt dargelegt, um nicht sogleich den Eindruck der Einflußnahme zu bestätigen; denn das, was von den Kindern gelernt werden soll, steht für sie natürlich im Einklang mit ihren Eigeninteressen und Lernbedürfnissen, entspricht aber wohl eher den Vorstellungen der UmwelterzeiherInnen: "Sie sollen lernen, vernetzt zu denken. Sie sollen lernen, für sich selbst und gemeinsam mit anderen im Sinne des Umweltschutzes zu handeln. Weiters brauchen sie demokratisches 'Rüstzeug', wie etwa Kooperations- und Konfliktfähigkeit und Training im Suchen und Finden von Entscheidungen bei kontroversen Meinungen" ... "Schließlich sollen Kinder und Jugendliche ihre Liebe zur Natur entdecken" ... "Aber auch Lehrer sind gefordert ! Sie brauchen ein reiches methodisches Repertoire, um all diese Lernprozesse ermöglichen ... zu können" (Unterbruner 1991, S. 58).

Von mir wird innerhalb der vorliegenden Arbeit ein anderes Verständnis von Erziehung und Bildung zugrundegelegt, das die "Überwindung der Erziehung" (Preuß 1991) zum Ausgangspunkt aller Fragestellungen macht, die sich mit einer ganzheitlichen Sichtweise und dem Entwurf einer Mitweltbildung beschäftigen.

Es geht hierbei um eine Haltung, die jenseits des Dualismus Erziehen versus Nicht-Kümmern vom Vertrauen in das Leben getragen ist, wie es Jean Gebser beschreibt. Ein Kind muß in diesem Sinne nicht lernen, sondern es lernt ganz selbstverständlich, ihm bleibt im Grunde gar nichts anderes übrig als zu lernen, um sich in seiner Umgebung zurechtzufinden. Der pädagogische Eingriff in die Freiheit des Kindes ist ein zusätzlicher Zwang, obwohl genügend Um-

stände der spezifischen kindlichen Lebenswelt vorhanden sind, mit denen es sich auseinandersetzen muß und die es einschränken. Erkennt man das Wesen gegenwärtiger Erziehung in diesem Zweck-Mittel-Denken, erscheint Erziehung immer absichtsvoll und linear auf ein Ziel bezogen mit eindeutiger Konditionierungsvorstellung, in der Art des Bankiers-Konzeptes (Freire 1973): Bildung wird hier zur "Einlage", und wird im Kind angelegt, das die mitgeteilten Inhalte mechanisch auswendig zu lernen hat. Dadurch werden die SchülerInnen zu "Containern" gemacht, zu "Behältern", die vom Lehrer "gefüllt" werden müssen. "Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, daß sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie. So wird Erziehung zu einem Akt der 'Spareinlage', wobei die Schüler das 'Anlage-Objekt' sind, der Lehrer aber der 'Anleger' "(a.a.O., S. 57). Dieses fragwürdige Gebot der Einflußnahme geht mit Beherrschung einher.

Hieran wird eine tiefe Skepsis gegenüber dem Menschen deutlich, da er als von Natur aus schlecht angenommen wird, und diesem Umstand scheinbar mit erzieherischer Gewalt begegnet werden muß.

"Das Kind aber ist weder ein erziehungsbedürftiges noch ein lernbedürftiges Wesen, eher ein anspruchsberechtigtes, dem Erwachsene als gute Gastgeber z.B. ihre Kultur, Sprache, Fähigkeiten anbieten können. Wenn sie sinnvoll und vernünftig sind, besteht kein Grund zu der Annahme, daß sie von Heranwachsenden abgelehnt werden" (Preuß 1991, S. 13).

Braunmühl bezeichnet diese vorherrschende Erziehungsvorstellung als "Minder-mensch-Paradigma", dem er das "Kindermensch-Paradigma" entgegenstellt (vgl. 1986). Ansatzpunkt der Analyse bei v. Braunmühl ist, daß Erziehung immer ein Machtverhältnis beinhaltet, in welchem der Erwachsene dem Kind seinen Willen aufzwingt. Begründung hierfür ist die unterstellte Erziehungsbedürftigkeit des Kindes, die letztlich nur ein Lernbedürfnis ist. Lernen ist für v. Braunmühl ein aktiver, vom Individuum selbst gesteuerter Prozeß, im Gegensatz zu der von den Erwachsenen bestimmten Erziehung. Der Erwachsene ist hierbei im Grunde das erziehungsbedürftige Wesen, da er das Kind als Projektionsfläche zum Ausleben der in der eigenen Erziehung entstandenen negativen Gefühle benutzt. Das

bereits beim Säugling ausgebildete Autonomiestreben wird durch die Erziehung grundlegend mißachtet (vgl. v. Braunmühl 1975).

Im Grunde geht es bei der herkömmlichen Erziehung also darum, den Menschen nach dem eigenen Bilde zu formen sowie um die Angst und Unzufriedenheit des Erziehers, der "Zögling" könnte diesem Bild nicht gemäß sein. Diese Vorstellung kann als Ausdruck unseres defizitären mental-rationalen Bewußtseins charakterisiert werden, das sich für Jean Gebser in unserer heutigen Machtpolitik genauso gegenüber den von uns genutzten Maschinen wie gegenüber der Natur und Umwelt ausdrückt, die letztlich aus der Furcht erwächst, und sich in dem Zwang äußert, daß alles beherrscht werden müsse, damit der Mensch nicht beherrscht werde.

"Diesem Zwang verfällt jeder, der nicht realisierte, daß er sich selbst zu beherrschen habe. Die notwendige Leistung, die im Meistern und Richten unseres eigenen Wesens lägen, über das wir nicht Macht, wohl aber, eingedenk der vergessenen Herkunft, richtendes Recht erhalten sollten, wird noch immer ins Außen projiziert. Das magische Erbe, der Machtanspruch, ist, eben auch in dieser aufgespaltenen Form, noch immer nicht überwunden" (Gebser 1986, GA Bd.1, S. 96f.).

Diese Analyse ist auf die Erziehung übertragbar, denn das Problem des Kampfes um Macht durchzieht die Beziehungen der Menschen und besonders die zwischen den Generationen.

"So ist in meinen Augen Erziehung der Versuch, den Kampf um die Macht zu gewinnen bzw. zu erreichen, daß durch Erziehung, d.h. Unterwerfung der Heranwachsenden, die gegebene Machtstruktur gesichert wird, indem der Heranwachsende als Belohnung für die Unterwerfung an der Macht beteiligt wird. Zuvor aber muß er sie anerkannt haben" (Preuß 1991, S.18).

Vom ursprünglichen Verständnis von Erziehen, nämlich etwas Selbstverständliches zu tun (vgl. Deutsches Wörterbuch, Bd.3, S. 1091), haben sich viele PädagogInnen gelöst und somit das Vertrauen in andere sowie uns selbst verloren. Diese Haltung behindert allerdings unsere menschlichen Beziehungen:

"Jede Ideologie ist Absicht und strebt ein Ziel an. Jede echte Haltung ist Einsicht und Substanzsicherheit; sie trägt das Ziel in sich selber. Wer einem Ziel nachlaufen muß, ist diesem Ziel verfallen; daß er ihm nachläuft, macht nur deutlich, daß das Ziel oder die erstrebten Dinge vor ihm davonlaufen.

Wer das Ziel in sich trägt, dem wenden sich die Dinge und Geschehnisse zu; seine Haltung gibt auch den Dingen und Geschehnissen Halt" (Gebser 1986, GA Bd.5/2, S. 221).

Doch diese Haltung hat sich in unserem Erziehungsverständnis noch nicht durchgesetzt, die die Sicherheit und das Vertrauen beinhaltet, daß das Kind sich um sich selbst kümmert und es keiner weiteren - außer der sowieso schon gegebenen natürlichen Beschränkungen - bedarf. Die "Überwindung der Erziehung" macht den zweckrationalen Eingriff in die Freiheit des Kindes mittels absichtsvoller und zielgesteuerter Erziehung überflüssig.

Ein über die absichtsvolle Ursache-Wirkungs-Beziehung hinausweisender Ansatz, der zur Abgrenzung gegenüber einem rationalistisch - technischen auf die Subjekt - Objekt - Beziehungen eingeschränkten mechanistischem Verständnis von Erziehung beruht, ist u.a. der neuhumanistische Bildungsbegriff.

So ist es zuerst W.v. Humboldt, bei dem die Bildungsidee ihre herausragende Bedeutung in seinem Bemühen, angesichts der wachsenden Verzweckung des Menschen mit der Bildung ein Gegen-, oder Heilmittel gegen die Zerrissenheit seines Zeitalters zu begründen, findet. Für ihn war Bildung der Weg der Individualität zu sich selbst, eine Aufgabe, die mit dem Leben identisch ist.

"Das Wort Bild bedeutet ursprünglich das Gestoßene, das Gehauene, Gemeiselte, Gestaltete, und zwar nach etwas anderem, das schon da ist: 'Über dem Bild schwebt dieses 'Urbild', heißt es im Deutschen Wörterbuch, gemeint ist das göttliche Bild des Menschen, das es wieder zu entdecken gilt. Bildung könnte bedeuten, dieses Urbild wieder freizulegen, sich selbst wieder gemäß diesem Bild neu zu gestalten. Falsch wäre es, andere bilden zu wollen, wer kann sich dies eigentlich anmaßen ? Jedoch anderen dabei zu helfen, wenn sie es wollen,

wäre eine angemessene Haltung, z.B. des Lehrers in der Schule. Deswegen kann es auch keine Bildungsziele geben" (Preuß 1991, S. 22).

Eine ganzheitliche Bildung schließt daher Bildungsziele, die durch das pädagogische Gewaltverhältnis umgesetzt werden sollen, naturgegeben aus, da veränderte Haltungs- und Handlungsweisen - und die damit verbundene Intensivierung des Bewußtseins - unvereinbar sind und ihrem Charakter nach nur ohne diese erzieherischen Machtstrukturen, d.h. nur im Gleichheitsgrundsatz, ihre Wirkung entfalten.

Deshalb ist es auch eher unwahrscheinlich, daß junge Menschen, die in der gegebenen staatlich organisierten Schulerziehung umweltzieherisch zu verändertem, "umweltgerechtem" Verhalten erzogen werden sollen, diesem in ihrem Leben wirklich eine Bedeutung zumessen, da sie erfahren, daß in der schulischen Wirklichkeit eine gute Klausurnote allemal mehr zählt und wahrgenommen wird, als das Bemühen um mitweltbewußte Haltung und demgemäßes Handeln, das weder kontrollier- noch benotbar ist und schon aus diesem Grund keine Bedeutung in der Schule hat.

In der Kopplung mit der Erfahrung der erzieherischen Machtstrukturen, in der der Lernstoff zumeist als "aufgezwungen" erlebt wird und nur instrumentell unter Selektionsgesichtspunkten innerhalb des Benotungssystems seine Bedeutung erhält, kann sich Mitweltbewußtsein kaum entfalten, da hier die Möglichkeit fehlt, die Arbeit am eigenen Selbst selbstbestimmt zu gestalten und diesem Impuls nachzugehen.

Es bedarf aus diesem Grund auch keines neuen Ansatzes der Umwelterziehung, sondern der Infragestellung ihrer grundsätzlichen erzieherischen Annahmen. Solange Umwelterziehung im herkömmlichen Erziehungsverständnis mit inhärentem Menschen- und Weltbild verhaftet bleibt, kann diese Herangehensweise keine Perspektive für eine gewandelte mitweltbewußte Haltung von Menschen bieten.

"Die notwendige Änderung der Welt und der Menschheit wird keinesfalls durch Weltverbesserungsversuche erreicht; die Weltverbesserer drücken sich im Kampfe für eine, wie sie meinen, 'bessere Welt' vor der Aufgabe, sich selber zu

verbessern; sie betreiben das übliche, zwar menschliche, aber doch betrübliche Spiel, von den anderen zu fordern, was zu leisten sie selber zu bequem sind; aber Scheinerfolge, die sie erzielen, entlasten sie nicht davon, Verrat nicht nur an der Welt, sondern auch an sich selber begangen zu haben" (Gebser 1986, GA Bd. 5/2, S.67).

Im folgenden soll nun zuerst der Kern der ökologischen Krise in uns Menschen selbst und unser defizientes Weltbild als Grund unserer gegenwärtigen Umweltkrise, die sich bei eingehender Analyse als Weltbildkrise herausstellt, analysiert werden, da hier der Ausgangspunkt für die weiteren Ausführungen liegt.

2. Der Kern der ökologischen Problematik

- eine Krise des Bewußtseins

2.1. Das herrschende westliche Weltbild

Der Ansatz für eine Bewältigung der gegenwärtigen Umweltkrise liegt in einer Intensivierung des menschlichen Bewußtseins. Die Umweltkrise kann als Weltbildkrise erkannt werden, um so zu einer veränderten Weltsicht und einem veränderten Leben des Menschen zu gelangen. Dabei spielt die Analyse des gegenwärtig dominierenden westlichen Weltbildes eine zentrale Rolle für das Verständnis der gegenwärtigen Krise.

Dieses Bild, das der Mensch von sich und der Welt im Laufe der Zeit entwickelte, stellt eine vielschichtige Integration sowie Verbindung verschiedener Denkweisen - der dualistischen Philosophie und der mechanistischen Wissenschaft - dar.

Dualistische Philosophie spaltet die Realität in einen Geist und einen Körper auf. Dies ist der Dualismus zwischen Körper und Geist, dem des erkennenden Subjekts und des zu erkennen Objekts.

Die mechanistische Wissenschaft basiert auf dem von René Descartes entworfenen Dualismus. Ihre Methode besteht darin, das Objekt in Teile zu zerlegen und diese zusammengesetzt zu betrachten, um das Wesen dieser Teile quantitativ zu analysieren (vgl. Mathews 1991, S. 15).

Das untersuchte Objekt wird dabei aus seinem Kontext genommen, da Beziehungen und das Wesen des Objekts keine Rolle für das kontrollierte Experiment spielen.

"So ist die Frage nach dem Umgang mit der Welt, die sich unter der Hand in eine Frage nach dem Verständnis von der Natur und der Stellung des Menschen in der Welt verwandelte, letztlich eine Frage nach dem Bild des Menschen von sich selbst; und die Verkehrtheit in der Stellung des Menschen zur Natur ergibt sich zutiefst aus einer verkehrten Einstellung des Menschen zu sich selbst" (Drewermann 1986, S. 133).

Der mechanistische Ansatz geht davon aus, daß die Welt als dualistisch, teilheitlich, statisch und kausal beschrieben werden kann. Das dualistische Prinzip ist dabei sicherlich die Komponente, die unsere gegenwärtige Auffassung von uns und der Welt am nachhaltigsten bestimmt hat. Sie beruht auf der analysierten Trennung von Subjekt und Objekt, von Körper und Bewußtsein, von Mensch und Natur, von Beobachter und Beobachtetem. Folgerichtig wird in diesem System von einer strikten Trennung aller das System konstituierenden Teile ausgegangen. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß das System der Welt sich in einem quasi stationären Zustand befindet, in welchem Veränderungen durch Vorgänge auf der Mikro- und Makro-Ebene entweder sprunghaft (Mutationen) oder sehr langsam (Entwicklung) erfolgen. Hierbei kann jeder Wirkung nur eine Ursache zugrundeliegen (vgl. Moser 1989, S. 18).

2.1.1. Das dualistische Prinzip

Der Eckpfeiler des modernen Denkens, der das Verhältnis des Menschen zur Natur und seine Stellung in ihr am weitgehendsten beeinflusst hat, ist die dualistische Betrachtung der Welt. Der Dualismus geht in der Philosophie auf René Descartes zurück, der in der Moderne als erster das dualistische Denken systematisch formulierte und es zur Grundlage seiner Philosophie machte. Gleichwohl Descartes' Theorie im philosophischen Diskurs schon von holistischen Ansätzen widerlegt wurde, sind seine Grundannahmen dennoch weiterhin die Grundlage der Philosophie, Wissenschaft und des modernen Weltbildes (vgl. Evernden 1985, S. 54). Descartes erkennt erst, nachdem er seine Existenz durch das Denken bewiesen hat, daß er einen Körper besitzt und daß eine Welt außerhalb von ihm vorhanden ist. Innerhalb dieser Theorie konstruiert Descartes den Dualismus zwischen Körper und Geist, dem erkennenden Subjekt und dem zu erkennenden Objekt.

Das Gesetz des Dualismus spaltet die Welt in zwei sich scheinbar widersprechende Hälften. Es gibt dabei unzählige Dualismen, wie etwa: Gut und Böse, Materie und Geist, Seele und Körper, Tag und Nacht usw., die aber keine Dualismen sind, sondern nur nicht als Polaritäten erkannt werden. Dieser Dualismus ist aber aufgrund vieler wissenschaftlicher Erkenntnisse in Zweifel geraten (siehe Kapitel 2.1.3). Die Überwindung des Dualismusprinzips kann zu einer umfassenden Entmaterialisierung des Denkens führen, an dessen Stelle das Ganze tritt, innerhalb dessen die vormaligen Dualismen nicht mehr als Gegensätze, sondern als zwei Aspekte ein und derselben Einheit auffaßbar sind, wodurch auf bewußte Weise versucht wird, das "Ganze" zu erkennen.

"Der Dualismus ist bis zu einem gewissen Grade überwunden, an seine Stelle tritt der Versuch, die Welt als Ganzes zu sehen. Dies ist etwas ungemein Schönes, ja, es ist die Erfüllung, die durch den Verstand und die Forschung erbrachte Erfüllung eines uralten Wunsches der Menschheit und jedes einzelnen Menschen. Sie wurde in der Religion gesucht, und jeder sucht sie in der Liebe ..." (Gebser 1986, GA Bd. 1, S. 203).

Diese Überwindung des Dualismus muß somit auch in der Sprache Eingang finden. Aus diesem Grund führt Gebser neuartige Begriffe und Kategorien ein, die den einfachen Dualismus von Bejahung und Verneinung überwinden und den Doppelwertigkeitscharakter betonen.

Die Naturwissenschaften, besonders die Physik und in jüngster Zeit die Biologie, haben zu einer langsamen Überwindung des defizitären dualistischen Bewußtseins beigetragen. Eingeleitet wurde diese neue Sichtweise durch Einstein, der das angebliche Gegensatzpaar Raum/Zeit zu einer Raum-Zeit-Einheit zusammenschmolz. Sein Nachweis, daß Energie und Masse/Materie nicht Gegensätze sind, sondern verschiedene Erscheinungsformen des Gleichen, zielt in die gleiche Richtung. Neben Einstein haben viele weitere WissenschaftlerInnen (u.a. Heisenberg, Eddington, C.F. Weizäcker) eine Überwindung der dualistischen Sichtweise vorbereitet.

Der Schwerpunkt des folgenden Kapitels bezüglich einer ganzheitlichen Sichtweise, soll durch neuere - vor allem naturwissenschaftliche - Erkenntnisse bestimmt werden. Die Überwindung des Dualismus in der Biologie begann zu dem Zeitpunkt, als die klassischen Gegensatzpaare Anorganisch/Organisch und Körper/Seele nicht mehr als Gegensatzpaare, sondern als Einheiten betrachtet wurden. Gebser vergleicht das Postulat dieser "Leib-Seele-Einheit" der Biologie mit der "Raum-Zeit-Einheit" der Einsteinschen vierdimensionalen Physik und sieht hierin eine Parallele, da es sich bei beiden um systatische (zusammenfügende) Vollzüge handelt, die sich aber den Gegebenheiten der beiden verschiedenen Wissenschaften gemäß stark unterscheiden (vgl. Gebser 1986, GA Bd. 3, S.520).

Allerdings ist festzuhalten, daß die Überwindung des Dualismus nicht mit seiner Abschaffung gleichgesetzt werden darf, da die "Basis-Vorstellung" des Mentalen erhalten bleiben muß, weil sie sich in mancher Hinsicht als effektiv erwiesen hat. Die mechanistische Sichtweise muß aber ihren dominierenden Ausschließlichkeitsanspruch überwinden und die Existenz bisher nahezu unbekannter Lebensprinzipien, die sich nicht mechanistisch erklären lassen, akzeptieren (vgl. Shel-drake 1994, S. 98 f.).

Aus diesem Grund geht es um eine integrierende Überwindung, die mechanistische Erkenntnis durchaus anerkennt, aber diese in eine ganzheitliche Sichtweise aufnimmt.

2.1.2 Das dominante Naturverständnis und der Anthropozentrismus

Das mechanistische Weltbild, dem die dualistische Sicht der Dinge zugrundeliegt, hat das Verhältnis des Menschen zur Natur nachhaltig negativ bestimmt und zu einer denaturierten Umwelt geführt (vgl. Mumford 1977, S. 393 ff.)

Durch das Postulat des Dualismus steht der Mensch außerhalb der natürlichen Mitwelt. Er ist kein Teil von ihr, sondern beschreibt sich selbst in Abgrenzung zu

ihr. Die Essenz des Menschen, die in seinem Geist und in seiner Rationalität gesehen wird, ist das Charakteristikum, das die Natur nicht besitzt.

Diese radikale Dissoziierung von Mensch und Natur drückt sich für Val Plumwood im "Diskontinuitätsproblem" des westlichen, abendländischen Dualismus aus: "One key aspect of the Western view of nature ... is the view of nature as sharply discontinuous or ontologically divided from the human sphere. This leads to a view of humans as apart from or 'outside of' nature ..." (Plumwood 1993, S. 291). Im dualistischen Denken entfremdet sich der Mensch von der Natur, indem er sich durch die Selbstdefinition seines eigenen Wesens außerhalb von ihr stellt. In Kombination mit dem mechanistischen Atomismus wird die Natur dann folgerichtig als leblose Materie und Maschine gesehen, die nach den kausalen Gesetzen der Mechanik funktioniert. Die Natur beinhaltet, im Gegensatz zum Menschen, somit keinen Geist, wodurch ihr jeder Wert eines belebten Wesens genommen werden kann (vgl. Evernden 1985, S. 50) und die dann die Grundlage für die ungehemmte Ausbeutung der Natur bildet.

Als leblose Materie ist die Natur eine sinn- und bedeutungslose Welt, die keine Subjektivität besitzt und in der nur der Mensch als geistiges Wesen einen gewissen immateriellen Wert besitzt.

Diese dualistische Sichtweise wird desweiteren mit einem hierarchischen Konzept verbunden, in dem der Mensch nicht nur wesenhaft außerhalb der Natur steht, sondern auch über ihr. Diese untergeordnete Einstufung der Natur manifestiert sich dahingehend, daß die untergeordnete Seite der beiden dualistischen Pole zur rücksichtslosen Aneignung zur Verfügung steht und nur durch den instrumentellen Nutzen für den Menschen ihren Wert erhält.

Aus dieser dualistischen Sichtweise und dem inhärenten Naturverständnis entwickelte sich ein anthropozentrisches Denken, das im Zentrum des gegenwärtig dominanten Weltbildes steht und die Hauptursache für den zerstörerischen Umgang des Menschen mit der Natur darstellt. Vor allem in der abendlän-

dischen Philosophie ist der Anthropozentrismus ein fundamentales Charakteristikum: "... [T]he assumption of human self-importance in the larger scheme of things has, to all intents and purposes, been the single deepest and most persistent assumption of (at least) all dominant Western philosophical, social, and political traditions since the time of the classical Greeks" (Fox 1990, S. 9).

Dieser schrankenlose Anthropozentrismus bedenkt dabei nicht, daß sich der Mensch dadurch selbst verstümmelt, wenn man von Grund auf die vorgegebenen Beziehungen zu Herkunft und Ursprung des Menschen methodisch und praktisch verleugnet (vgl. Drewermann 1986, S.62).⁵

Die ausschließliche Zuweisung von Eigenwert gegenüber dem Menschen beinhaltet eine Unterscheidung zwischen intrinsischem und instrumentellem Wert. "If we say something is intrinsically valuable, we mean that it is good for its own sake. It is good in itself, and not simply as means to something else. ... Intrinsically valued and valuable goods ... can also be means or instruments for the attainment of something else, but it is often not defensible to use them only as means, even though it sometimes is defensible to use them as means" (Drengson 1989, S. 51).

Intrinsischer Wert ist der Eigenwert, der seinem Wesen nach inhärent ist und ohne Bewertung sich aus sich selbst begründet. Das anthropozentrische Weltbild ist dadurch gekennzeichnet, daß nur dem Menschen intrinsischer Wert zuerkannt wird und alles andere instrumentell von Bedeutung ist, sofern es in bezug zum Menschen steht.

"[H]umans are valuable in and of themselves but ... the nonhuman world is valuable only insofar as it is of value to humans. This ... is therefore based on the view that humans have intrinsic value, but that the only kind of value the nonhuman world can have is instrumental value. The latter term derives, of

⁵ Drewermann sieht die Hauptschuld an der bestehenden Krise beim Christentum, weil diese Religion der Nächstenliebe und der Selbstzucht einen Menschentyp hervorgebracht hat, der in der Egozentrik und Maßlosigkeit seiner Ansprüche in der Geschichte der Menschheit einzigartig ist und dem es selbstverständlich erscheint die Welt materialistisch zu sehen.

course, from the fact that the nonhuman world is considered to be valuable only insofar as it can serve as a means-or insofar as it is instrumental-to human ends" (Fox 1990, S. 149).

Im anthropozentrischen Weltbild wird die Natur also nicht nur vom Menschen ausgebeutet und unterworfen, sondern darüberhinaus ist dies nur der einzige Wert und Zweck, den die Natur besitzt.

In Verbindung mit dem hierarchisch dualistischen Naturverständnis führt das anthropozentrische Weltbild zu einer technokratischen Sicht der Gesellschaft, die ausschließlich auf rational - technologischen Bewältigungsstrategien⁶ von Menschheitsproblemen beruht.

Die Natur wird in diesem Zusammenhang als eine Ansammlung von Ressourcen gesehen, die es gilt für den Menschen nutzbar zu machen und die durch technologischen Fortschritt vollständig seiner Kontrolle unterworfen werden sollen (vgl. Drengson 1989, S. 100f.).

Innerhalb dieser Sichtweise bedeutet Fortschritt eine Zunahme an Fähigkeit, die Natur durch Technologie zu kontrollieren (Vgl. Mc Laughlin 1993, S. 88ff.) und Folgeprobleme, die durch die Technologie selbst entstehen, nur mit differenzierterer Technologie anzugehen. Das anthropozentrische Weltbild nimmt dabei nicht nur den Menschen als Maß aller Dinge, sondern basiert in diesem Technologieglauben auf einer "arrogance of humanism" (Ehrenfeld 1978, S.17) und der "Ideology of control" (Mc Laughlin 1993, S. 95).

Die Dominanz der menschlichen Rationalität, so wird innerhalb dieses Fortschrittsoptimismus angenommen, bietet für alle Problemlagen scheinbar angemessene und praktikable Lösungen.

⁶ Für verschiedene weitere Merkmale unseres Naturverständnisses liegen bereits Analysen vor: so z.B. bezüglich unserer Rationalitätsauffassung und Wissenschaftsauffassung (Marcuse 1970, S. 159 ff, Horkheimer 1985, S. 11-123, Lenk 1983, S. 59-86, Zimmerli 1991, S. 389-409).

Im anthropozentrischen System verselbständigt sich dieser Prozeß des Fortschritts- und Technologieoptimismus und wird zum Selbstzweck. So wird der Mensch allmählich selbst zum Instrument des technologischen Fortschritts.

"Aus der Frage nach dem 'Umweltschutz' wird so von selbst eine Frage nach dem Menschenbild, das sich im Abendland herausgebildet hat und in wenigstens drei Punkten so nicht fortbestehen darf: 1) in der Überzeugung, alles drehe sich um den Menschen und sei nur zu seinem Zweck und Nutzen da, 2) in der Überzeugung, die menschliche Geschichte habe ihren Sinn in einem ständigen Fortschritt, und 3) in der Überzeugung, am Menschen seien ausschließlich die zweckrationalen Kräfte 'menschlich', sein Gefühl, sein Unbewußtes aber sei entweder etwas 'Pathologisches' oder existiere überhaupt nicht" (Drewermann 1986, S. 65).

2.2. Eine ganzheitliche Sichtweise der Welt

Mittlerweile wird immer deutlicher, daß sich die ökologische Krise nicht durch ausschließlich rationale, technologische und politische Strategien lösen läßt. Wir müssen erkennen, daß eine tiefgreifende Wandlung unseres Verhältnisses zu unserer Mitwelt nötig ist. Diese ganzheitliche Sichtweise kann den scheinbaren Dualismus von Mensch und Natur überwinden, um eine mitweltbewußte Haltung und demgemäße Handlung zu entfalten.

Wir beginnen dabei langsam zu entdecken, daß wir verwobene Fäden in einem komplexen Gewebe des Lebens sind, in seiner tiefen Ökologie (vgl. Macy 1994, S. 52).

Paul Shepard konkretisiert diese Beschreibung in seinem Buch *Ecology and Man*: "Durch die Schablonen unserer Wahrnehmung sind wir uns selbst verborgen. Unsere Denkformen und unsere Sprache verleiten uns dazu, uns selbst oder eine Pflanze oder ein Tier als einen isolierten Beutel, ein Ding, ein Selbst in einer Hülle zu sehen; tatsächlich ist aber die Epidermis der Haut ökologisch

gesehen wie die Wasseroberfläche eines Teiches oder wie der Waldboden - weniger eine Schale als vielmehr eine Zone subtiler gegenseitiger Durchdringung" ... "Letztendlich wird sich der menschliche Verstand darin erweisen, ob er imstande ist, sein eigenes organisches Wesen zu bejahen" (zitiert n. Macy 1994, S. 41).

Besonders durch naturwissenschaftliche Belege, die wissenschaftlich - rational erworben wurden, die Kritik des Anthropozentrismus untermauern sowie dessen Entwertung - bei gleichzeitiger Aufwertung des bislang untergeordneten vollen - ziehen - wurde die ganzheitliche Sichtweise vorbereitet.⁷ Rupert Sheldrake (1994) macht in seinem Buch "Sieben Experimente, die die Welt verändern könnten ..." deutlich, daß wir unsere Sicht der Wirklichkeit grundlegend verändern sollten, um zu einem neuen Natur- und Selbstverständnis zu finden. Anhand von sieben Experimenten, die entgegen der konventionellen wissenschaftlichen Sichtweise konzipiert sind, versucht er, das traditionelle wissenschaftliche Weltbild zu hinterfragen.

Mit der Hypothese der Formenbildungsursachen behauptet er (1988), daß die Natur ein Gedächtnis besitzt. Das Gedächtnis ist demnach ein der Natur innewohnender Zug, wobei alle natürlichen Systeme von allen früheren Exemplaren ihrer Art eine kollektive Erinnerung übernehmen. Diese kollektive Erinnerung ist von kumulativen Charakter, wird also durch Wiederholung immer weiter ausgeprägt (vgl. a.a.O, S. 7 ff.).

James Lovelock (1991) bezeichnet in diesem Zusammenhang die Erde als ein Lebewesen, das einen riesigen lebendigen Organismus darstellt.

Für die konstatierte Einheit von Subjekt und Objekt, die untrennbare Ganzheitlichkeit des Seins, haben Maturana und Varela in ihrem Buch "Der Baum der

⁷ Für diese Analyse stehen besonders die Physiker Fritjof Capra "Wendezeit" (1982), "Tao der Physik" (1975), Klaus Meyer-Abich "Wege zum Frieden mit der Natur" (1984), die Biologen Gregory Bateson "Geist und Natur, eine notwendige Einheit", Frederic Fester "Leitmotiv vernetztes Denken" (1988), die Chemiker Ilya Prigogine/Isabelle Stengers "Dialog mit der Natur" (1980).

Erkenntnis" (1987) Hinweise vorgelegt. Sie stellen hier erstmals ein Systembild der elementaren Lebensvorgänge und der Prozesse dar, durch die wir zu Wissen bzw. Erkenntnis kommen. Innerhalb dieser systembiologischen Sicht gibt es keine objektive Wirklichkeit.

Das Erkennen darf nicht als Repräsentation der umgebenden Welt verstanden werden, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozeß des Lebens selbst.

Der Kern aller gegenwärtigen Probleme ist dieses Verkennen des Erkennens, unser Nicht-Wissen um das Wissen. Dem Menschen kann bewußt werden, daß alles, was er tut, als eine Welt anzusehen ist, die er in Koexistenz mit allen anderen Lebewesen hervorbringt (vgl. Maturana/Varela 1987, S.262).

Diese verborgene Ordnung beschreibt auch der Physiker F. David Peat (1987) in seinem Konzept der Synchronizität. Er entwickelt ein interdisziplinäres Erklärungsmodell dieses bisher wissenschaftlich nicht faßbaren Phänomens. Er führt dabei die Erkenntnisse moderner Naturwissenschaft und Psychologie mit den Einsichten östlicher Weisheitslehren zu einer Synthese zusammen. Synchronizität wird als das sinnvolle Zusammentreffen kausal nicht verbundener Geschehnisse und als Grundlage eines zeitlosen Ordnungsprinzips jenseits von Zufall und Notwendigkeit beschrieben.

Synchronizitäten sind nach C.G. Jung akasale - durch einen gemeinsamen Sinn verbundene - gleichzeitige Vorgänge in Natur und Psyche. Er sah darin den Ausdruck einer verborgenen, im menschlichen Leben wie im gesamten Universum wirkenden Ordnung, die Zeit und Raum sowie das Gesetz von Ursache und Wirkung überschreitet. Synchronizitäten erlauben uns, hinter unsere gewohnten Vorstellungen von Zeit und Kausalität zu schauen.

Synchronizität ist Ursprung, ein schöpferischer Augenblick, in dem sich das Ordnungsmuster im Leben eines Menschen, wie es sich in die Zukunft erstreckt, zeigt. Die Natur enthält nach dieser Vorstellung eine Ordnung des Einfaltens und Entfaltens, der Geist und Materie gemeinsam ist.

Innerhalb der implizierten Ordnung ist die gesamte Natur in einem einzigen Element von Raum und Zeit enthalten, so daß die formativen Prinzipien in der Natur im Mikrokosmos zum Ausdruck kommen. Innerhalb einer Synchronizität können sich der Sinn sowie die potentiellen Möglichkeiten der Natur, des Geistes und der Gesellschaft offenbaren.

Der Begriff "Bewußtsein" wird hierbei allgemein verwendet, um die Bewußtseinsintensivierung zu kennzeichnen, bei der das individuelle Bewußtsein des einzelnen Menschen aus der komplexen Ordnung eines Hintergrundbewußtseins hervortreten kann, das sich über das ganze Universum erstreckt. So entfaltet sich der individuelle Geist ständig aus dem Bewußtsein der ganzen Menschheit und faltet sich wieder in dieses zurück.

Unsere gesamte Gesellschaft befindet sich demnach in einer tiefgreifenden Krise, die sich nicht zuletzt in der katastrophalen Umweltsituation äußert und ihre Grundursache im vorherrschenden mechanistischen Weltbild hat (s.o.).

Diese mechanistische Vorstellung von der Wirklichkeit ist dualistisch, teilheitlich, statisch und kausal (vgl. Moser 1989, S.18). Franz Moser versucht den Ansatz einer Theorie des Bewußtseins, die als Basis eines neuen Weltmodells dienen soll, zu entwickeln (a.a.O., S. 216 ff). Die Evolution des Bewußtseins erfolgt über Seinsstufen, die den Bewußtseinsstufen entsprechen. Hauptkritikpunkt an Moser ist allerdings, daß er sich nicht von der Vorstellung, es gäbe Stufen einer Bewußtseinsentwicklung, lösen kann. Moser betont hierbei, daß die Evolution des Bewußtseins über Seinsstufen: Mineral, Pflanze, Tier und Mensch erfolgt ist. Diese Seinsstufen entsprechen Bewußtseinsstufen, so daß man von einem hierarchischen Aufbau des Bewußtseins sprechen kann (vgl. Moser 1989, S. 219). Gebser hingegen geht davon aus, daß sich das menschliche Bewußtsein im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte in fünf Bewußtseinsstrukturen intensiviert hat (siehe Kapitel 4.2). Dies bedeutet aber keine Stufung, bei der die vorhergehende Struktur verlassen wird, sondern eine Überwindung und bewußte Integrierung der vorhergehenden Strukturen im integralen Bewußtsein.

Inspiziert durch John Seed beschreibt Joanna Macy die notwendige Bewußtseinentfaltung besonders in der Loslösung von der Anthropozentrik: "Wenn Menschen die Schichten ihrer langgehegten anthropozentrischen Selbstgefälligkeit erkunden und durchschauen, setzt ein sehr tiefgreifender Bewußtseinswandel ein. Die Entfremdung läßt nach. Der Mensch ist kein abgesonderter Außenseiter mehr. Wir erkennen, daß unser Menschsein lediglich das jüngste Stadium unseres Daseins ist; sobald wir uns nicht mehr ausschließlich mit diesem Kapitel des Seins identifizieren, treten wir langsam wieder in Beziehung zu uns selbst als Wirbeltier, als Säugetier, als eine Spezies, die vor kurzem erst aus dem Regenwald hervorgekommen ist. Wenn der Nebel des Vergessens sich hebt, kommt es zu einer grundlegenden Wandlung unserer Beziehung zu anderen Spezies und unserem Einlassen auf sie ... Die Jahrtausende der eingebildeten Trennung sind vorbei, und wir können anfangen, uns unserer wahren Natur zu entsinnen. Es ist also ein spiritueller Wandel - denken wie ein Berg, manchmal auch 'Tiefenökologie' genannt. Immer klarer wird unser Erinnern ... es kommt zu einer Identifikation mit allem Leben ... Unsere Kindheit als Gestein und Lava, ... Gestein enthält das Potential, sich zu Stoff wie diesem zu weben. Wir sind tanzendes Gestein" (Macy 1994, S. 53).

Ein solch neues Bewußtsein bezüglich der Erscheinungen der Natur liegt dabei besonders in der Überwindung des Gegensatzes zwischen Mensch und Tier, den auch Macy noch nicht vollständig überwinden konnte.

Dies gelingt Hermann Poppelbaum (1991, S. 151 ff.) dadurch, daß er - unter Rückgriff auf die Anthroposophie Rudolf Steiners - zuerst den fundamentalen Unterschied zwischen Mensch und Tier zu erfassen sucht.

Er betrachtet hierzu die Metamorphose des Tieres, also z.B. die Entwicklung eines Schmetterlings vom Ei über die Puppe und die Raupe hin zum Schlüpfen des Schmetterlings, bei der jeder folgende Zustand den vorhergehenden aufhebt.

Die Metamorphose beim Menschen vollzieht sich hingegen anders, wobei hier die Lebensgeschichte bzw. der Lebensgang eines Menschen in seiner Indivi-

dualität betrachtet werden muß. Poppelbaum führt hierfür beispielgebend das Schicksal eines Hundeindividuums an, dessen Charakteristik es ist, daß jedes Individuum dieser Art gleiche Erlebnisse haben kann. Diese Erkenntnis setzt den Menschen mit dem Tier in ein innerliches Mitempfinden, was auch Mitleid mit dem Tier erregen kann. Denn der Mensch fühlt, daß dieses Gruppenschicksal über das Tier verhängt ist, daß das einzelne Individuum von diesem Gruppenschicksal ohne Rücksicht getroffen wird (vgl. a.a.O., S. 155).

Der Mensch hingegen steht in seinem schicksalhaften Lebensgang immer in geheimer Beziehung zu seiner Individualität. Es gibt für ihn kein allgemeines Schicksal. Was an ihn herantritt, trägt dabei schon etwas von den Zügen dessen, dem es begegnet. Dinge, die von außen an den Menschen herantreten, sehen der Individualität ähnlich, an die sie herantreten. Was diesem Menschen geschieht, trägt die Zeichen seiner Individualität und seiner spezifischen Entwicklung (vgl. a.a.O., S. 155). Somit ist es das Ich selbst, das sich im Lebensgang ein Dokument aufzeichnet. Die Form der Metamorphose, wie sie durch das Erdenleben hindurchschreitet, zeigt dabei die ins moralische Gebiet gehende Metamorphose des Menschen als "... das Urbild der Metamorphose. Die Metamorphose offenbart sich im Menschen in ihrer Gipfelung, so daß alle anderen Ab- und Nachbilder dieser Metamorphose sind. Man gewahrt als Urphänomen der Metamorphose die Wiederverkörperung. Und dann muß man rückschauend die Metamorphose der anderen Reiche als untere Abbilder erkennen. Man kann zurückschauen von der moralischen Metamorphose der Wiederverkörperung auf den Hiatus bei der Metamorphose der Insekten; sie ist nur ein Abbild, ein Nachbild. ... Moralische Verursachung als Urbild, Tiermetamorphose als nächstes Nachbild, Pflanzenmetamorphose als zweites Nachbild, Ursache und Wirkung als letztes schattenhaftes Nachbild" (a.a.O., S. 162).

Hierdurch wird ein unlösbarer ganzheitlicher Zusammenhang zwischen Mensch und Tier geschaffen. Für den Menschen besteht die einzige Chance darin, daß er seine eigene tragische Unausweichlichkeit zum Anlaß nimmt, sich selber wirklicher und tiefer zu begegnen als bisher sowie sich selbst dadurch zu kultivieren, daß er zu den Tiefen seiner selbst hinabgeführt wird, in denen er

zuallererst in einer religiösen Weise sich selbst wahrnimmt und weiterhin die Natur als eine Einheit erleben kann (vgl. Drewermann 1986, S. 145 f.).

Nur aus einer solchen ganzheitlichen Ein-Sicht und dementsprechend erschlossenem "integralen Bewußtsein" (Gebser) ergibt sich eine veränderte Haltung, die sich weder aus differenzierten umweltpädagogischen Theorien noch aus didaktischen Vorgehensweisen entwickelt. Die Diskrepanz zwischen Wissen und umweltgerechtem Handeln liegt also vornehmlich in einem nicht integral intensivierten Bewußtsein, das somit keine demgemäße Haltung ausprägen kann. Die Entfaltung des integralen Bewußtseins ist zentraler Schlüssel für die Chance einer wirklichen, tiefgreifenden Veränderung der menschlichen Haltung und sich daraus ergebener Handlungsweisen (ausführlich in Kapitel 4).

2.3 Die defiziente umwelterzieherische Sichtweise

Die umweltpädagogischen Theorien und mithin die überwiegend praktizierte Umwelterziehung führen aus mehreren Gründen nicht zu den von den UmweltpädagogInnen angestrebten Zielen. Entscheidend sind hierbei die gemeinsamen Grundlagen, auf denen die - teilweise sehr unterschiedlichen umweltpädagogischen Ansätze - beruhen.

Bisher haben die vorliegenden umweltpädagogischen Theorien die Wirkung von ökologischem Wissen auf das umweltbewußte Handeln überschätzt. Diese Überbewertung ist dabei allerdings den entwickelten Ansätzen inhärent, da sie, von der generellen Notwendigkeit der Erziehung ausgehend, ihre pädagogische Arbeit in Ursache-Wirkungs-Beziehungen und auf der Grundlage eines eingeschränkten mechanistischen Verständnisses von Erziehung aufbauen. Da es aber unsere inneren Grenzen, unsere Einstellungen und unser entfaltetes Bewußtsein sind, die mitweltverträgliches Handeln verhindern, geht die etablierte

Umwelterziehung in ihren Bemühungen fehl, Verhaltensänderungen - dazu noch in schulischen Erziehungsstrukturen - erreichen zu wollen.

Es ist eher so, daß eine mitweltbewußte Haltung sowie eine demgemäße Wirkung und Handlung sich nur im Individuum selbstgeleitet entfalten kann und ihrem Wesen nach unvereinbar mit der herkömmlichen dualistisch - mechanistischen Vorstellung von (Umwelt)Erziehung ist. In diesem Zusammenhang gesehen ist die Umwelterziehung eher Selbstzweck zur Befriedigung ihrer Initiatoren. Es scheint so, als ob eher die ErzieherInnen die Erziehung brauchen und erziehungsbedürftig sind.

Solange also die Umwelterziehung und die Umwelterzieher im defizitären Erziehungsverständnis verhaftet bleiben, kann diese Herangehensweise strukturell keine Perspektive für eine Mitweltbildung sein.

Schon an den gewählten Begrifflichkeiten wird der bezeichnete Unterschied deutlich; auf der einen Seite wird "Umwelt" statt "Mitwelt" verwendet und "Erziehung" versus "Bildung" gesetzt. Teilweise werden die Begriffe aber auch synonym verwendet bzw. ihre theoretischen Grundlagen nicht hinreichend reflektiert (ausführlich in Kapitel 3).

Hieran wird m.E. auch deutlich, daß die Verhaftung im dominanten westlichen Weltbild sowie dem damit verbundenen Naturverständnis überwunden und im Sinne einer ganzheitlichen Sichtweise gewandelt werden sollte.

Hierfür ist die Abkehr vom pädagogischen Machtverhältnis eine wichtige Voraussetzung, da der Versuch, Herrschaft auszuüben und immer mehr auszuweiten, typisch für den Umgang des Menschen mit seinen Mitmenschen und der Natur geworden ist. Dieses Prinzip wurde auch in der Pädagogik übernommen. Mit der Entwicklung von Hierarchien ging die Naturzerstörung einher (vgl. Bookchin 1985).

Weitere Gesichtspunkte sind in diesem Zusammenhang die Dilemmasituation-pädagogischer Bewältigungsstrategien der ökologischen Krise sowie das erzie-

herische Handlungsparadigma beim unauflösbaren - über Wissensvermittlung und durch pädagogisches Handeln - kaum bewältigbaren Problem derselben.

PädagogInnen fühlen innerlich den Zwang zum umweltpädagogischen Handeln und sie tun dies mittels vielschichtiger Modelle. Sie bleiben dabei aber in herkömmlichen Vermittlungsmustern verhaftet, in denen sie erzieherische Macht - ausüben. Sie üben Macht aus, die nur Ohnmacht erzeugt und, wie alle empirischen Untersuchungen ergeben, eben gerade nicht zu veränderten Haltungen und Einstellungen führt. Es ist also eine Befreiung vom Zwang zu handeln nötig, die bei den PädagogInnen zuerst auf der eigenen demgemäßen Haltung basieren kann.

"Ich bin in Ordnung und muß die Welt in Ordnung bringen" war und ist das Motto des 'Machens'. "Ich weiß, was gut für dich ist. Meine Ziele, meine Vorstellungen, meine Werte sind maßgebend" ist die unausgesprochene Begründung für das pädagogische Machtverhältnis.

Die neue ganzheitliche Weltsicht sagt: "Ich muß zuerst mich in Ordnung bringen und wirke dann vielmehr durch meine Haltung als durch meine Handlungen". Es bedarf keiner Weltverbesserungsversuche und es muß auch niemand verbessert werden.

Es geht vielmehr um die Bewußtwerdung der eigenen Innenwelt und der anderer Lebewesen. Selbsterkenntnis muß sich aus der Kenntnis der eigenen Innenwelt und Kenntnis meiner selbst, wie andere mich sehen, zusammensetzen (vgl. Schumacher 1979, S. 131).

Im folgenden Kapitel sollen die verschiedene Defizite umweltpädagogischer Theorien genauer beleuchtet werden. Hierbei werden die unterschiedlichen theoretischen Ansätze diskutiert, die verwendeten Begriffe untersucht und unterschiedliche Richtungen beleuchtet. Aus der Kritik des bisherigen umweltpädagogischen Diskurs wird dabei eine neuartige ganzheitliche Mitweltbildung entfaltet, die in den Kapiteln vier und fünf näher charakterisiert und im abschlie-

ßenden Teil durch Elemente für eine demgemäße pädagogische Praxis manifestiert wird.

3. Kritische Analyse umweltpädagogischer Begriffe, Ansätze und Theorien

Als Reaktion auf die "Umweltkrise" wurden in der Umweltpolitik frühzeitig individuelle Bewußtseins- und Verhaltensänderungen gefordert, die zielgerichtet den Einzelnen zu umweltbewußtem Verhalten erziehen sollten. Dieses als "Environmental Education" bezeichnete Instrument einer vorsorgenden Umweltpolitik wurde der Bildungspolitik und Pädagogik mit dem Auftrag übergeben, es schnellstmöglich in die pädagogische Praxis umzusetzen.

Der Begriff "Environmental Education" wurde dabei sowohl mit dem Begriff Umwelterziehung als auch mit dem der Umweltbildung übersetzt. In der Anfangsphase dieses internationalen Programms wurde zuerst der Begriff Umwelterziehung verwandt, der sich weitgehend - vor allem im schulischen Bereich - durchgesetzt hat (vgl. u.a. Eulefeld 1979; Drutjons 1988).

Der EU-Rat und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft präferieren den Begriff Umweltbildung, der in diesem Zusammenhang eine stärkere Institutionalisierung hervorhebt und dabei auch den tertiären Bildungsbereich mit einschließt (vgl. Seybold 1991).

Es gibt hierbei zwar eine Diskussion zur begrifflichen Abgrenzung dieser beiden Bezeichnungen (vgl. u.a. Katzmann 1987, S.30; Drutjons 1988, S.9), aber keine theoretische Reflexion über das implizit dahinterstehende Menschen- und Weltbild sowie die inhärenten Vorstellungen der Erziehungsposition des jeweiligen Ansatzes.

So wird zumeist unreflektiert von Umwelterziehung gesprochen, ohne dahinterliegende eigene theoretische Positionen zu beleuchten.

Diese unkritische Begriffsverwendung hat natürlich den Vorteil, daß jedweder Ansatz oder Gedanke in eine eigene umwelterzieherische Theorie münden kann und es hierbei nur um verschiedene Konzepte für die pädagogische Praxis -

sowie deren facettenreiche Ausprägung - geht, die nicht mit einer Fundamentierung der Begrifflichkeiten verbunden sind.

Die UmweltpädagogInnen erreichen dabei ihre selbstgesteckten Ziele bei weitem nicht, denn "trotz der betonten politischen Dringlichkeit und immer noch bestehender Unsicherheiten im konzeptionellen Bereich liegt bis heute nur eine einzige Situationsanalyse schulischer Umwelterziehungsrealität vor ... Diese Untersuchung dokumentierte deutliche Vollzugsdefizite in der Unterrichtspraxis, sowohl im Hinblick auf Ausmaß und Umfang schulischer Umwelterziehung als auch hinsichtlich inhaltlicher und methodisch-didaktischer Aspekte" (Hellberg-Rode 1993, S.3).⁸

Hieran wird m.E. deutlich, daß einige der umweltpädagogischen Theorien weder über einen soliden theoretischen Unterbau verfügen, der sich u.a. in mangelnder Reflexion grundsätzlicher Positionen und Begrifflichkeiten äußert, noch ihre hochgesteckten Erwartungen in bezug auf die "Erzeugung" von Umweltverhalten erreichen. Dieses Dilemma führt in die umweltpädagogische Sackgasse.

⁸ Die angesprochene Untersuchung wurde im Schuljahr 1984/85 durchgeführt und war eine bundesweit angelegte Überblicksstudie von G.Eulefeld, D. Bolscho, J. Rust und H. Seybold (1988). Mittlerweile liegt von G. Hellberg-Rode (1993) eine weitere empirische Untersuchung zur Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund politischer und institutioneller Rahmenbedingungen vor. Die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen im Vergleich zur Überblicksuntersuchung 1984/85, daß durchschnittlich weniger Umweltthemen pro Klasse unterrichtet werden, dafür aber in der Regel mit höherem Zeitaufwand. Die Umweltthemen werden stärker handlungsorientiert bearbeitet. Diese Tendenzen werden auch von der bundesweiten Folgestudie bestätigt (Eulefeld et al. 1989, 1991). Teilergebnisse dieser Studie weisen daraufhin (vgl. Rode/ Seybold 1992).

Bezogen auf das verfügbare Stundenvolumen im Sach- und Biologieunterricht betrug der Anteil von Umweltthemen 15 %. Auf der Grundlage der geforderten didaktischen Leitlinien und des didaktischen Konzeptes für Umwelterziehung (Eulefeld 1979, Eulefeld et al. 1981) wurden für eine angemessene methodisch - didaktische Bearbeitung von Umweltthemen im Unterricht fünf Indikatoren identifiziert: Interdisziplinäre Themenbearbeitung, Situations-, Handlungs-, System- und Problemorientierung. Die Aspekte der Problem- und Systemorientierung wurden dabei seltener im Unterricht berücksichtigt.

Bei der Materialausstattung verfügten 68 - 96 % über keinerlei Material. An den weiterführenden Schulen war die Ausstattung mit Umweltmaterialien und Büchern dagegen deutlich besser. Die Versorgung der Schulen mit nutzbaren Biotopen und Außenflächen für Umwelterziehung vor Ort hat sich deutlich verbessert. 60 % der Umweltprojekte und - arbeitsgemeinschaften fanden dabei außerhalb des Unterrichtes statt !

Es ließen sich aber keine durchgängigen Zusammenhänge zwischen schulischen Biotopen und einer stärkeren Handlungsorientierung erkennen, das heißt, der Unterricht findet nach wie vor im Klassenzimmer statt, und er eignet sich nicht für Umweltprojekte !

Es sind keine weiteren umweltpädagogischen Theorien auf dieser Ebene erforderlich, es muß vielmehr nach neuartigen Wegen gesucht werden.

Aus diesem Grund soll anhand verschiedener umwelterzieherischer Ansätze deutlich gemacht werden, wo diese Defizite liegen, um im weiteren einen Vorschlag für ein neuartiges Verständnis einer ganzheitlichen Bildung zu unterbreiten, das auf der Entfaltung des "integralen Bewußtseins" beruht und seine Grundpfeiler im biophil - ökozentrierten Verständnis hat.

3.1.1 Umweltpädagogische Richtungen und Theorien

Genauso unterschiedlich wie die Diskussion der Ursachen und möglicher Lösungskonzepte für die Umweltkrise sind die umwelterzieherischen Antworten darauf. Die verschiedenartigen umweltpädagogischen Theorien gehen von unterschiedlichen pädagogischen Grundpositionen und divergierenden Definitionen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses aus.

Grundsätzlich kann im umweltpädagogischen Diskurs zwischen drei Richtungen unterschieden werden, in denen die ökologische Krise pädagogisch behandelt wird:

- 1.) In engem Zusammenhang mit administrativer Umweltpolitik steht eine Konzeption von schulischer "Umwelterziehung".
- 2.) Die Konzeptionen eines "ökologischen Lernens" aus den neuen sozialen Bewegungen heraus.
- 3.) Aus der Kritik der ersten beiden Richtungen resultierte eine "Ökopädagogik", welche eine radikale Veränderung grundlegender Vorstellungen von Gesellschaft und Erziehung einfordert.⁹

⁹ Diese drei Grundpositionen können folgendermaßen benannt werden (siehe Hellberg-Rode 1993): **Umwelterziehung** (vgl. u.a. Eulefeld/Kapune 1979, Bolscho/Eulefeld/Seybold 1980, Eulefeld et al. 1981, Schmack 1982, 1983, Druťjons 1986, 1988), **Ökologisches Lernen** (vgl. u.a. Dauber 1982, 1985, 1987, Beer 1982, Illich 1982 u.a.) und **Ökopädagogik** (vgl. u.a. De Haan 1982, 1984, 1985, Beer 1984, Beer/De Haan 1984, Michelsen/Siebert 1985).

Die Unterschiede dieser umweltpädagogischen Theorien werden verschieden interpretiert. Für Becker und Rupert (1987) ist die "Umwelterziehung" mit Vorstellungen einer ökologischen Modernisierung verknüpft; "ökologisches Lernen" und "Ökopädagogik" streben hingegen einen konzeptionellen Bruch mit dem Industrialismus an - der aber von unterschiedlicher Ausprägung ist. Sie nehmen Ziele und Erfahrungen der politischen Ökologiebewegung auf und schließen an die erziehungs- und schulkritischen Konzepte der Reform- und Alternativpädagogik an.

Umwelterziehung¹⁰ hat sich dabei in der direkten Rekursion auf die schulische Realität entwickelt, steht im Austausch mit umweltpolitischen Vorstellungen (vgl. Becker 1987, S.9) und betont "... letztlich eine (sozial-) technische Problemlösungsstrategie ..." (Beer/ De Haan 1986, S. 36), die die Erzeugung von Umweltbewußtsein und die Entwicklung umweltgerechten Handelns in den Vordergrund stellt. Ökologisches Lernen hingegen soll sich "als persönliche und politische Auseinandersetzung" (Dauber 1987) in selbstorganisierten Lerngruppen vollziehen und sich in alternativen Strukturen organisieren.

In klarer Abgrenzung zu diesen vorgenannten Ansätzen ist die Ökopädagogik "... ein Fragekonzept, das zunächst weniger auf konkrete Lernformen abzielt,

¹⁰ Die schulische Umwelterziehung wurde offiziell mit dem Umweltprogramm der Bundesregierung 1971 gestartet und seit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zu "Umwelt und Unterricht" im Jahr 1980 institutionalisiert.

Mit der Forderung nach vermehrtem Umweltbewußtsein der BürgerInnen (vgl. Bundesregierung 1973, Der Rat der Sachverständigen 1978) wurde erstmals die Verantwortlichkeit für die Umweltpolitik teilweise auf das Erziehungssystem verlagert. Die Schule wurde die Instanz zur Lösung gesamtgesellschaftlicher Probleme.

Erste Orientierungshilfen für die Umwelterziehung sind für die Bundesrepublik auf der "Intergovernmental Conference on Environmental Education" in Tiflis 1977 als Empfehlung verabschiedet worden und bei der Arbeitstagung in München 1978 (vgl. Eulefeld/Kapune 1979) auf nationaler Ebene umgesetzt worden.

Am 17.10.1980 hat die Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) als verbindliche Grundlage zur Umsetzung von Umwelterziehung in den einzelnen Bundesländern den gemeinsamen Beschluß "Umwelt und Unterricht" gefaßt. Der KMK-Beschluß adaptiert dabei die umweltpolitischen Zielsetzungen für die Schule. Es gibt aber keine detaillierten Beschreibungen von Grundlagen und Zielsetzungen.

sondern die Voraussetzungen der ökologischen Krise ebenso radikal hinterfragen will wie die derzeit angebotenen unterschiedlichen Lösungsansätze" (Beer/ De Haan 1986, S. 42). Sie bietet einen "reflexiven und gleichzeitig zukunfts offenen Ansatz" (a.a.O., S.36) an und richtet ihre Kritik "sowohl gegen die Umwelt-erziehung mit ihrem utilitären Charakter als auch gegen das ökologische Lernen mit seiner Flucht in eine Alternativkultur" (Hellberg-Rode 1993, S. 24).

Neben diesen Hauptsträngen der Theoriebildung zeichnen sich weitere, den Diskurs mitbestimmende, Richtungen ab, die sich konkret auf die Veränderung des Umweltverhaltens beziehen:

- 1.) Der individualpolitische Ansatz (u.a. Langeheine/Lehmann, 1986, S. 55f), mit dem umweltpragmatische Handlungsaufforderungen verbunden sind (dazu auch Göpfert, 1988, S.2, 8 ff).
- 2.) Der von Helmut Heid vorgelegte soziologisch - konflikttheoretische Ansatz (Z.f.Päd., 1/1992), der für eine Ergänzung der bisher vorherrschenden naturwissenschaftlich - ökologischen Perspektive um eine theoretisch begründete, gesellschaftliche und sozialökonomische Sichtweise plädiert.
- 3.) Gerd-Jan Krol stellt dem Heidschen Ansatz eine sozialökonomisch - kooperationstheoretisch fundierte Analyse gegenüber. Er begründet die Notwendigkeit eines spezifisch sozioökonomischen Beitrages zur Umwelt-erziehung, dem eine eigene Ursachenanalyse zugrunde liegt.

3.1.2 Defizite der umweltpädagogischen Theorien

Meine Kritik an den vorgestellten umweltpädagogischen Konzepten und Theorien bezieht sich besonders auf grundlegende Probleme, die sich in allen Richtungen gleichermaßen äußern und die dadurch bedingt sind, daß weder die Bedeutung und Verwendung der Begriffe mit ihren inhärenten Festlegungen, noch die Erziehungspositionen und das implizit dahinterliegende Welt- und Menschenbild ausreichend reflektiert werden.

Dies äußert sich in den umweltpädagogischen Konzepten und Unterrichtsmaterialien, die die Bedeutung der Begriffe "Umwelt", Bildung und Erziehung sowie deren Zusammensetzung zu dem Begriff der "Umwelterziehung" nicht ausreichend reflektieren. Seinen Ausdruck findet die verwirrende Begriffsverwendung u.a. in der synonymen Verwendung der Bezeichnungen "Umwelterziehung" und "Umweltbildung" (vgl. u.a. bei Friedrich/Isensee/Strobl 1994).

3.2.1 Der Umweltbegriff

Gegenwärtig wird in der umweltpädagogischen Theoriebildung vorherrschend und zumeist verwirrend unreflektiert der Begriff "Umwelt" verwendet. Natürliche Lebensräume werden als uns umgebend, als Umwelt charakterisiert. Umwelt ist aber der neuzeitliche Begriff eines alten Weltbildes. In ihm steckt das dualistische Denken der antiken griechischen Philosophie, der Versuch des Menschen (Subjekt), das gesamte Universum (Objekt) kraft seines Intellekts zu begreifen. Der Dualismus hat vor allem die Grundlage für unser westliches, auf den Menschen zentriertes Weltbild geschaffen: Hier der Mensch, um ihn herum die Welt. Das Wort Umwelt ist ein deutlicher Ausdruck dieses anthropozentrischen Weltbildes (vgl. Hofer 1990, S. 45).

Hieran wird zugleich deutlich, daß die Idee des "Umweltschutzes" von falschen Voraussetzungen ausgeht; denn wer von der "Umwelt" spricht, meint die Umwelt des Menschen, "und all seine Argumente für den Schutz dieses oder jenes Teils der Natur erhalten ihre Plausibilität nur innerhalb menschlicher Zwecksetzungen und im Appell an den menschlichen Überlebenswillen" (Drewermann 1986, S. 62). Soll die Natur in ihrer Eigenständigkeit und Ganzheit gesehen werden, kann man nicht mehr von "Umwelt" und "Umweltschutz" sprechen, sondern muß die geistigen Grundlagen und das zugrundeliegende Bewußtsein hinterfragen, für das die ganze Natur nur "Umwelt" des Menschen ist, um demgegenüber den Menschen wieder als verbunden mit und in der Natur zu sehen. Dieser innerliche Einklang setzt allerdings einen Menschen voraus, der sich um seine innere Natur mit seinem Gefühl, seiner Phantasie und seinem Bewußtsein im klaren ist, um

darin eine Verbindung und Einheit mit der Natur zu entdecken, als dies der objektivierende Verstand bewirken könnte. "Die Frage des 'Natur-' und 'Umweltschutzes' lautet, wie man die 'Natur' bzw. die 'Umwelt' vor dem Menschen schützen kann; das aber kann man nur, wenn der Mensch aufhört, die Natur als eine wilde, undurchdringliche Macht anzusehen, die erst durch des Menschen Verstand und Willen zu sich selbst gebracht werden könnte" (a.a.O., S. 65).

Diese Begriffsverwendung signalisiert also eine menschenzentrierte Sichtweise, die - im Verhältnis von Natur und menschlichem Moral- bzw. Ethik- System¹¹ sowie dem zugrundeliegenden dual-rationalen Bewußtsein - bisher keine Versuche unternimmt, diese verändert ökozentriert zu sehen.

Natur wird als eine Welt um den Menschen herum gesehen, und es wird eine Grenzziehung zwischen uns sowie den übrigen Naturwelten akzeptiert bzw. die traditionelle Sichtweise des rationalen Bewußtseins zementiert.

Diese Trennungslinie zwischen der Natur als dem selbständig Gewachsenen auf der einen und der Kultur als dem von Menschen Hergestellten auf der anderen Seite war sicherlich in der Menschheitsgeschichte notwendig. Dennoch gilt es, diese Linie heute zu überwinden und das dahinterliegende defizitäre Welt- und Menschenbild, das sich in der Umwelterziehung überwiegend äußert, zu hinterfragen.

Einer Begriffsverwendung müssen Überlegungen vorausgehen, die sich über das dahinterliegende Grundverständnis klar werden. Andernfalls besteht die Gefahr der Beliebigkeit von Begriffen und deren Verwendung sowie die Verhaftung in herkömmlichen Denkschemata. Diese Begriffsverständigung ist u.a. auch deshalb nötig, um von einer gemeinsamen Grundlage ausgehen zu können.

¹¹ Bezüglich der Entwicklung von Moralkategorien: H. Jonas(1979): "Prinzip Verantwortung". Jonas formuliert im "Prinzip Verantwortung" ein Prinzip, das lautet: Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlungen verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden, oder negativ formuliert: Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlungen nicht zerstörerisch sind für künftige Möglichkeit solchen Lebens; oder: Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten Fortbestand der Menschheit auf Erden (vgl. Jonas 1987, S. 36).
Merchant: "Entwurf einer ökologischen Ethik"; D. Birnbacher (Hrsg. 1980): "Ökologie und Ethik"; W.Ch.Zimmerli: "Technik als Natur des westlichen Geistes", in Zimmerli/Dürr (1991), S. 135 ff und S. 389 ff; R. Maurer: "Ökologische Ethik", in: Beer/de Haan: Ökopädagogik 1984, S. 57-68; G. Mertens (1989): "Umwelterziehung".

Aus diesem Grund werde ich im folgenden die Begriffe "Ganzheitlichkeit" und "Mitwelt" beleuchten und ihre Verwendung innerhalb meines Gesamtkonzeptes einer ganzheitlichen Bildung genauer definieren.

Der Begriff "Ganzheitlichkeit" bzw. "ganzheitlich" wird in sehr unterschiedlichen Kontexten verwendet, meint aber dabei sehr unterschiedliche Zustände, Prozesse oder Beschreibungen.

Während z.B. Ulrike Unterbruner (1991) mit ganzheitlicher Umwelterziehung hauptsächlich die Einbeziehung des "ganzen" Menschen in den Lernprozeß beschreibt, bietet Gerhard Hofer (1990) Antworten auf die Suche nach einem ganzheitlichen Verständnis im Rahmen der Umwelt-, Friedens- und Kreativitätserziehung.

Helmut Gärtner fordert eine ganzheitliche Sichtweise im Sinne der Verschränkung von naturökologischen Bedingungen (Naturpotentiale), von sozialen Einflüssen des Menschen (Eingriffssymptome) sowie von humanökologischen Forschungsansätzen (1994, S. 233).

Nach Wahrig ist unter Ganzheit folgendes zu verstehen: "das Ganzsein, Unversehrtheit; Vollständigkeit, Geschlossenheit, umfassende Einheit; eine Erscheinung nicht in ihren Einzelercheinungen, einzelnen Elementen, sondern in ihrer Ganzheit betrachten" (Deutsches Wörterbuch 1980, S. 1426).

Als Gegenteil von ganzheitlich können somit Begriffe wie einseitig, unvollständig, teileinheitlich oder isoliert genannt werden.

Die Idee von der Ganzheit des Menschen ist dabei sehr alt und wird beispielsweise schon im alttestamentarischen Menschenbild, im indischen Yoga und im japanischen Zen verfolgt. Herausragende Beiträge zu einem ganzheitlichen Menschenbild stammen von Sokrates, Rousseau und Pestalozzi (vgl. Petzold/-Brown 1977, S. 7 ff.).

"Das Bemühen, die Person als Ganzes zu erforschen und zu verstehen, ist der zentrale Lehrsatz der Humanistischen Psychologie" (Burow/Scherpp 1981, S. 50 f.). Ganzheit bezeichnet demnach:

" - der Mensch als Einheit von Leib, Seele und Geist

- die Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
- die Einheit von Sich-Akzeptieren und Sich-Verändern
- die Einheit des Menschen als Bewirkender und Bewirker
- der Mensch als Individuum-Umwelt-Einheit" (a.a.O., S. 63 ff.).

Entscheidend ist dabei, den Übergang vom eigenen Selbst, von der Ich-Seele in die Draußen-Natur, nachzuvollziehen. Nur wenn die Sorge um das eigene Ganzwerden mit derjenigen um das Große Ganze sich anfreundet, wird dieser gefühlte Übergang vom eigenen Herzen in die Mitwelt bis ins Kosmische des Weltraums das Unheil der Spaltungen unserer Kulturen überwinden (vgl. Andreas-Grisebach 1994, S. 137).

Die wichtigsten Vertreter der Humanistischen Psychologie sind R. Cohn, F. Perls und C.R. Rogers. Sie entwickelten unterschiedliche psychotherapeutische Konzepte, die auf der Ganzheit des Menschen beruhen. Ihre Übertragung und Nutzbarmachung für eine ganzheitliche pädagogische Praxis wird ausführlich im sechsten Kapitel angesprochen.

Ganzheitliche Lernprozesse sprechen den Menschen als Einheit mit "Kopf, Herz und Hand" (Pestalozzi) an. Desweiteren charakterisieren sie die grundsätzliche Bezogenheit des Menschen in der Mitwelt als ganzheitlich.

Problematisch wird die Verwendung des Begriffes der "Ganzheitlichkeit" zusätzlich noch dadurch, daß Begrifflichkeiten vermischt werden, deren jeweilige inhärente Bedeutung sich gegenseitig ausschließen und die angestrebten Ziele konterkarieren. Hofer benutzt in seinem Buch "Erlebnis Mitwelt - Neue Wege in der Umwelterziehung" (1990) die Begriffe Mitwelt und Erziehung, die sich m.E. gegenseitig ausschließen bzw. zumindest widersprechen.

Während er seinen Mitweltbegriff in Abgrenzung zum dualistischen Denken und zum anthropozentrischen Weltbild entwickelt - dem hier ausdrücklich so zugestimmt wird - bleibt er in seinem Erziehungsverständnis (S. 23 ff) innerhalb des dualistischen Subjekt - Objekt - Denkens, das doch gerade überwunden werden soll (S. 45). Hier das Kind, was "bewegt" - also erzogen - werden soll, dort der

Erzieher, der sich fragt "Lebe ich dem Kind das vor, was ich von ihm erwarte ?" (a.a.O., S. 22 f).

In dieser Vermischung des herkömmlichen mit dem neuartigen Verständnis verwickelt sich dieser Ansatz in unauflösbare Widersprüchlichkeiten, die das zugrundeliegende Erziehungsverständnis nicht ausreichend reflektieren und den Mitweltbildungsansatz nicht beachten.

Auf der einen Seite fragt Hofer den Leser "Akzeptiere ich das Kind, so wie es ist?" und "Lasse ich das Kind seine Erfahrungen machen?" (S. 17 ff.), andererseits will er das Kind zu allem "bewegen" (u.a. Spontanität, Entfaltung der Sinnlichkeit): "Der Mensch ist veränderbar, zu seinem Vorteil. Der Mensch ist manipulierbar, zu seinem Nachteil" (S. 23). Diese "einfühlsame Pädagogik" legt hier ihre Widersprüche deutlich sichtbar frei. Das Kind macht seine Erfahrungen, es bedarf keines Eingreifens von Außen, es verändert und entfaltet sich natürlich. Wer entscheidet, was "von Vorteil" ist? Die Erzieher - doch dies bedeutet wiederum das dualistische Subjekt - Objekt - Prinzip, da der "Erzieher" (Subjekt) verändert; er ist es, der (das Objekt) erzieht.

Der von Hofer dargelegte Unterschied von einfühlsam im Gegensatz zu manipulierbar wird zwar beschrieben, existiert hier allerdings so nicht, da er in seinem Ansatz im Grunde ein und dasselbe meint.

Erziehung und entfaltetes ganzheitliches Bewußtsein, das die Mitweltbildung prägt, schließen sich gegenseitig aus, da mit der Erziehungsvorstellung strukturell ein Menschenbild gemeint ist, daß die Individuen hemmt und durch Zielvorstellungen im Sinne anderer festlegt.

Das Mensch- und das Umwelt- bzw. Naturverhältnis sind dabei unlösbar miteinander verbunden. Insbesondere bilden das Ich-Bewußtsein bzw. die Subjektivität des abendländischen Menschen einerseits und seine Macht über die Natur, seine Herrschaftsformen und seine Weltbilder/Kosmologien andererseits die zwei Seiten ein und derselben Medaille (vgl. Raufuß 1993, S. 344 f.).

Der defizitär gewordene Umweltbegriff muß also durch andere ersetzt und erweitert werden.

Andreas Suchantke (1993) regt einen grundlegenden Wandel in unserem Verhältnis zur Natur an, in dem er eine Erneuerung der Partnerschaft mit der Natur fordert.

Hierzu gehört eine Revision des ökologischen Denkens, das sich überwiegend mit der fiktiven "ursprünglichen" Natur beschäftigt und den Menschen nur als negativ zerstörenden Akteur behandelt.

Der Mensch hat allerdings nicht nur destruktiv auf die Natur eingewirkt, sondern hat immer die Möglichkeit, rücksichtsvoll mit der Natur umzugehen.

Vor diesem Hintergrund scheint die von Suchantke geforderte anthropologische Erweiterung der Ökologie sinnvoll, die die Möglichkeiten eines kooperativen, partnerschaftlichen Umgangs aufzeigt, die sich durch die gesamte Kulturgeschichte, in allen Teilen der Welt - bis zu gegenwärtigen Methoden des ökologischen Landbaus, nachvollziehen läßt.

So haben z.B. tropische Waldvölker über Jahrtausende effiziente Nutzungsformen entwickelt, die eine Besiedlung und gleichzeitige Erhaltung der Regenwälder ermöglichen und die unmittelbar wiederentdeckt und genutzt werden könnten.

Günther Altner schlägt in diesem Zusammenhang seinen bioethischen Ansatz als Ausgangspunkt vor, bei dem die Selbstdefinition des modernen Menschen im Gegenüber zur Natur durch die Interpretation des Menschen im Kontext eines Werdezusammenhangs, der in allen seinen Lebensformen als ein Zuwachs von Sinn- und Lebensgarantie aufgefaßt werden muß - und von daher im Bewußtsein des Menschen den Gedanken einer ausnahmslosen Ehrfurcht vor dem Leben nahelegt - ersetzt wird (vgl. 1992, S. 19).

Die konsequente Verwendung des Begriffes der Mitwelt würde hierbei viel eher deutlich machen, daß der Mensch in einem großen Gesamtzusammenhang eingebettet ist und Umweltschäden nicht nur die Natur, sondern das Ganze - also auch uns Menschen selbst - treffen.

Wir müssen in diesem Sinne folgendes lernen: "Tiere und Pflanzen, Himmel und Erde, Wind und Wasser sind nicht nur für uns da, sondern mit uns in der Welt. Sie bilden zusammen mit uns die Schöpfung. Wer in diesem Sinne den Eigenwert der natürlichen Mitwelt anzuerkennen vermag, der steht vor der Aufgabe, die Interessen der natürlichen Mitwelt zu berücksichtigen, so wie es für uns bislang allzu selbstverständlich war, unseren menschlichen Interessen zu folgen" (Altner 1987, S. 54).

Ernst Bloch (1975) spricht hingegen noch von "Umgebungs Natur", während Klaus Meyer-Abich (1984) den Begriff von der "natürlichen Mitwelt" entscheidend geprägt hat. Für ihn gehören alle Elemente der Natur zu der Welt um uns und so auch zu unserer Umwelt und sind somit nicht nur um uns, sondern mit uns. Unsere natürliche Mitwelt ist alles, was von Natur aus mit uns in der Welt ist. Um dies zu betonen spricht er von unserer Mitwelt und nicht von unserer Umwelt (vgl. Meyer-Abich 1987, S. 42).

Manon Andreas Grisebach (1994) entwickelt in Abgrenzung zu Meyer-Abich, dessen Mitweltbegriff sie als implizit auf Menschen bezogen verwirft, die Benennung "Draußen"-Natur. "Denn hier soll gerade das andere, das nicht Mensch ist, ins Blickfeld rücken. Natur als dasjenige, was selbständig lebt und nicht in seiner Beziehung zum Menschen definiert wird. Natur als eine Welt mit eigenen, ihr selbst inhärenten Werten, mit eigenen Rechtsansprüchen und einem in sich ruhenden Kern, der analog dem Subjekt im menschlichen Bereich zu verstehen ist" (a.a.O., S. 12).

Denkbar wären auch andere Bezeichnungen, die die Einheit der Welt unvor- ausgesetzt mit einbeziehen und die die Mitwelt nicht als um mich herum, außer mir, kein Teil von mir, sehen und das Problem konstruieren, erst ein Verhältnis zwischen mir und der Ökosphäre herstellen zu müssen, dessen Schlußfolgerung dann ist, ich muß etwas "für" die "kranke" Umwelt tun. Dieses Verhältnis anders zu sehen und zu beschreiben, darauf kommt es an: Die Mitwelt als der gesamte Lebensraum der Erde mit allen Lebewesen in einer natürlich zusammengehören-

den Einheit - die die Mitwelt in eine gemeinsame "Sorge um die Welt"(H. Arendt) einbezieht.

In die gleiche Richtung zielt die Theorie vom dialogischen Verhältnis zur Welt, die aus dem "Es" der "Umwelt" zum "Du" der "Mitwelt" hindrängt. Martin Buber beschreibt diese Überlegungen sehr anschaulich: "Ich betrachte einen Baum. Ich kann ihn als Bild aufnehmen: starrender Pfeiler im Anprall des Lichts, oder das spritzende Gegrün von der Sanftmut des blauen Grundsilbers durchflossen. Ich kann ihn als Bewegung verspüren ... Ich kann ihn einer Gattung einreihen und als Experiment beobachten, auf Bau und Lebensweise ... Ich kann ihn zur Zahl, zum reinen Zahlenverhältnis verflüchtigen und verewigen ... In all dem bleibt der Baum ein Gegenstand und hat seinen Platz und seine Frist, seine Art und Beschaffenheit ... Es kann aber auch geschehen, aus Willen und Gnade in einem, daß ich, den Baum betrachtend, in die Beziehung zu ihm eingefaßt werde, und nun ist er kein Es mehr. Die Macht der Ausschließlichkeit hat mich ergriffen ... So hätte er denn ein Bewußtsein, der Baum, dem unsern ähnlich ? Ich erfahre es nicht. Aber wollt ihr wieder, weil es euch an euch geglückt scheint, das Unzerlegbare zerlegen ? Mir begegnet keine Seele des Baums und keine Dryade, sondern er selber" (Buber 1954, S. 10 ff.).

Entscheidend ist dabei, welches Welt- und Menschenbild und welche Auffassung der Natur hinter den jeweiligen Begriffen steht und daß der Begriff Mitwelt nicht auf den Menschen bezogen benutzt wird. Es kommt also auf den Interpretationszusammenhang an, in dem der Begriff Mitwelt verwendet wird. Dieser Verwendungszusammenhang muß von einer ganzheitlichen Sichtweise geprägt sein.

Für mich ist der Begriff Mitwelt - im Sinne von mit mir, in mir und ich in ihr - aber durchaus nachvollziehbar, und ich schlage dessen Verwendung vor, aber nur vor einem dementsprechenden Hintergrund bezüglich der vertretenden und reflektierten ganzheitlichen Sichtweise im Sinne von Gebsters "integralem Bewußtsein", das im vierten Kapitel dargestellt werden soll.

3.2.2 Ein "Eigenrecht der Natur" als Ausgangspunkt

für Umwelterziehung ?

Auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Sichtweise befindet sich von den aufgeführten Ansätzen nur die Ökopädagogik. Dennoch wird auch bei dieser umweltpädagogischen Richtung deutlich, daß weiterhin von menschenzentrierten Ansätzen ausgegangen wird. Die menschliche Naturzugehörigkeit soll hierbei durch den Vorschlag untermauert werden, "der Natur" einen eigenen "Anspruch", ein eigenes "Interesse" und "Eigenrecht zuzugestehen (vgl. De Haan 1982, S.104 ff., Meyer-Abich 1984, S.162 ff., Richtlinien 1990, S.178).

Hierdurch wird "die Natur" ein identifizierbares Subjekt moralischen Handelns (vgl. Jonas 1979, 1984, S. 138 ff., Immler 1990) und vermenschlicht. Dies ist allerdings ein Konstrukt des Menschen, das innerhalb der Subjekt-Objekt-"Spaltung" argumentiert und somit noch in der dualen Sichtweise verbleibt, da vom Menschen aus argumentiert wird und er dieses Recht praktisch gewährt.

Es ist dabei der Mensch, der das "Eigenrecht der Natur" einfordert. Der Mensch ist es wiederum, der auch als Adressat eines von Menschen eingeforderten Rechtsanspruches der Natur gesehen werden muß.

Dieses Recht muß daher immer wieder geltend gemacht werden. Der bloße Appell an die Einsicht des Menschen, der um seine eigene Existenzgrundlage bangen sollte, wenn er die Natur "ausschließlich funktional auf seine Bedürfnisse hin interpretiert und seinen Schutz der Natur an diesem Gesichtspunkt ausrichtet" (Spaemann 1980, S. 197), reicht hierbei aber sicherlich nicht aus.

Ich würde allerdings nicht so weit gehen wie Helmut Heid (1992, S. 16), der die Gedanken vom Eigenrecht der Natur als unzulässige Projektion menschlichen Rechts auf die Natur bezeichnet.

Die Natur besitzt ein in sich liegendes eigenes "Recht" auf Leben und Entfaltung, das nicht vom Menschen "zugebilligt" werden muß, es sei denn, er interpretiert

sein Verhältnis zur Mitwelt in dieser Weise. Hieraus wäre dann ein solchermaßen defizitäres Bewußtsein ersichtlich.

Es genügt allerdings auch nicht, ein Eigenrecht der Natur gegen die bestehende Naturbeherrschung einzufordern, ohne eine gewisse Notwendigkeit des menschlichen Eingriffes in die Natur zu berücksichtigen. Vielfach zielen gegenwärtige Naturschutzbemühungen auf die Bewahrung einer - durch Menschen geschaffenen - Kulturlandschaft, in der sich ein vielfältiges natürliches Artenspektrum entwickelt hat, das es zu erhalten gilt. Auch das natürliche Biotop ist somit im Grunde nur eines von Menschen Gnaden und kein Resultat der Rückeroberungsprozesse der Natur. Wo sie sich selbst überlassen wird, dort wird sie nur vom Menschen freigelassen und gedeiht auf gesellschaftlich längst durchgearbeitetem Boden (vgl. Becker/Rupert 1987, S. 21).

Dennoch ist es wohl unbestritten, daß die neuzeitliche Wissenschaft zu einem neuen Typus von Herrschaft über die Natur geführt hat, dessen Folge die fortschreitende Unterwerfung der Natur unter menschliche Zwecke war.

Indem die Theorie und Praxis der Naturbeherrschung den Gedanken eines der Natur innewohnenden Ziels und Zwecks aufgab, hat sie zugleich die inhaltlichen Grenzen aufgelöst, die das Verhältnis des Menschen zur Natur bestimmten (vgl. Spaemann 1988, S. 100 f.).

Folglich scheint es zunächst sinnvoll auf die Respektierung eines Eigenwertes der Natur hinzuweisen. Die zentrale anthropologische Einsicht, daß der Mensch zu sinnhaftem Selbstvollzug nur dort gelangt, wo er die Erfahrung des Überzweckhaften der Natur offenhält, könnte hierbei durchaus als erster Impuls gesehen werden (vgl. Mertens 1989, S. 158 f.).

Diese eher ökologisch-ethische Argumentation verweist darauf, daß der Mensch auf Dauer seine sinnhafte Existenz verfehlen würde, sofern er Natur lediglich als Mittel zu Zwecken betrachtet, indem er sich dem ihr eigenen Wert und Sinngehalt gegenüber verschließt. "Die weitgehende Reduktion der Natur auf bloße

Nutzbarmachung verhindert menschliche Selbstentfaltung und führt am Ende in Selbstentfremdung und Sinnkrise" (a.a.O., S. 160).

Es reicht also nicht, nur von der Reklamierung eines Eigenrechts der Natur durch den Menschen auszugehen, sondern in einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, die ökologisch-ethische, partnerschaftliche und kulturanthropologische Ansätze einschließt, die Existenz der Natur überzweckhaft um ihrer Selbstwillen zu begreifen. Eine Begründung hierfür liefert Mumford (1977, S. 770 f.), indem er auf den Blütenreichtum der Natur als ein archetypisches Beispiel für die ungehemmte Kreativität der Natur hinweist sowie die Tatsache betont, daß diese Blütenpracht nicht mit rein utilitaristischen Argumenten erklärt oder begründet werden kann, und hierin einen Verweis auf die um ihrer selbst willen existierenden ästhetischen Kreativität sieht.

3.2.3 Umwelterziehung als Rettung aus einer katastrophischen Situation ?

Die überwiegende Mehrzahl umwelterzieherischer Theorien wird in erster Linie von der existentiellen Gefährdung der Menschheit her begründet¹² und beruht aufgrund dieser Zuschreibung in einer so bezeichneten "Katastrophenpädagogik" (vgl. u.a. Göppel 1991, S. 26, Unterbrunner 1991, S. 60f.), die mit einer auf Schuldgefühlen aufbauenden "Moralpädagogik" verbunden ist. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die Erzeugung von Betroffenheit gelegt, um mit dem Hinweis auf die Schuld jedes/jeder Einzelnen zu - von den UmweltpädagogInnen definiertem - umweltgerechten Verhalten aufzufordern.¹³

Exemplarisch für diesen Ansatz ist der von Felix v. Cube (1988) verfaßte Beitrag "Selbstbeschränkung aus Einsicht - Umwelterziehung auf der Basis der Verhaltensökologie": " Hier liegt der Schlüssel zur Umwelterziehung. Das einzige, was den Menschen dazu bewegen kann, die Zerstörung aufzuhalten und dafür auch Opfer zu bringen, sich einzuschränken, Verzicht zu üben, ist die Einsicht in die unabwendbare Konsequenz der Zerstörung des höchstwertigen, persönlichen

¹² Die Begründung der Umwelterziehung und deren Aufnahme in den Aufgabenkanon der öffentlichen Schulen wurde im maßgeblichen Beschluß der KMK-Konferenz vom 17.10.1980 besonders mit der existentiellen Bedrohung der Menschheit begründet: "Für den einzelnen und die Menschheit insgesamt sind die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden. Es gehört daher zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. Hierzu ist die Schule um so mehr verpflichtet, als die Belastungen der Umwelt in den letzten Jahrzehnten bedrohlich zugenommen haben. Die Schule kann und muß aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages ihren Beitrag zur Lösung dieses dringlichen Problems leisten" (KMK 1987, S. 2 f).

¹³ Empirisch ist das angstauslösende Moment der "Katastrophenpädagogik" mittlerweile u.a. durch den Modellversuch mit Umwelterziehung im Lande Bayern belegt. Die Schüler sehen überwiegend schwarz für die Natur (Süddeutsche Zeitung vom 24.8.1993). Desweiteren hat Ulrike Unterbrunner (1991) Vorschläge zur Bewältigung dieser Angst gemacht und im vorhinein die größten Ängste (S.25) und Ergebnisse einer Angstskala (S.27) empirisch untersucht. Dabei steht die Umweltzerstörung mit 91 % der Nennung an erster Stelle, noch vor dem Tod der Eltern.

Lebens. Einzig der wissenschaftliche Nachweis, daß radioaktive Strahlung oder das Ozonloch zu Krebserkrankungen führen, daß die Rodung der Regenwälder zur Verwüstung der Erde führt, der saure Regen zur Verwüstung der eigenen Region und zwar sehr bald, kann den Menschen dazu bringen, seine Ansprüche zu reduzieren und sich einzuschränken.

Der Menschheit muß klar gemacht werden, daß sie sich in der Lage des Patienten befindet, der durch übermäßiges Schlemmen kurz vor dem Infarkt steht" (a.a.O., S. 120 f).

Das "Ziel der Umwelterziehung" ist für Cube das "Überleben" (a.a.O., S.128). Diese Art von Katastrophenpädagogik ist dadurch gekennzeichnet, daß Umweltprobleme und die damit verbundenen Katastrophenszenarien den Einstieg in die umweltrelevanten Fragestellungen und das Mensch-Natur-Verhältnis bilden und die Beschäftigung mit der Natur in der Art dominieren, daß diese nur anhand von zerstörter Natur im Sinne des Subjekt-Objekt-Verhältnisses erfolgt. Sie ist aber folgerichtig, wenn nahezu ausschließlich auf rationale Wissensvermittlung gesetzt wird.

Die nicht rationalen Ebenen, von denen man ahnt, daß sie für die Beschäftigung ebenso wichtig sein könnten, werden in das Theoriegebäude eingeführt, in dem Schuldgefühle erzeugt werden, um so "emotionale" Betroffenheit zu sichern.

Es wird hierdurch der Eindruck verstärkt, daß die Beschäftigung mit der Natur erst dann interessant wird, wenn sie im Begriff ist, zerstört zu werden. Natur wird mit Begriffen verbunden, die apokalyptische Untergangsszenarien beschreiben. Natur wird als etwas außer mir selbst liegendes erlebt und muß so erfahren werden, da eine Identifikation des eigenen Selbst mit der scheinbar äußerlichen Zerstörung einer Zustandsbeschreibung des eigenen Inneren gleich käme. Eine tiefergehende Beschäftigung wird dadurch erschwert und kann zu starken Angstreaktionen sowie zu psychosomatischen Störungen führen (vgl. Aurand/Hazard/Tretter 1993).

Hierbei sind in besonderem Maße Kinder und Jugendliche betroffen (Unterbruner 1991a, 1991b). Diese starken Angstreaktionen können dann lähmend wirken und sogar krank machen¹⁴, zumal die Betroffenen mit einer Aufarbeitung allein gelassen werden. "Aus dem umweltmedizinischen Blickwinkel ist deswegen das Lernziel 'Umweltbetroffenheit' nicht nur als Chance, sondern auch als potentielle Gefahr anzusehen" (Hazard 1993, S. 397). Gefahr vor allem deshalb, weil sie eine unter der Oberfläche des Alltagslebens liegende Furcht erzeugt, sich mit ihr zu beschäftigen und sich der Verzweiflung zu stellen. Genau diese Auseinandersetzung muß m.E. ein wesentlicher Ansatzpunkt der neuartigen mitweltpädagogischen Praxis sein, die im sechsten Kapitel erläutert wird.

Die Katastrophenpädagogik ist darüberhinaus dadurch gekennzeichnet, daß zwar Wissen weitergegeben und damit Angst erzeugt wird, aber keine Bewältigung angeboten wird. Neben der Verzweiflungsarbeit, die dem "integralen Bewußtsein" zur Entfaltung verhelfen kann, ist eine weitere Ebene von entscheidender Bedeutung, die ich mit Handlungskompetenz bezeichne (vgl. auch Hazard 1993, S. 411 f, Heid 1992, S. 133).

Die ursprünglich angstausslösende Information könnte durch die gemeinsame Suche nach Handlungsmöglichkeiten zu einer persönlich gewandelten Haltung und zu Handlungskompetenz beitragen (siehe Kapitel 3.2.4).¹⁵

Neben den Problemen des katastrophenpädagogischen Ansatzes sollen im folgenden weitere Defizite der gegenwärtigen umweltpädagogischen Theorie-

¹⁴ Die Umweltpsychologie beschäftigt sich mittlerweile intensiv mit den Folgen angstauslösender Katastrophenpädagogik. Daß starke Angstreaktionen handlungslähmend sein können und krank machen, belegen zahlreiche Untersuchungen (Lazarus 1966, 1991; Kobasa 1981; Baum 1983; Petersen 1988; Watson/Pennebaker 1989; Clark/Watson 1991; Synder 1991).

¹⁵ Ein weiteres Beispiel für eine andere kritische Tendenz in der Umweltpädagogik ist die rigide und moralisierende "Verbrauchererziehung" (vgl. Göppel 1991, S. 29). Als Veranschaulichung führt Göppel einen Beitrag von Manfred Pappeler, enthalten in der Dokumentation zum ersten Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband, an, mit dem Titel "Umweltfreundliche und gesundheitsverträgliche Schultasche". Bedenklich ist dabei, daß den SchülerInnen suggeriert wird, daß sie mit ihrem Schreibgerät an den "Umwelt"problemen Schuld seien. Die Rettung der "Umwelt" würde von ihrer Griffelmappe abhängen, die durch regelmäßige Kontrolle auf Umweltverträglichkeit überprüft wird.

bildung behandelt werden. Die einseitige Präferenzierung des Umweltwissens als scheinbaren Auslöser umweltbewußten Verhaltens wird hier ebenso analysiert wie das Problem des nicht Erkennens der wesentlichen Gründe für die Diskrepanz zwischen Umweltwissen, Umweltbewußtsein und demgemäßer Haltung sowie Handlung. Desweiteren werden die umwelterzieherischen Anweisungen kritisch beleuchtet.

3.2.4 Umweltpädagogische Theorien und verändertes

Umweltverhalten

Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Frage, inwieweit die bisher angebotenen umweltpädagogischen Theorien ihr selbstgestecktes Ziel, verändertes Umweltverhalten auszulösen, erreichen können. Meine Hypothese in diesem Zusammenhang ist, daß die bisher vorliegenden umweltpädagogischen Ansätze nur sehr eingeschränkt geeignet sind, Grundlagen für eine mitweltbewußte Haltung und für mitweltgerechtes Handeln zu legen. Sie greifen für dieses Problem zu kurz.

Durch neuere empirische Befunde¹⁶ wurde deutlich, daß zwischen Umweltwissen und Umweltverhalten eine mäßig hohe, positive Korrelation existiert. Es ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Umweltbewußtsein, der persönlichen Bereitschaft umweltgerecht zu handeln und dem tatsächlichen Umweltverhalten. Mit dem Umfang des vorhandenen Umweltwissens wächst dabei die persönliche Bereitschaft zum umweltgerechten Handeln. Anderer-

¹⁶a. Diekmann, A./ Preisendörfer, P. (1991): "Umweltbewußtsein, ökonomische Anreize und Umweltverhalten. Empirische Befunde aus der Berner und Münchener Umweltbefragung". (In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 2/1991). Im deutschen Sprachraum liegen nur wenige Studien vor, die das Umweltbewußtsein und eventuell weitere verhaltensrelevante Merkmale mit dem Umweltverhalten in Beziehung setzen. Die Schwerpunktsetzungen sind dabei unterschiedlich: Vgl. Amelang (1977); Klug/Fietkau (1979); Lehmann (1979); Urban (1986); Grob (1990); Kahler (1990).

Bei Diekmann und Preisendörfer werden Determinanten des Umweltverhaltens, Umweltmoral und/oder Anreizregelungen untersucht.

seits wird auch eine erhebliche Inkonsistenz von Einstellung und Verhalten konstatiert,¹⁷ die berücksichtigt werden muß. Neueste empirische Untersuchungen zur Wirkung von Umwelterziehung kommen zu dem Schluß, daß die traditionellen Ansätze der Umweltbildung an der Schule praktisch folgenlos bleiben. Sie rufen kein verändertes Umweltverhalten hervor und sind ein wesentlicher Grund dafür, daß die bisherige Umwelterziehung in einer Sackgasse steckt und es in deren Konsequenz an einem sinnvollen mitweltpädagogischen Konzept mangelt (vgl. Südd. Zeitung Nr.106 vom 10.5.1993, S. 46).

Neben diesem zentralen Untersuchungsgegenstand ist ein wesentlicher Kritikpunkt an bisher vorliegenden umweltpädagogischen Konzeptionen, daß bei der überwiegenden Mehrzahl die gesellschaftspolitischen Zusammenhänge keine Berücksichtigung finden. Die Hauptadressaten umweltprogrammatischer Handlungsaufforderungen in der Umwelterziehung sind dabei diejenigen, die in ihrem Leben noch am wenigsten die Umwelt schädigen konnten (vgl. Göpfert 1988, S.2,8ff.).

Diese umweltpädagogischen Anweisungen werden häufig von Kritik an der Konsum- und Anspruchshaltung Jugendlicher begleitet und appellieren an die Bereitschaft zu Verzicht und Opfer (Richtlinien 1990, S.177; Möllemann 1990, S.133).

Undifferenzierte Aufforderungen sind charakteristisch für die vorherrschende eindimensional-monokausale Betrachtung innerhalb vieler umweltpädagogischer Ansätze.

¹⁷b. Vgl. Spada, H. (1990): "Umweltbewußtsein: Einstellung und Verhalten". In: Kruse, L./ Graumann, C.-F./ Lantermann, E-D. (Hrsg.) (1990): "Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen". Spada versucht hier, den Begriff "Umweltbewußtsein" zu definieren, der je nach Verwendungszusammenhang einen unterschiedlichen Bedeutungsumfang hat. Zur Konkretisierung meines Ansatzes in bezug auf das Umwelthandeln wird auf Spadas Definitionen zurückgegriffen.

Im Mittelpunkt steht die Forderung: "Lebe anders, als du es bis jetzt getan hast!" (Schmitz 1989, S.4), die völlig offen läßt, "was genau warum anders getan werden soll" (Heid 1992, S.126).

Es soll emotionale Betroffenheit erzeugt werden, die allerdings gesellschafts-politische Zusammenhänge und die damit verbundenen Zuschreibungen für Umweltzerstörungen unberücksichtigt läßt.

So muß es m.E. neben der Entfaltung des "integralen Bewußtseins" (Gebser) vermehrt darum gehen, naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Zusammenhangwissen, also die Erarbeitung einer theoretisch fundierten Handlungskompetenz, anzubieten. Innerhalb dieses Komplexes steht die Fragestellung, ob ökologisch wünschenswertes Handeln direktes Ziel pädagogischen Handelns sein kann, eine konkrete und unmittelbare Zielprojektion(vgl. Heid 1992), oder ob sich dies nur ohne Zielstellungen und Vorgaben in einer Bewußtseinsintensivierung vollziehen kann.

Der mitweltpädagogische Ansatz kann dabei der erste ethische Impuls für die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" beim Einzelnen sein, wobei für den Menschen die Chance, eigene Abwägungskompetenz durch Zusammenhangwissen zu erwerben, um dadurch mit einer theoretisch fundierten Handlungskompetenz Unabhängigkeit gegenüber unreflektierten Handlungsanweisungen zu sichern, gegeben sein sollte. Eine ökologische Mitweltbildung kann deshalb nicht direktiv, irrational-autoritär und konkurrenzfördernd angelegt sein.

Menschen bilden sich dann eigene Urteile, die unabhängig von "Moral- und Verzichtspredigten" und damit von Beeinflussung sind. Nach den empirischen Befunden (vgl. Diekmann/Preisendörfer) korreliert ein gefestigtes Umweltbewußtsein positiv mit dem Umweltverhalten. Bei dieser Untersuchung ist allerdings einschränkend festzuhalten, daß sich die Ergebnisse auf schriftliche Befragungen beziehen und nicht auf beobachtetes Verhalten.

Unsere Haltung und unser Handeln in bezug auf die Mitwelt muß als strukturell konfliktträchtig und widersprüchlich analysiert werden. Es bestehen Diskrepanzen

zwischen Zwang und Freiheit zu handeln, zwischen Wissen, Verständnis und Risiken der "reflexiven Modernisierung" (Beck 1993) sowie zwischen persönlichen Wünschen und gesellschaftlicher Notwendigkeit.

Die Umweltkrise kann nicht vorrangig aus sicheren Einsichten über die Gefahrenlage eingeschätzt werden, sondern aus Risikoeinschätzungen, das heißt, aus z.T. interpretierten und spekulativen Erkenntnissen bestehend. Dennoch ist die komplizierte Negation jeglicher gegenwärtig definitiven Aussagen über die Umweltkrise, wie sie Joachim Kahlert (1991) vornimmt, kontraproduktiv und kann eher destruktive Passivität nach sich ziehen. Kahlert verneint hierbei alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Umweltkrise, da es keine genauen und abschließenden Erkenntnisse über die Krise geben könnte.

Wissen über die Mitwelt sollte in der gesamten Bandbreite unterschiedlicher Anschauungen und Theorien dargestellt werden, um Abwägungskompetenz in umweltpolitischen Zielfindungsprozessen zu ermöglichen.

Konkrete Umweltprobleme müssen von der Umweltpädagogik mehrdimensional und plurikausal bearbeitet werden, da sie nicht nur Ausdruck realer Gefährdungen sind. Vielmehr sind sie Resultat der unterschiedlichen Rezeption und Durchsetzbarkeit von Informationen, Interessen, Risikoeinschätzungen sowie Werturteilen.

Umweltprobleme betreffen nie nur Segmente der Gesellschaft, sie müssen durch eine Analyse der Prozesse der Ursachenzuschreibung aufgedeckt werden.

Ein umweltpädagogischer Fundamentalismus, wie ihn Kahlert vertritt, der Theorieprobleme und Erkenntnisse der anderen relevanten Wissenschaftsdisziplinen ignoriert - die Suche nach absolut gültigen Axiomen vor die Analyse von Differenzierungen stellt, ist ebensowenig in der Lage, konstruktive Beiträge zu Lösungsansätzen im umweltpädagogischen Diskurs zu geben wie die Propagierung genereller Ungewißheit (Meyer 1989, S.161) sowie die Reduzierung der

Problematik auf die "Schulung und (den) Gebrauch des Verstandes" (Kahlert 1991, S.110).

Die Umweltpädagogik muß die Paradoxien der Umweltkrise zur Kenntnis nehmen, widersprüchliche Fakten als solche interpretativ behandeln und nicht auf Deutungsunsicherheiten mit pädagogisch-moralischem Fundamentalismus reagieren.

In vielen Umweltkrisengebieten haben wir es mit Widersprüchen und Paradoxien zu tun, die u.a. aus einer Vielzahl von Faktoren - wie aus unterschiedlichen Interessenlagen der verschiedenen Segmente der Gesellschaft - resultieren und sich in individuellem Umwelthandeln widerspiegeln.

Ökologisch motivierte Verhaltensweisen, die vereinzelt praktiziert werden, bergen aufgrund der inhärenten Widersprüche und der Komplexität der Gesellschaft Unwägbarkeiten in sich. Es ist für das Individuum nicht zu ermessen, welche Folgen tatsächlich einträten, wenn sich das eigene Handeln massenhaft durchsetzen würde. Unsicher ist auch, ob etwas ökologisch Sinnvolles getan wird. So können durchaus vernünftige ökologische Einzelentscheidungen unbeabsichtigte Folgen aber auch Zielkonflikte nach sich ziehen:

Wer z.B. ein ökologisch wertvolles Feuchtbiotop im Garten anlegt, ist zwingend auf die PVC-Folie als Abdichtung angewiesen, unterstützt somit aber die Chlor-Chemie und die damit verbundenen Gefahren, die bei Produktion, Gebrauch und Entsorgung von PVC auftreten (vgl. Häpke 1990).

Die umwelt- und energiebewußte Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV) oder der Umstieg auf das Fahrrad trägt nicht zuletzt dazu bei, daß die Straßen wieder leerer somit attraktiver für alle anderen werden.

Alltägliches - individuell verantwortliches - ökologisches Handeln wird durch entsprechende ökonomische, soziale und kulturelle Bedingungen gefördert, die als gesellschaftlich - konsensuale Aufgabe von der politischen Schaffung ge-

eigneter widerspruchsfreier Strukturen begleitet werden sollten. Diese sind aber keine Grundvoraussetzung für ökologisches Handeln.

Um so bedeutsamer ist ein Bewußtsein, das nicht auf widerspruchslose Strukturen angewiesen ist, sondern innere Haltung - und daraus resultierende mitweltbewußte Handlung - hervorbringt.

Die bewußte Unabhängigkeit des Individuums von Moral- und Verzichtspredigten und katastrophenpädagogischen Anweisungen besteht in der Entfaltung des "integralen Bewußtseins", da der/die Einzelne nunmehr aus sich selbst heraus eine Haltung und demgemäße Handlung zeigt.

Individuelle Verantwortung als Schlüsselkategorie ist bei der Suche nach Wegen aus dem Umweltdilemma wichtig, in der Kopplung an gesellschaftspolitische Entscheidungen und persönlich - politisches Engagement könnte eine beschleunigende Wirkung für den notwendigen Wandlungsprozeß bestehen. Das politische Moment der eigenen Aktivität im Sinne des "Deep Ecology"- Ansatzes sollte also hierbei nicht fehlen (siehe Kapitel 6).

"Individuelle Verhaltensweisen, in denen sich Verantwortlichkeit ausdrückt, die über den persönlichen Nutzen hinausweist, setzen mithin gesellschaftliche Kommunikationsstrukturen voraus, die ein hohes Maß an Kooperation,... gewährleisten. Zentrale Voraussetzung für praktizierte Ökologie ist mithin praktizierte Demokratie" (Warsewa 1993, S.47f).

Eine Kategorie für mitweltgerechtes Verhalten könnte die Frage nach der mißbräuchlichen Nutzung bzw. nach unangemessenem Verhalten im Sinne von mißbräuchlichem Handeln sein, dessen Beurteilung allerdings nur das Individuum selbst vornehmen kann.

Mißbrauch zu praktizieren könnte dabei bedeuten, an einer Verhaltensweise festzuhalten, wenngleich deren kurz- und langfristige Schäden offensichtlich geworden sind.

Bastian und Theml (1990) wenden den Begriff des Mißbrauchs auf das Auto an. Mißbrauch liegt demnach immer dann vor, wenn die Verwendung eines Gutes negative Auswirkungen für das Individuum und / oder für die gesamte Gesellschaft bzw. Ökosphäre mit sich bringt.

Individueller Automobilmißbrauch würde demnach dann vorliegen, wenn das Auto zu anderen Zwecken als zu Fortbewegung und Transport benutzt wird und wenn der Automobilgebrauch nicht auf das - aus persönlicher Abwägung begründete - Minimum reduziert wird.

Mißbräuchliche Verwendungen sind m.E. in diesem Sinne, das Auto als Prestigeobjekt bzw. Statussymbol oder als Mittel zur Selbstverwirklichung zu benutzen. Mißbräuchlich genutzt ist es ebenfalls, wenn sein Einsatz überflüssig ist (z.B. Zigaretten holen, Innenstadtnutzung) und wenn das Individuum sich den negativen Folgen des Gebrauchs nicht bewußt sein will, sondern diese verdrängt oder verneint.¹⁸

Die Anwendung der Mißbrauchskategorie kann ein Leitfaden für die Beurteilung von "Umwelt"problemen und den damit verbundenen Handlungen sein. Dieser läßt sich auf vielfältige Probleme anwenden und gibt dem Einzelnen individuellen Entscheidungsspielraum für die Einschätzung, ob er sein Verhalten als Mißbrauch werten sollte oder nicht.

Daß gegenwärtig "das grüne Gewissen" vielen "ein sanftes Ruhekissen" ist und sie sich nur die "Rosinen aus dem Ökokuchen herauspicken, gibt uns zwar ein gutes Gewissen, bringt aber der Umwelt nicht viel" (Reussig, in: Die Zeit vom 10.9.1993, S.56).

Nachdem die Frage nach den Ausgangsbedingungen umweltbewußten Verhaltens diskutiert wurde und die theoretischen Defizite umweltpädagogischer Ansätze deutlich geworden sind, soll im folgenden ein weiterer Schwerpunkt der Dissertation dargestellt werden.

¹⁸ Sozialer Automobilmißbrauch ist zu konstatieren, wenn das Verkehrssystem nahezu ausschließlich auf das Auto zentriert ist, wenn also Alternativen eingeschränkt sind oder sogar in der Verkehrsplanung gar nicht erwogen werden. Desweiteren, wenn ungeachtet aller bereits bekannten Probleme, Risiken und Schäden der Autoverkehr weiter forciert und nicht auf das absolut notwendige Minimum reduziert wird. Solange diese Kriterien der Vermeidung und Minimierung des Autoverkehrs nicht erfüllt sind, ist m.E. eine vernünftige Nutzung nicht möglich.

Es wird ein weiterentwickeltes theoretisches Fundament der mitweltpädagogischen Grundlagen durch die Einbeziehung der humanistischen Ethik und Psychologie angestrebt. Diese sollen für die Umweltpädagogik zugänglich werden und begründen dabei einen neuen biophil-ökozentrierten und mitweltpädagogischen Ansatz (Kapitel fünf), der in Verbindung mit einer notwendigen Bewußtseinsentfaltung (integrales Bewußtsein, Kapitel vier) zu einer ganzheitlichen Weltsicht und einer demgemäßen mitweltbewußten Haltung führen kann und eine ganzheitliche Pädagogik mit konstituiert.

4. Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" als Grundlage einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik

Das zentrale Fundament einer neuartigen ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik liegt in der Erschließung des "integralen Bewußtseins".

Dieser von Jean Gebser geprägte Begriff ist Ausdruck für die Suche nach der Überwindung des herrschenden Weltbildes und inhärenter Einstellungen zum Mitmenschen sowie zur Natur, um den (scheinbaren) Dualismus Mensch- Natur zu überwinden.

Diese neuartige ganzheitliche Sichtweise eröffnet einen grundlegend anderen Zugang zu allen Fragestellungen und äußert sich bei Gebser konsequent in einer dementsprechenden Begriffsdefinition und -verwendung.

Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" als Grundlage einer neuen ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik beinhaltet diese ganzheitliche Weltsicht, die bisher allerdings in der Umweltkrisendiskussion, den Erziehungswissenschaften und der Umweltpädagogik keine dementsprechende Rolle spielt.

Die folgenden Ausführungen nehmen diese Analyse auf und versuchen die Theorie Gebsters darzulegen, um u.a. ihre fundamentale Bedeutung für den (umwelt-) pädagogischen Diskurs und die ganzheitliche Praxis zu verdeutlichen.

Für den Versuch einer holistischen Sichtweise und des ganzheitlichen Denkens stehen bereits eine Reihe von Ansätzen. Im Gegensatz zur mechanistischen Weltauffassung ist die holistische Sichtweise dadurch gekennzeichnet, daß sie die Welt als nicht dualistisch beschreibt und keine Subjekt/Objekt - Trennung diagnostiziert, sondern alle Erscheinungen des Lebens aus einem ganzheitlichen Prinzip versteht. Der Begriff "Holismus" kommt aus dem Griechischen "holos" und bedeutet "ganz". Diese Ganzheitslehre geht davon aus, daß alle psychischen, biologischen und physischen Vorgänge aus einem "inneren" Weltganzen abgeleitet werden können.

4.1 Jean Gebsters theoretisches Fundament und neuartige Kategorien

Mit den Erkenntnissen der Relativitätstheorie¹⁹ von Albert Einstein ist die vierte Dimension als zeitliche Ausdehnung innerhalb des Raumes erkannt worden, und der Begriff Raum-Zeit findet allgemeine Verwendung.

Gebser unternimmt nun den Versuch, alle Bereiche der Kultur und Kulturgeschichte unter dem Aspekt einer ganzheitlichen Auffassung zu betrachten.

Die Geschichte der Bewußtwerdung des Menschen wird bei ihm als ein inniger Zusammenhang des Sich-Seiner-Selbst-Bewußtwerdens mit seinem Bewußtsein von Raum und Zeit zusammengefaßt. Der Mensch wird, indem er die Welt wahrnimmt, von seinem Bewußtsein begründet. Das Bewußtsein folgt den Gesetzmäßigkeiten des Raum-Zeit-Kontinuums, dem Prinzip der Gleichzeitigkeit. Mithin ist der ganzheitliche Zusammenhang von Ursprung und Gegenwart keine kausale Beziehung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sondern eine Gleichzeitigkeit aller uns konstituierenden Aspekte.

Die Überwindung des scheinbaren Dualismus von Mensch und Natur erfolgt dann, wenn das Bewußtsein die Fähigkeit erlangt, den Menschen an der Wirklichkeit des vierdimensionalen Raum-Zeit-Kontinuums teilnehmen zu lassen. In seinem "Beitrag zu einer Geschichte der Bewußtwerdung" beschreibt Gebser die Geschichte der Bewußtwerdung als einen innigen Zusammenhang des Sich-Seiner-Selbst-Bewußtwerdens des Menschen mit seinem Bewußtsein von Raum und Zeit. Somit erschließt sich uns die Welt als ein ganzheitlicher Zusammenhang von Raum und Zeit, und für den Menschen eröffnet sich die Chance, am universellen Prinzip des Universums bewußt teilzuhaben. "Bewußtsein ist die

¹⁹ Die Relativitätstheorie wurde von E. Mach, H.A. Lorentz und H. Poincaré vorbereitet und von Einstein ausgebaut. Die spezielle Relativitätstheorie handelt von der Gleichberechtigung aller Inertialsysteme, die allgemeine Relativitätstheorie von der grundsätzlichen Gleichberechtigung aller raum-zeitlichen Koordinatensysteme. Einstein hat mit der Relativitätstheorie schwierige Probleme gelöst, mit vermeintlichen Selbstverständlichkeiten und Denknöten aufgeräumt sowie die physikalische Vorstellung von Raum und Zeit einschneidend verändert.

Die Relativitätstheorie hat unsere Ideen über den Raum, die Zeit und die Gravitation geformt, d.h. über aller Realitäten, die für die direkte Wahrnehmung zu entfernt sind.

Fähigkeit, jene Zusammenhänge zu verstehen, die uns konstituieren: es ist ein stets statthabender Akt des Integrierens und Richtens. Wir müssen uns darüber klar sein: Bewußtsein erschöpft sich nicht in formalem Wissen, ja selbst nicht in verarbeitetem Wissen. Es ist weder mit dem Denkprozeß identisch, noch beschränkt es sich auf das bloße Ich-Bewußtsein. Seine erhellende Funktion besteht durchaus nicht in bloßer Räumlichung und Zeitlichung. Es ist kein bloßes Gegenüber zu den Dingen und Erscheinungen, sondern beobachtender Zuschauer, aber auch handelnde Instanz und hat regulative Funktion ... Die Art, wie wir die Welt sehen, hängt durchaus von der Art unseres Bewußtseins ab, das dieser Welt Grenzen und Fristen zu setzen vermag. In dem Maße, in dem wir diese dank unseres Bewußtseins integrieren, eine Leistung, zu der uns nicht eine Erweiterung (oder Aufblähung) des Bewußtseins, sondern seine Intensivierung befähigen kann, gegenwärtigen wir das Sich" (Gebser GA Bd.2, S. 291f).

Die Bewußtseinsintensivierung geht sprunghaft vor sich und entspricht der Entfaltung der Dimension. Das Bewußtsein ist demnach eine universelle Größe. Es ist ein Wechselspiel von Materie und Energie, d.h. es kann alle Erscheinungsformen zwischen der Nulldimensionalität und der Vierdimensionalität (Ursprung und Gegenwart) annehmen.

Entsprechend diesen Vorstellungen erschließt sich dem Menschen die Welt durch die Entfaltung einer neuen Bewußtseinsstruktur. Mit jeder neuen Dimension erhält der Mensch eine neue Bewußtseinsstruktur, die jede für sich gesehen eine ganzheitliche Kohärenz bilden. Die Geschichte der Bewußtwerdung ist somit ein Prozeß zunehmender Verdinglichung, aber ebenso auch ein Vorgang der Einsicht und Aufklärung über die Zusammenhänge der Natur.

Das Erkennen darf nicht als Repräsentation der umgebenden Welt verstanden werden, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozeß des Bewußtwerdens und des Lebens. Der Kern aller gegenwärtigen Probleme ist dieses Verkennen des Erkennens, unser Nicht-Wissen um das Wissen. Dem Menschen muß bewußt werden, daß alles, was er tut, als eine Welt anzusehen ist, die er in Koexistenz mit allen anderen Lebewesen hervorbringt (vgl. Maturana/Varela, 1987, S.262).

Nur aus einer solchen Ein-Sicht und dementsprechend erschlossenem "integralen Bewußtsein" ergibt sich eine veränderte Haltung, die sich weder aus differenzierten umweltpädagogischen Theorien noch aus didaktischen Vorgehensweisen entwickelt. Die Diskrepanz zwischen Wissen und umweltgerechtem Handeln liegt also vornehmlich in einem nicht integral intensivierten Bewußtsein. Die Entfaltung des integralen Bewußtseins ist zentraler Schlüssel für die Chance einer wirklichen, tiefgreifenden Veränderung der menschlichen Haltung und sich daraus ergebender Handlungsweisen.

Diese Veränderung wird auch in der Begriffsverwendung sichtbar. Die Umwelt wird nicht mehr als die uns umgebende Welt gedacht, sie steht uns nicht mehr bloß gegenüber, sondern wir sind uns der Ganzheit voll bewußt. Die Umwelt wird nunmehr als die Mitwelt erkannt. Der vorher scheinbar bestehende Dualismus ist aufgehoben.

Jeder einzelne Mensch muß diese Umwandlung seines Bewußtseins hin zum integralen in der Arbeit an sich selbst vollziehen, andernfalls unterliegt er den Diskontinuitäten sowie Konjunkturlagen umweltpragmatischer Handlungsaufforderungen und wird nie dauerhaft, grundlegend mitweltbewußt handeln.

Diese neue geistige Haltung kann nur durch einsichtige Bewußtwerdung allmählich für den Menschen erkennbar werden.

Sie kann jene Durchsichtigkeit der Welt und des Menschen vorbereiten, in der das Geistige in Erscheinung tritt.

Es geht hierbei weder um ein neues Weltbild noch um eine neue Weltanschauung oder Weltvorstellung, sondern es kommt auf eine neue Wirklichkeit an, die ganzheitlich wirkende Wirklichkeit ist. In ihr sind Wirkendes und Bewirktes gegenwärtig und der Ursprung blüht dank der Gegenwärtigung auf.

Die Gegenwart ist somit umfassend und ganzheitlich. "Diese ganzheitliche Wirklichkeit ist Weltdurchsichtigkeit, eine Weltwahr - Nehmung: ein Wahr - Nehmen und Wahr - Geben der Welt und des Menschen und alles dessen, was die Welt und den Menschen durchscheint" (Gebser GA Bd.2, S. 34).

Dieses Wahrnehmen oder Wahren ist dann möglich, wenn die vier Strukturen, von denen jede einzelne nicht nur gültig, sondern nötig ist und die fünfte Struktur, die notwendig ist, Bewußtseins - Charakter erhalten.

Dieses Wahrnehmen ist kein übersinnlicher Vorgang. Es ist ein ganzheitliches Geschehen, ein ganzheitlicher Zustand des 'Sich'. Eine Verwirklichung dieser Ganzheit ist jedoch nur möglich, wenn die Teile, die zusammen ein Insgesamt bilden, durch einen entschiedenen Vollzug, den des Wahrnehmens und Wahrgebens, gegänzlicht werden. "Dafür bedarf es einer grundlegenden Voraussetzung: die Teile müssen ihrem eigenen Wesen gemäß, sei es erhört oder erlebt, sei es geschaut oder erfahren, sei es gesehen oder gedacht werden, denn nur konkretisierte Teile sind integrierbar" (a.a.O., Bd. 2, S. 366 f.).

Das sinnvolle Wahrnehmen könnte von der sich auflösenden Raumwelt geweckt werden, jenes Wahrnehmen, das uns vor dem Untergang in die bewußtgewordene Außenwelt, in die Materie, bewahren würde (a.a.O.).

Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" als Grundlage einer ganzheitlichen Bildung beinhaltet eine Vielzahl neuartiger Begriffe und Auffassungen. Diese sollen im folgenden verdeutlicht werden. Hierzu ist es erforderlich, einen Einblick in die Fundamente der Gedanken Jean Gebsters zu geben.

Der Begriffsverwendung zur Charakterisierung der Entfaltung des "integralen Bewußtseins" kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu, da hierin die zugrundegelegte ganzheitliche Sichtweise und die Bewußtseinsentfaltung deutlich wird. In der folgenden Analyse der einzelnen Bewußtseinsstrukturen geht es mir besonders darum, das untrennbare Verhältnis von Mensch und Natur aufzuzeigen, das strukturell bedingte Geschehen der Verdinglichung sowie die Realisationsformen der verschiedenen Strukturen darzulegen.

(Zur Veranschaulichung dient die synoptische Tafel im Anhang)

4.2 Die fünf Bewußtseinsstrukturen

Gebser geht davon aus, daß der Mensch im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte im wesentlichen fünf Bewußtseinsstrukturen zu durchlaufen hatte bzw. hat. Diese nennt er die archaische, die magische, die mythische, die mentale und schließlich die integrale. Diese fünf Bewußtseinsstadien der Wirklichkeit sind fünf sich steigernde Bewußtseinsstrukturen menschlich-geistiger Existenz und Weltbewältigung.

Er entwickelt eine Strukturierung, die die Fundamente des Bewußtseins erschließt und hieraus die Geschichte der menschlichen Bewußtwerdung rekonstruiert.

"Diese Strukturierung beruht auf der Erkenntnis, daß sich im Werden nicht nur der abendländischen Menschheit deutlich unterscheidbare Welten abheben, deren Entfaltung sich in Bewußtseinsmutationen vollzogen hat" (Gebser GA, Band 2, S. 24).

Er vollzieht eine geisteswissenschaftliche Analyse der verschiedenen Bewußtseinsstrukturen, so wie sie aus den verschiedenen Mutationen hervorgingen. Hierfür geht er zu den "Wurzeln der menschlichen Entfaltung" zurück, um sich dann von diesem Ausgangspunkt auf unsere heutige Lage und gegenwärtige Bewußtseinsstruktur hinzubewegen. Dabei werden mitten "im Zerfall unserer Epoche schon die Züge einer neuen Wirklichkeit sichtbar" (a.a.O.).

Aus dem Ursprung, der archaischen Struktur gehen sozusagen drei Bewußtseinsstrukturen hervor: die magische, die mythische und die mentale Struktur. Die neue Struktur ist die integrale und deren in der Entfaltung begriffene Weltmodalität die "aperspektivische Welt".

Die *archaische* Struktur ist dem verborgenen Ursprung aller Dinge am nächsten. Es ist der paradiesische, sündlose und vorgeburtliche Zustand der totalen

Geborgenheit. Die archaische Struktur ist eine nulldimensionale Struktur, die raumzeitlicher Art ist, obwohl unsere heutige Vorstellungskraft diesen Sachverhalt nur als Paradoxon zu realisieren imstande ist. Diese Struktur ist dem biblischen paradiesischen Urzustand am nächsten, wenn nicht diese selbst. Es ist die Zeit, da die Seele noch nicht erwacht ist, und so ist sie die traumlose Zeit - die der gänzlichen Ununterschiedenheit von Mensch und All (vgl. Gebser GA Bd.2, S. 83).

Die *magische* Bewußtseinsstruktur entfaltet sich aus der vorhergehenden und stellt eine neue Qualität menschlicher Existenzweisen dar. Sie ist eindimensional und setzt den Punkt erster Zentrierung im Menschen. Der Mensch "tritt aus der nulldimensionalen, archaischen Struktur der Identität in die eindimensionale der Unität heraus" (a.a.O., S. 87). Hierbei wird der Mensch aus dem Einklang, der Identität mit dem Ganzen, herausgelöst. Damit setzt ein erstes Bewußtwerden ein, das noch durchaus schlafhaft ist: der Mensch ist zum ersten Mal nicht mehr nur in der Welt, sondern es beginnt ein erstes, noch schemenhaftes Gegenüber. Hiermit taucht erstmals die Notwendigkeit auf, nicht mehr nur in der Welt zu sein, sondern die Welt haben zu müssen. Je stärker sich der Mensch aus dem Ganzen, aus der Identität mit ihm herauslöst, in dem Maße, wie ein Teil dieser Identität ihm bewußt wird, desto mehr beginnt er ein Einzelner zu werden, eine Unität, die in der Welt vorerst noch nicht die Welt als Ganzes zu erkennen vermag, sondern jeweils nur die Einzelheiten, die sein noch schlafhaftes Bewußtsein treffen (a.a.O., S. 88).

Die Tragik besteht also im Verlust der ursprünglichen Ganzheit, die - wie im folgenden zu zeigen ist - nur sehr mühsam, unter Integrierung des mentalen Bewußtseins wiedergefunden werden kann.

Das ideale Symbol des Magischen ist der Punkt als Grundelement der Linie. Dieser Punkt bedeutet eine erste Zentrierung des Menschen, der sich stärker aus dem archaischen Ganzen löst und zwar in dem Maße, wie ihm diese Identitätslage bewußt wird.

Die magische Welt, ist die Welt des "pars prototo", in dem das Teil für alle steht. Eine Welt des bloßen sinnreichen Zufalls, in der alles den Menschen Zufallende von wirkender Gültigkeit ist. Das noch nicht zentrierte Ich ist noch über die Welt der Erscheinungen zerstreut, so daß dem Menschen dieses Außen so blind und verworren erscheint wie dem Schlafenden der wirkende Traum. Der erwachenden Welt, der er gegenübersteht und die ihm langsam bewußt wird, hat zugleich etwas Feindliches für ihn. So stellt er sich gegen die Natur und versucht, sie zu überwältigen, um unabhängig von ihr zu werden.

Gebser beschreibt die frühesten Erlebnisse des Menschen als das Erleben des Numinosen. Der Begriff des "Numinosen" (Macht oder Walten des Göttlichen) ist ein Ausdruck für die praerationalen und irrationalen Bestandteile des "Heiligen" (vgl. Gebser GA Bd.2, S. 271ff).

Das Numinose umschreibt eine bestimmte Erlebnisphäre, das Ergriffensein durch das, was dem Menschen als das "Ganz-Andere" entgegentritt. Indem er die unangreifbaren Kräfte der Natur in Götzen, Geistern und Dämonen fürchtete, war das Ritual diejenige Form, die diese Kräfte bannte. In rhythmischen Auführungen oder durch Tänze versuchten die frühen Menschen, die Rhythmen ihres sozialen Lebens dem der großen Naturrhythmen magisch anzupassen.

So ist für den Menschen die ungebrochene Unität ein Widerspruch, denn er tritt als Handelnder auf, indem er seinem Eingefügtsein in die Natur eine bestimmte Richtung gibt. Der Ansatzpunkt für diese Möglichkeit des Ausrichtens liegt in der Doppelbezogenheit der Unität; diese liegt in der Austauschbarkeit, in der Auswechselbarkeit der unitären Punkte, derzufolge sowohl das Teil als auch das Ganze stets für alles stehen kann. Tausch ist hier noch keinesfalls Täuschung, sondern Ausdruck echter Gültigkeit des Gleichen. In dieser gleichen Gültigkeit des Ganzen und des Teils kommen zwei zusätzliche Wesenszüge der magischen Welt zum Vorschein.

Diese Gleichzeitigkeit birgt in sich das analogisierende und assoziative Denken. Hier liegt auch die Wurzel des sympathisierenden Gleichsetzens, indem er es

mit allem nicht nur vollzieht, was einander ähnlich ist, sondern auch nur ähnlich erscheint. Die Gleichgültigkeit besagt, daß die magische Welt eine Welt ohne Werte ist, in der alles gleiche Gültigkeit hat.

In der Ununterschiedenheit des Menschen mit allem Anderen, also in dem einheitlich-einigendem Hintergrund, wird für Gebser das "Erlebnis" akut. Jedes Geschehnis, Ereignis oder Ding, das Erlebnischarakter besitzt, erhält sogleich mit dem Kontext, der diese Geschehnisse oder Dinge umgibt, eine einheitliche Beziehung.

Im Erleben ist der Mensch im Zustande eines Verflochtenseins, das sich in seinem assoziativen, analogisierenden und sympathisierenden Verflechten - das kein Denken ist - zu erkennen gibt. Jedes Erlebnis ist die unbewußte Realisierung der "Einheit".

Das auslösende Moment für eine Bewußtseinsintensivierung ist diese angesprochene Diskrepanz. So löste sich der Mensch aus der Naturverbundenheit und ihrem Bann durch einen Gegenbann. In diesem Zerschneiden der Bindung, in diesem allmählich "Sich-Gegenüberstellen" deutet sich jene Polarisierung der Welt an, die in der mythischen Struktur dann weltbildend und bewußtseinsbildend wird.

Die magische Reaktion schafft dieses Gegenüber, das erst das "Spielfeld" des Handelnden ermöglicht. Dieser Herauslösung aus der Natur liegt der tragische Zwang zum Wollen und zum Machen, zur Macht zugrunde. Dieser Zwang befähigt den magischen Menschen, sich gegen die Übermacht der Natur zu stellen, um der bindenden Macht des Eingeflochtenseins zu entgehen. Hiermit leistet der Mensch einen weiteren Sprung in die Bewußtwerdung, der für Gebser das eigentliche Thema der Menschheitsmutation ist. "Dieser seltsame, dem Menschen wohl doch zutiefst eingeborene Drang zum Freisein, der, wenn wir an die archaische Struktur zurückdenken, sich in der magischen gleichsam als ein Fall, ja als ein Abfall aus der einst gegebenen gänzlichen Ganzheit darstellt - dieser Freiheitsdrang und das aus ihm resultierende, ständige Gegen-etwas-sein-Müssen (denn nur dieses 'Gegen' schafft Distanzierung und damit Bewußtwer-

dungsmöglichkeiten) ist vielleicht, sei es nun Fluch, Gnade oder Auftrag, eine auf die Macht der Erde antwortende Reaktion des Menschen, der auf diese Erde verschlagen wurde: wer die Erde bestehen will, der muß sich von ihrer Macht befreien können" (Gebser GA Bd. 2, S. 96).

Infolge dieser magischen Struktur vollzieht der Mensch den Versuch, sich von der Naturverflochtenheit zu lösen. Unsere Maschinen und auch die heutige Machtpolitik entspringen für Gebser letztlich dieser magischen Wurzel. Die Natur, die Umwelt und die Anderen müssen in dieser Logik beherrscht werden, damit der Mensch nicht vom Außen beherrscht werde. Doch dieser Zwang, die Umwelt und andere Menschen zu beherrschen, sollte durch das "Meistern" und "Richten" unseres eigenen Wesens ersetzt werden, anstatt diesen weiterhin ins Außen zu projizieren. Dieses magische Erbe, der Machtanspruch, ist, in dieser aufgespaltenen Form, noch immer nicht überwunden (vgl. Gebser GA Bd. 2, S. 97).

Die vertiefte magische wird abgelöst durch die *mythische* Bewußtseinsstruktur. Gebser bestimmt diese historisch genau, da hier im Begreifen des Menschen die Zeit deutlich wird. Hier liegt auch der Ursprung der Sprache und das neue Bewußtsein einer zweidimensionalen Welt, in der sich das punkthafte Selbst zur Linie weitet und mit dem emotional "begriffenen" Du zum Kreise schließt. Aus den Götzen der magischen Struktur werden nun die Göttinnen und Götter. Konstituante dieses Lebens ist die Bewegung, die sich aber noch nicht im dreidimensionalen Raum vollzieht, sondern im zweidimensionalen Spannungsfeld von Polaritäten verläuft. Diese sich wechselseitig tragenden und bedingenden Pole zeigen sich im Erfassen und Erfahren von oben und unten, hell und dunkel, gut und böse, männlich und weiblich.

Dies sind die Kennzeichen der Wirklichkeitsauffassung im mythischen Bewußtsein. Diese Welt ist uns allen heute bekannt. Sie ist das Fundament unseres auf ihm ruhenden Tagesbewußtseins. In unseren Träumen tauchen wir in diese mythische Bewußtseinswelt ein.

Die Mythenbildung ist dabei ohne weiteres mit einer geglückten Traumdeutung der Tiefenpsychologie vergleichbar (vgl. a.a.O.). Umfassender als mit rational - mentalem Denken kann im imaginierenden Schauen ein Bild des inneren Ichs gesehen werden. Dieses Schauen ist für Gebser noch nicht das "Verstehen" des mentalen Bewußtseins. Es ist ein Sich - Versenken in Bildern, es geht noch nicht um gedachte Konzepte und Vorstellungen.

Die mythische Struktur konstituiert sich als ambivalente Form; in dem Wort "Mythos" zeigt sich ihr Polaritätscharakter. "Mythos" bedeutet nach Gebser sowohl "tönen" und "lautwerden" als auch "stumm" oder wie durch die Begriffe "Mysterium" und "Mystik" ausgesagt, die wortlose Versenkung bei geschlossenen Augen. So ist der Mythos Darstellung und Hörbarmachung. Das Wort ist Spiegel des Schweigens, der Mythos ist Spiegel der Seele. In den frühesten Mythen (in den kosmologischen Bilderberichten) erinnert sich die Seele der Weltwerdung. Durch die Wirksamkeit der Seele prägt sich die Bewußtwerdung der mythischen Struktur.

Die allmählich bewußtwerdende, innere, psychische Bewegtheit drückt sich dadurch aus, daß der Mensch das Erlebnis des Numinosen suchte, also jene Dinge, die er numinos aufnahm, einen "Mana"-Charakter zusprach. Durch diese Wörter beginnt das Außen Gestalt anzunehmen. Je nach dem Grade der ihnen innewohnenden Projektion, bezeichnen sie Seelen, Götter, Geister und Dämonen, personifizierte - oder zumindest bildhaft gedinglichte Ausdrucksformen - an sich nicht greifbare Kräfte, die den Menschen und die Welt konstituieren.

Tod und Leben sind dabei zwei Pole der Seele, eine Doppelhaftigkeit, in dem jeder Pol wiederum eine Doppelwertigkeit und Doppeldeutigkeit hat.

Der Ambivalenzcharakter alles Psychischen erschöpft sich für Gebser nicht in der Polarisierung der Lebens- und Todesseele, die in der Luft- und Wassersymbolik Gestalt annimmt. Die Ambivalenz wird im Bild, Traum und Mythos sichtbar. Das Symbol der Seele macht die Wirksamkeit des Lebenspoles und des Todespoles anschaulich.

Die älteste Abbildung ist das chinesische T áí Ki:

Es ist ein Symbol, das die polaren, dunklen und lichten Kräfte, das Yin und das Yang, als einander ergänzend zum Ausdruck bringt.

"Das echte Symbol ist stets eine Zusammenballung zweier sich ergänzender Pole ... Erst dann, wenn wir nicht mehr von den Polen ausgehen, sondern von der Ergänzhtheit, die sie zusammengenommen darstellen, oder wenn wir jeden Pol zugleich und seines entsprechenden anderen Poles gegenwärtig sind, erschließt sich uns das echte Symbol und damit die Seele als Sich - Ergänzende" (Gebser GA Bd. 2, S. 314f).

Gebser geht davon aus, daß das kreisförmig in sich geschlossene Kraftfeld des T ái Ki eine der vollkommensten Darstellungen des mythischen Weltbildes und damit auch der Seele ist, die wir als Gegenüber erkennen müssen.

"Denn das Psychische, daß sich selber polar ist, ist wiederum Pol des Physischen, das in sich selber polar ist. Seele und Körper stehen zueinander in demselben polar einander bedingenden und ergänzenden Spannungsfeld wie Zeit und Raum: der körperhafte Raum und der raumhafte Körper sind materialisierte Zeit und materialisierte Seele, die zu ihrer Entfaltung, Formwerdung und Erstarrung des Raumes und des Körpers bedürfen. Die akute Energetik jener entspricht der latenten dieser, die einen sind nur die latente Erscheinungsform der anderen; und der Meßbarkeit von Raum und Körper entspricht die Unmeßbarkeit von Zeit und Seele. Was wir auf der einen Seite verstehen können, das müssen wir auf der anderen vernehmen oder erfahren. Und dieses Vernehmen oder diese Erfahrung ist das lebendige Wissen, welches das messende Wissen ergänzen muß. Ohne diesen Prozeß, ohne diese Leistung ist kein Leben fähig, eine bewußte Gänzlichkeit zu vollziehen" (a.a.O., S. 318).

Den Weg zur Erschließung und Erfahrung des lebendigen Wissens entdeckt Gebser in den Nekyia-Beschreibungen der griechischen Mythologie, in denen

über diese Erfahrungen berichtet wird. Demnach wurde die tatsächliche Erfahrung den Griechen in den orphischen Mysterien zuteil.

Für Gebser steht die dem Psychischen innewohnende Sinnhaftigkeit im Widerspruch zu der Richtungslosigkeit. Der offensichtlichen Richtungslosigkeit entspricht die verborgene Gerichtetheit, der Latenz entspricht die akute Funktion des Seelischen. Die Aktivierung dieser Latenz, die sich im gerichteten Denken manifestiert, entsprach seit jener Zeit die andauernde Entaktivierung der einstigen richtungslosen Geschlossenheit des Psychischen, die heute für Gebser nur als latente Funktion und deshalb oft negativ in Erscheinung tritt.

Durch diese Doppeldeutigkeit des Seelenbegriffs (Lebens- und Todesseele) nimmt die Vorstellung von Geistern (Dämonen oder Schutzgeist) Begriffscharakter an. Der Begriff "Geist" gehörte anfänglich mit Manahaftigkeit des Seelischen zusammen, also überall, wo der Geistbegriff ambivalent Züge aufweist, handelt es sich vornehmlich um Psychisches. So sind nach Gebser alle Wörter, denen wir heute im Gegensatz zum Seelencharakter einen Geistcharakter zusprechen, dem seelischen Bereich entwachsen.

So bestand anfänglich kein Unterschied zwischen Seele und Geist; vielmehr war das höchste seelische Vermögen das Denken. Erst mit dem mentalen Denkvermögen in Griechenland tritt eine Veränderung ein.

Die *mentale* Struktur formt sich nun langsam aus der mythischen. Ihr Entstehen macht Gebser beispielhaft an den geistigen Ereignissen des antiken Griechenlands um 500 v. Chr. deutlich. Das männlich-ich-hafte Wachbewußtsein tritt nun auf, die Ebene weitet sich zum dreidimensionalen Raum, die perspektivische Welt wird möglich. Die Ratio beginnt ihre Herrschaft über den Menschen und über die Welt. Das Gesetz der Aristotelischen Logik, das Entweder-Oder, wird zur Grundlage des Weltverständnisses. Gut und Böse, Mann und Frau etc. gelten nicht mehr als sich ergänzende Pole, sondern werden nun getrennt. Das

andere - nicht mehr gleichwertige Gegenüber einer Polarität, sondern die Alternative der Dualität - wird nun als das Richtige oder Falsche, Bessere oder Schlechtere gedacht. Dies ist der Umbruch vom Matriarchat zum Patriarchat.

Gebser benutzt die Bezeichnung "mental" zum einen für die Kennzeichnung unserer gegenwärtig vorherrschenden Bewußtseinsstruktur aber auch, da die mit dieser Wurzel gebildeten Wörter sämtlich entscheidende Charakteristika der mentalen Struktur ausdrücken.²⁰

Ist in der magischen Struktur der Mensch im Denken-Sein; und ist die mythische Struktur nicht stattfindendes Denken, sondern ein Gedacht werden; so kennt die mentale Struktur das Denken als gestaltete Gerichtetheit.

War das Mythologem die Ausdrucksform der mythischen Struktur, so ist das Philosophem die der mentalen Struktur. Das Mythische klingt ab und bewahrt sich in abgeschwächter Form in der Religion, in der Legende, im Märchen und in der Sage.

Die Überwindung des Mythischen vollzog sich dabei laut Gebser in zwei Perioden, zwischen denen eine Korrespondenz besteht: Der Zeitraum des Pythagoras und des Aristoteles (etwa 550-350 v.Chr.) und dem Petrarca und des Leonardo da Vinci (etwa 1300-1500 n.Chr.).

Der erste Zeitraum bedeutet die effektive Denkform der mentalen Struktur. Hier war es Platon, der der Schöpfer des Pyramidendenkens und damit auch der Erfinder des logischen Denkens ist. "Ein Logos ist für Platon die Verknüpfung von solchen Begriffen, die sich unter- und überordnen und damit in einem

²⁰ "Wir wählen diese Bezeichnung 'mental' aus zweierlei Gründen zur Kennzeichnung unserer heute noch vorherrschenden Bewußtseinsstruktur. Erstens enthält das Wort in seiner ursprünglichen Wurzel, die im Sanskrit 'ma' lautet, aus welcher sekundäre Wurzeln wie 'man-', 'mat', 'me' und 'men' hervorgingen, nicht nur eine außerordentliche Fülle von Bezügen, sondern vor allem drücken die mit dieser Wurzel gebildeten Wörter sämtlich entscheidende Charakteristika der mentalen Struktur aus. Zweitens ist dieses Wort das Anfangswort unserer abendländischen Kultur, denn es ist das erste Wort der ersten Zeile des ersten Gesanges der ersten großen abendländischen Äußerung: dieses Wort, 'mental' ist in ... (dem Akkusativ von Menis) enthalten, mit dem die 'Ilias' beginnt" (Gebser GA Bd.2, S. 127).

pyramidenförmig gebauten Klassifikationsschema zu einem sinnvollen Ganzen vereinen lassen" (a.a.O., S. 352).

Mittels dieser Methode des Auseinandernehmens, des Setzens und Richtens, gelang Platon eine neue Ordnung, nach der er die massenhaft werdenden psychischen Manifestationen fixierte.

Der zweite Zeitraum ist nach Gebser der Ausdruck für die Objektivierung des Raumes - der Mensch wird sichtbar. Hier beginnt die Defizienzphase der mentalen Struktur. Gebser geht in der Formulierung des Perspektivenbegriffs von der Definition Leonardo da Vincis aus.

Demnach ist die Grundlage des perspektivischen Weltbildes die Sehpyramide, und ihr grundlegendes Bild, die die Denkform unserer Zeit symbolisiert, ist das Dreieck. Das Sehdreieck ermittelt sich, wenn die beiden Augen die Basis bilden, die dann im perspektivischen Punkt die Synthese des Zusammensehens vollziehen und zwar infolge des dreiwertigen Dreiecks, das im perspektivischen Punkt raumerschließend, aber zugleich raumabschließend ist. Hierbei "werden die durch die Augen gebildeten Punkte mit fortschreitender Rationalisierung zu Gegensätzen, die im perspektivischen Fluchtpunkt auf den anderen Gegensatz treffen, so wie zwei Aussagen, die eine dritte zur Folge haben" (a.a.O., S. 352).

Dieses Weltbild bedeutet einerseits eine Erweiterung und andererseits aber auch eine Verengung, da perspektivisches Sehen und Denken zugleich räumlich Sehen und Denken heißt und somit sowohl den Betrachter als auch den Betrachteten fixiert. Die positive Folge war die Konkretisierung des Menschen und des Raumes; die negative Folge: der Mensch löste sich aus dem Ganzen heraus und stellte sich selbst in den Mittelpunkt.

Diese menschenzentrierte Teilansicht räumt ihm eine beherrschende Stellung in der Welt ein. Hierdurch erhält dieser Sektor das Übergewicht über das Ganze und bewahrt dabei einen scheinbaren Ganzheitscharakter.

Das erkennende und messende Subjekt sowie die logische Regel bilden die Basis dieser Denkform und führen den Menschen dazu, wenn er deren Be-

grenztheit und Einseitigkeit nicht erkennt, sich zu atomisieren, sich also von der Natur ‚vom Ganzen‘, mithin von allem anderen zu entfernen.

Für Gebser bedarf es nun einer bewußtseinsmäßigen Mutation, die bereits stattfindet und unaufhaltsam ist, um unsere defizient gewordene Mentalität zu wandeln und das Leben der Erde bewahren zu können. Dieser "rettende Sprung" der Mutation ins integrale Bewußtsein hebt das Mentale auf, in dem es die vorhergehende - vorübergehend effiziente - Struktur der Wirklichkeit umschließt, überhöht und integriert. Der mentale Raum- und Zeitbegriff wird gesprengt und eine vierdimensionale Betrachtung möglich, die arational und aperspektivisch ist.

Diese Bewußtseinsintensivierung findet sich auch in den "Entwicklungsstufen des Selbst", wie sie Robert Kegan (1986) beschreibt, in ähnlicher Form wieder. Bei Kegans "Gleichgewichtsstufen" und dem psychologischen Eingebundenseins fehlt allerdings eine integrale und ganzheitliche Struktur.

Gebser versteht unter Integrierung "den Vollzug einer Gänzlichung, die Herbeiführung eines Integrum, das heißt die Wiederherstellung des unverletzten ursprünglichen Zustandes unter bereicherndem Einbezug aller bisherigen Leistung"(GA Bd.2, S. 167).

Die Strukturen haben sich also seit der Vorzeit bis auf die heutigen Tage gemehrt. Die letzte "Mehrung" ist diesmal durch Integrierung zu leisten.

Als den defizient mythisch - magischen Mexikanern der mentale Spanier begegnete, versagte die magisch - mythische Macht der mentalen Kraft (vgl. a.a.O., Bd.2, S. 374).

Das mannbetonte Ichbewußtsein war dem gemeinschaftlichen Clanbewußtsein überlegen. "Wenn dem defizient mentalen Menschen der integrale Mensch gegenüberzutreten vermöchte - würde dann die defizient materielle Macht nicht vor der integralen Kraft versagen ? Würde das mannbetonte Ichbewußtsein nicht vor dem menschheitlichen Sich-Bewußtsein, würde das Mental-Rationale nicht vor dem Geistigen, würde die Geteiltheit nicht vor der Ganzheit versagen ?" (a.a.O., S. 374). Der Mensch kann zu dieser notwendig gewordenen Mutation die Klärung der Frage suchen, wo wir uns als Menschen geschehen - machend und

wo wir uns geschehen - lassend zu bewähren haben: wo wir nur wahrnehmen sollen, und wo wir wahrgeben dürfen. "Denn auch damit gegenwärtigen wir das Ganze: indem wir realisieren, daß wir im gleichen Maße sowohl Handelnde als auch Duldende, und in gleichen Maße sowohl Vergangene als auch Zukünftige sind. Der Mensch aber ist in der Welt, um sie und sich zu wahren. Dies aber nicht um seinet- oder ihretwillen, wohl aber um der geistigen Gegenwart willen. Sie ist es, die das Ganze in die Durchsichtigkeit hebt und die uns von unserer vergehenden Zeit befreit" (a.a.O.). Das Wissen um die Existenz und Wirksamkeit dieser Bewußtseinsstrukturen bedeutet demnach eine Hilfe, um sehen zu können, ob, wo und wie sie wirken. Menschen haben die Fähigkeit zu dieser imaginativen Innenschau und setzen sie - mehr oder weniger bewußt oder unbewußt - ein, bzw. lassen eine bestimmte Bewußtseinsebene in ihrem Leben Einfluß gewinnen. So gibt es Menschen, die in Phantasie- und Bildwelten leben und aus ihnen heraus handeln. Diese Menschen werden vorwiegend von der mythischen Struktur bestimmt. Für unsere praktische Lebensgestaltung bedeutet dies, daß alle Strukturen uns konstituieren, daß alle ihrem konstitutionellen Wert gemäß gelebt werden sollten und keine Struktur negiert oder überbetont werden darf, da sonst ihre grundlegende Effizienz für die Gestaltung menschlichen Lebens in Defizienz umgewandelt würde (vgl. Lamers 1994). Um diese Bewußtseinsentfaltung des "integralen Bewußtseins" nachvollziehen zu können, sollen nun im folgenden zuerst die wesentlichen Charakteristika der gegenwärtig dominierenden mentalen Struktur beleuchtet werden, um in der Folge dann eingehend die Integrierung zu beschreiben, die ja als entscheidend für die Überwindung der gegenwärtigen Krisen und als Grundlage einer ganzheitlichen Bildung gesehen wird.

4.3 Die herrschende mentale Bewußtseinsstruktur

Die gegenwärtig dominierende Struktur ist die mentale Bewußtseinsstruktur, die das "perspektivische Zeitalter" konstituiert, das in der Antike vorgeformt und mit

der Entdeckung der "Perspektive" in der christlichen Welt 1250 n.Chr. begann. Hierin liegt eine der Hauptursachen für die Herausbildung des dualistischen Gegensatzpaares von Subjekt und Objekt sowie daraus folgend Mensch und Natur.

Der Raum wird materialisiert, und das Ich verhärtet unter den Eindrücken; es kommt zur Vermassung und Isolation. Die Menschen leben unter Zeitsucht und Zeitgewinn. Sie haben Angst vor der Zeit, deshalb wird die Zeit durch Materialisierung festgehalten. So hat der Mensch Raum aber keine Zeit. Es gibt für ihn keinen Ausweg, denn die Zeit ist weglos.

Was am Ausgangspunkt der perspektivischen Weltvorstellung stand, das Sektorhafte, verstärkt sich immer mehr, obwohl die Welt weiter wurde, wurde sie enger.

Dieser Prozeß vollzog sich aber nicht überall auf der Welt. Im chinesischen Kulturbereich, traten Mensch und Welt nicht auseinander, wie es in Europa der Fall war, sondern es bildete sich ein organischer und organisierter Lebenszusammenhang.

Das "Tao", die kosmische Ordnung, bewegt sich auch bei ihnen nach Maß und Regel. Diese Ordnung war nach ihrer Auffassung undurchdringlich; man konnte sie nicht festlegen und festschreiben. So führten die Chinesen die Ursprünge dieser Ordnung nicht auf das Wirken irgendeiner Art von Gesetz in der nicht-menschlichen Welt der Erscheinungen zurück. Für das chinesische Denken haben die Phänomene ihre regelmäßigen, meßbaren und wiederholbaren Bewegungen.²¹

²¹ Die chinesische Naturphilosophie entwarf eine Philosophie des Organismus, die durch die universale Harmonie und freiwillige Zusammenarbeit aller Lebewesen im Universum gekennzeichnet ist und aus dem Befolgen der inneren Notwendigkeit ihrer eigenen Natur resultiert. Das Buch "Chi Ni Tzu" lehnt ausdrücklich die Vorstellung von einem übernatürlichen und überpersönlichem Gesetzgeber ab. "Es behauptet, daß die großen Schwankungen in der Natur, wie katastrophal sie auch immer für den unvorbereiteten Menschen sein mögen, nur Teile des normalen Verlaufs von "Yin und Yang" im Tao aller Dinge sind; alles ist in Bewegung aber es

Die mentale Denkweise kann mit dieser Sichtweise nichts anfangen, sondern kann nur im Gebäude ihrer defizienten Bewußtseinsstruktur denken. Aus ihr resultiert das perspektivische Denken, das das Mensch-Natur-Verhältnis bestimmt. Die mental - rationale Denkweise ist also bestimmt durch ihre Einseitigkeit, d.h. die Stärkung des Bewußten findet seinen Niederschlag im identifizierenden und messenden Vorgang, der sich in einer scheinbar allumfassenden Objektivität äußert und alles nicht Meßbare negiert.

"Ihr Irrtum liegt in der nicht beständigen Form der Einheit (im Dritten), der Unität, die sich darin ausdrückt, daß die Gegensatzpaare immer nur in einer vorübergehenden Vereinigung das Dritte zu gebären vermögen, ein Drittes, das im Moment seines Erscheinens bereits wieder gesondert, durchaus keine neue Einheit darstellt, sondern lediglich eine von ihrem Gegensatz wiederum nur ein momentan einigendes Drittes bewirken kann. Und damit ist ein Moment unserer Zivilisation vorgegeben: die Quantifizierung; denn die Einigung und Synthese im Dritten ist niemals in der Zeit, sondern im Augenblick vollziehbar, und das sich loslösende Dritte wird forzeugend selber zum Träger eines der Gegensatzteile, die eine neue Einigung oder Synthese auslösen können" (Gebser GA Bd.2, S. 146). Der so verstandene Verdinglichungsprozeß führt nicht nur in die absolute Verdinglichung, sondern auch zur Quantifizierung der Objektwelt.

Gebser konstatiert die zunehmende Verdinglichung einerseits als einen erschreckenden Prozeß, andererseits verliert er seinen negativen Charakter durch den Umstand, daß sich heute innerhalb der Vierdimensionalität eine Raum-Zeit-Welt

besteht kein Bedarf nach einem Beweger. Dieses Tao ist spontan und ungeschaffen, von keinem himmlischen König beherrscht, den Gebete oder Opfer bewegen könnten" (Needham 1979, S.281).

Seit dem Ausgang des vergangenen Jahrhunderts wissen wir, daß die von den Europäern unterstellte Naturgesetzlichkeit des Universums gewisse Abweichungen beinhaltet. Das mechanistische Newtonsche Weltgebäude geriet ins Wanken. Heute stehen die Physiker vor der Frage, ob sie überhaupt mit der Wirklichkeit in Kontakt sind und ob sie es jemals sein werden. Somit gewinnt die Annahme der Chinesen, daß das "Tao aller Dinge undurchdringlich sei", eine neue Aktualität für unser Verständnis vom Wirkungsgeschehen des Universums.

andeutet, die die gegenwärtige Materialisierung von Mensch und Natur überwinden kann.

Die von Gebser diagnostizierten Bewußtseinsstrukturen bringen den Verdinglichungsprozeß in einen ganzheitlichen Zusammenhang, in das Wirkungsgefüge von Raum und Zeit.

Das Bewußtsein ist für Gebser eine Intensität, die erst auf Grund der Realisation im Verhältnis von Raum und Zeit ihren Wirkcharakter bekommt. Damit kann die Geschichte der Bewußtwerdung als eine allmähliche Bewußtseinsentfaltung gesehen werden, bei der die Entfaltung des Bewußtseins mit der Erschließung von Dimensionen einhergeht, wobei die Dimensionen selbst nichts Anderes sind als das langsame Inerscheintreten des Raum-Zeit-Haftens.

Die Dinglichung, die sich durch die Dimensionierung vollzieht, ist offenkundig; denn das sich zunehmend entfaltende Bewußtsein ruft eine zunehmende Materialisierung hervor: nimmt im magischen Bereich die Natur Gestalt und dingliche Form an, so findet im myhtischen eine bildliche oder bildhafte Dinglichung der Seele statt, und im mentalen Bereich wird diese Dinglichung greifbar, denn dort wird die Welt durch die Bewußtwerdung der dritten Dimension, durch die Dinglichung des Gedankens sowie durch die Perspektivierung faßbar. Innerhalb jeder Struktur haben wir einen Wechsel von qualitativen und quantitativen Äußerungen.

Für Gebser tritt uns innerhalb der magischen Struktur als qualitative Äußerung zuerst das "Bannen" entgegen, das im quantitativen Zaubern defizient wird; innerhalb der myhtischen Struktur begegnen wir einem parallelen Vorgang: der geschwiegene Mythos beginnt, sich in ausgesagte Einzelmythen aufzusplintern, die wieder in neue partielle Aspektierungen zerfallen, bis die Unzahl psychischer Manifestation und Realisation ihren Sinngehalt derart in Frage stellen, daß infolge einer neuen Bewußtseinsstruktur, der mentalen, die Sinnggebung durch das richtende Denken erfolgt.

Heute ist unsere Struktur ebenfalls eine defiziente Phase, wobei die Quantifizierung und die Atomisierung der materiellen Raumwelt droht. Letztendlich geht Gebser in diesem Zusammenhang davon aus, daß die bisher nicht eingesehene Zeit den dualistisch aufgerissenen Gegensatz, der sich als Unbewußtes und Bewußtes, Sein oder Nicht-Sein begrifflich auftut, überwinden wird.

Für Gebser gibt es hier nur die Alternative der "Bewußtseinsintensivierung", um die gegenwärtige Bewußtseinsstruktur zu überwinden.

So zeigen sich die Grenzen der Dimensionierung und Erweiterung des Bewußtseins, wenn wir bei zunehmender Ausweitung dem Fortschritt folgen, dann führt dieses Fortschreiten vom Maß zur allmählichen Maßlosigkeit in die Vermassung. Die Zunahme des Bewußtseins, die materiell ihre Spiegelung in der Zunahme der Dimensionen hat, soll eine zunehmende Objektivierung der bewußtseinsmäßig erschlossenen Wirklichkeit bewirken. "Das aber bedeutet: sie führt in eine weitgehende Dinglichung der Welt, d.h. dem Mehr an erschlossener Welt, das seinen Niederschlag in der zunehmenden Dinglichung gefunden hat, entspricht einem Mehr an Bewußtsein. Der Fehler, der heute gemacht wird und der seinen Anlaß in der quantitativen betont rationalen Haltung hat, besteht darin, daß man meint, dem materiellen Mehr müsse ein bewußtseinsmäßiges Mehr gegenübergestellt werden. Dieses Mehr betrifft jedoch nur das spiegelnde Wissen, das quantitativen Charakter hat; es darf aber niemals das Bewußtsein betreffen, das stets qualitativen Charakter hat. Deshalb dürfen wir nicht eine Bewußtseinsweiterung anstreben, sondern es kommt auf eine Bewußtseinsintensivierung an" (a.a.O., S. 182).

4.4 Das "integrale Bewußtsein"

Mit der integralen Bewußtseinsstruktur deutet Gebser das "Zukünftige", also den möglichen Vollzug der Konkretisierung der Zeit an.

Unsere heutige perspektivische Welt ist ein duales Spannungsfeld, welches im Gegensatzpaar von "Entweder-Oder" jeweils seinen Ausschließlichkeitsanspruch erhebt. Geht es heute also um deren Überwindung, so läßt sich die neue Struktur nicht mittels der Reaktivierung ihr zugrundeliegender Strukturen realisieren.

Dennoch gibt es sehr unterschiedliche defiziente Möglichkeiten der Bewältigung, die u.a. in der Suche nach der rückwärtigen Reaktivierung des Magischen und des Mythischen oder in der Preisgabe der Souveränität des Mentalen, also in das Zurücksinken ins Irrationale, gekennzeichnet sind. Doch diese Verdrängungen befreien uns nicht von der Notwendigkeit, uns mit unserem defizienten Bewußtsein auseinanderzusetzen und uns der Zeit als "Intensität" zu stellen.

Die Zeit ist begrifflich, also dreidimensional nicht faßbar; wir können uns ihr denkend jeweils nur annähern; aber sie läßt sich nicht begreifen.

Die Zeit als "Intensität" ist das Thema unserer Gegenwart, sie ist uns auch in bisherigen Strukturen noch nicht begegnet.

"Raum und Zeit sind für den magischen Menschen inexistent. Der Raum bleibt es selbst noch für den mythischen Menschen, dem jedoch der natürliche, lebendige Aspekt der Zeit, die in sich selbst befangene kreisende Naturzeit und ihre lebendige Bewegung, bewußt wird. Dieser Zeitaspekt wird dann in dem Moment geräumlicht und gemessen, da der mentale Mensch den Raum realisiert. Während der mythische Mensch aus der inneren Bewegung heraus lebte, dachte der mentale Mensch dank der äußeren Raumgegebenheiten: alles wurde ihm Raum. Selbst die Zeit ... Der Raum wurde realisiert; die 'Zeit' als Weltkomponente und Weltkonstituante, als Intensität und Qualität, wurde bisher nicht realisiert. Qualität wurde schließlich einzig dem Raume zugesprochen, und alles hat räumlich zu sein, wird räumlich erfaßt" (Gebser GA Bd. 3, S. 411).

Die Konkretisierung ist eine Voraussetzung der integralen Struktur, da nur das Konkrete, aber nie das Abstrakte integriert werden kann. Gebser versteht dabei unter Integration "den Vollzug einer Gänzlichkeit, die Herbeiführung eines Integrum, das heißt die Wiederherstellung des unverletzten ursprünglichen

Zustandes unter bereicherndem Einbezug aller bisherigen Leistungen" (a.a.O., S. 167).

Das bedeutet, daß dem Menschen die verschiedenen Strukturen durchsichtig und bewußt werden, die ihn konstituieren, und daß er deren defizient wirkende Komponenten durch eigene Einsicht derart meistert, daß er sich im Gleichgewicht hält.

Unsere Aufgabe besteht darin, die Zeit aus ihrer rationalen Umklammerung zu befreien. "Es handelt sich also um ein Durchsichtigmachen das in der Welt und hinter und vor ihr Verborgenen, um ein Durchsichtigmachen unseres Ursprungs, unserer ganzen menschlichen Gegenwart, die auch die Zukunft schon enthält; denn auch das Zukünftige und nicht nur das Gestrige und Heutige bilden und bestimmen uns. Es handelt sich also um das Durchsichtigmachen des ganzen Menschen ..." (a.a.O., S. 32f).

Raum und Zeit existieren für den magischen Menschen noch nicht. Selbst für den mythischen Menschen gibt es noch keinen Raum, es gibt lediglich Anfänge einer Zeithaftigkeit. Dieser erste Zeitaspekt wird dann vom mentalen Menschen "geräumlicht" und gemessen, der mentale Mensch realisiert den Raum (vgl. Gebser Bd. 3, S. 411). Die Zeit selber aber, als eigenständige, nicht "geräumlichte Weltkomponente" und "Weltkonstituante" wird noch nicht erfaßt (vgl. a.a.O., S. 384). Die Intensität und Qualität der Zeit bezeichnet Gebser als "Konkretisierung der Zeit".

Die bisherigen Strukturen reichen daher nicht aus, um die Zeit als eigene Kraft des Geistes, als eigene Qualität und Intensität wahrnehmbar zu machen.

"... Uhrenzeit, Naturzeit, kosmische Zeit oder Sternzeit; als biologische Dauer, Rhythmus, Metrik; als Mutation, Diskontinuität, Relativität; als vitale Dynamik, psychische Energie (und demzufolge in einem gewissen Sinne als das, was wir 'Seele' und 'Unbewußtes' nennen), mentales Teilen; sie äußert sich als Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; als Schöpferische, als Einbildungskraft, als Arbeit, selbst als Motorik. Nicht zuletzt aber muß, nach den vitalen,

psychischen, biologischen, kosmischen, rationalen, kreativen, soziologischen und technischen Aspekten der Zeit auch ihres physikalisch-geometrischen Aspektes gedacht sein, der die Bezeichnung 'vierte Dimension' trägt (Gebser GA Bd. 3, S. 382).

Die Realisationsform der integralen Bewußtseinsstruktur ist das "Wahren", welches als ganzheitliches Wahrgeben sowie Wahrnehmen der aperspektivischen Welt einen durchsichtigen Wirkcharakter verleiht und alle Qualitäten von Zeit erfaßt.

Die Klarheit des "Wahrens", die der sich entfaltenden Bewußtseinsstruktur eigen ist, integriert das zeitlos noch schlafende Nachtbewußtsein des Magischen, die erste Zeithaftigkeit des noch träumenden, langsam erwachenden mythischen und die Zeit des wachen, mentalen Bewußtseins zu einem Ganzen. Die neue Bewußtseinsstruktur "wahrt" die Zeitspanne von Ursprung bis Gegenwart und läßt erkennen, daß diese Spanne nur in "geräumlicht" gedachten Vorstellungen eine "Spanne" ist (vgl. Lamers 1994, S. 60 ff.).

Die unterschiedlichen Bewußtseinsstrukturen erfassen dabei verschiedene Aspekte der Wirklichkeit, die insgesamt im Menschen gleichzeitig wirksam sind. Die sich heute langsam entfaltende Bewußtseinsfähigkeit des "Wahrens" führt zu einer "Zeitfreiheit", sie befreit von "geräumlichtem" Neben- und oder Nacheinander der Zeit. Ursprung und Gegenwart fallen somit zusammen.

Wichtig ist hierbei das "Wahren" des durchscheinenden Ganzen hinter dem zunächst einmal scheinbar Geteilten. Somit ist ein Hauptkriterium der aperspektivischen Welt, "... das 'Diaphainon', das Durchscheinende und Durchsienene, das wir als Erscheinungsform des Geistigen wahrnehmen können, welches aber nur in einer 'Welt' wahrnehmbar ist, die durch die Konkretion der Zeit, diese Zeit in die Zeitfreiheit umgestaltete und damit erst die Konkretion des Geistigen ermöglichte" (Gebser GA Bd. 3, S. 404).

Durch die Konkretion der Zeit und in der Überwindung "geräumlichter" Zeitvorstellungen erfährt die Welt eine "Gänzlichung".

Das "Wahren" wirkt dabei durch sich selbst. Das Gewährsein, das Gegenwärtigsein, das Klarsein ist es, das wirkt. Es liegt eine Kraft in diesem "Wahren", eine

Kraft, die Veränderung in Gang bringt und die wirkt. "In dieser zusätzlichen Fähigkeit des 'Wahrens', welche mit der neuen Mutation Wirklichkeit wird, dürfte die Gewähr dafür liegen, daß der Mensch, der die Wirkungen und Umgestaltungen erträgt, die durch die vierdimensionale Integration in ihm manifest werden, seinerseits auf das Geschehen umgestaltend wirken wird. Und dies nicht etwa in dem Sinne, daß er eine neuartige magische Macht oder eine neuartige mythische Gleichgewichtung oder Polarisierung, noch eine neuartige mentale Überlegenheit auf die Menschen, Geschehnisse und Entfaltungen ausüben würde; sondern in dem Sinne, daß sein Gegenwärtigsein von sich aus genügt, um Entfaltungen und Neu-Kristallisationen zu bewirken, die ohne sein Gegenwärtigsein nirgends manifest werden könnten. Es ist das bloße Inerscheintreten, das wirkt. Mit der Manifestierung, mit der Präsenz ist stets auch mittelbar die Wirkung gegeben" (a.a.O., S. 404 f.).

Für das neue aufdämmernde Bewußtsein führt Gebser entsprechende Bezeichnungen ein. Der Begriffsverwendung zur Charakterisierung der Entfaltung des "integralen" Bewußtseins kommt dabei entscheidende Bedeutung zu. In der Begrifflichkeit wird die zugrundegelegte Sichtweise und die Bewußtseinsintensivierung deutlich.

So ist "aperspektivisch" nicht als Gegensatz oder Verneinung von perspektivisch zu verstehen. Der Gegensatz zu perspektivisch ist unaperspektivisch; zwischen den drei Formen unaperspektivisch, perspektivisch und aperspektivisch besteht dasselbe Sinnverhältnis wie zwischen unlogisch, logisch und alogisch oder zwischen nicht (un)-rational, rational und arational.

Der Gebrauch dieser Bezeichnungen aperspektivisch und arational läßt m.E. deutlich erkennen, daß der bloße Dualismus von Ja/Nein; Entweder/Oder auch sprachlich überwunden werden kann.

In den sogenannten Urworten ist der Gegensinn von Bedeutungen noch enthalten gewesen. Solche Urworte bildeten noch eine ununterschiedene, psychisch betonte Einheit mit Doppelwertigkeits-Charakter.

In der Bezeichnung "aperspektivisch" kommt also ein Vorgang der Befreiung zum Ausdruck, einer Loslösung von der ausschließlichen Gültigkeit sowohl der perspektivischen als auch der unaperspektivischen Gebundenheit. Gebasers Bezeichnung stellt den Versuch dar, eine Ganzheit, letztlich das Ganze und eine Gänzlichung auszudrücken. Es ist die unterscheidende Bezeichnung für eine Wahrnehmung der Wirklichkeit, die nicht perspektivisch fixiert nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit gibt oder unaperspektivisch verfließend nur eine Ahnung der Wirklichkeit erfüllen läßt.

Das neue arationale, integrale und zeitfreie Bewußtsein bedarf keiner Entwicklung, da wir die integrale Struktur bereits in uns tragen. Unser Bewußtsein muß intensiviert werden. Von dem Entfaltungsstadium unseres Bewußtseins hängt die Art dessen ab, was wir Wirklichkeit nennen. Unsere westliche Kultur ist gegenwärtig von der Gefahr bedroht, daß unsere mental-rationale Ichhaftigkeit und Egozentrik, die ihren Ausdruck im Materialismus und in der mitweltlichen Rücksichtslosigkeit findet, letztlich im Verlust des Ahnens um jene Werte endet, die uns übergeordnet sind. Gebser zeigt hier einen anderen Weg auf, der durch die Überwindung der Ichhaftigkeit in die Ichfreiheit führt.

Menschen mit einem derartig intensivierten Bewußtsein verfügen frei über ihr Ich. Damit wird die Welt des Gegenübers mit ihren Gegebenheiten von Raum und Zeit zu einer Welt ohne Gegenüber, also zu einer Welt des Miteinanders und zu einer Welt der Teilhabe.

Die notwendige Änderung der Welt und der Menschheit wird keinesfalls durch Weltverbesserungsversuche erreicht, da diese nur etwas von anderen fordern, aber nicht beim eigenen Selbst ansetzen. Das neue Bewußtsein wird von sich aus in Mensch, Welt und Zeit manifest, in dem es in ihnen transparent wird.

Gebser geht davon aus, daß nur in der klärenden Arbeit an sich selber sich die Bewußtheit intensiviert, das Integrale anreichert und so eine Teilhabe mit dem Weltganzen lebbar wird. "Aus dieser hier und dort sich heute realisierenden

Teilhabe, welche die integrale Bewußtheit zur Voraussetzung hat, kann die Gesundung unserer Welt und der Menschheit erfolgen" (a.a.O., Bd 5/2, S.69).

Die sich heute bereits vollziehende Bewußtseinsmutation in das integrale äußert sich für Gebser folgendermaßen: "anstelle der Hektik tritt die Stille und das Schweigenkönnen; anstelle des ausschließlichen Zweck- und Zieldenkens tritt die Absichtslosigkeit; anstelle des Machtstrebens tritt die Hingabe und echte Liebesfähigkeit; anstelle des quantitativen Leerlaufes tritt das qualitativ geistige Geschehen; anstelle der Manipulation tritt das geduldige Gewährenlassen der fügenden Kräfte; anstelle des mechanistischen Ordnens, der Organisation tritt das 'In-der-Ordnung-sein'; anstelle der Vorurteile tritt der Verzicht auf Werturteile, also statt Kurzschluß unsentimentale Toleranz; anstelle dualistischer Gegensätze tritt die Transparenz; anstelle der Handlung tritt die Haltung; anstelle des homo faber tritt der homo integer; anstelle des gespaltenen Menschen tritt der ganze Mensch; anstelle der Leere der begrenzten Welt tritt die offene Weite der offenen Welt" (a.a.O., S. 62).

4.5 Eine "Ökologie der Zeit"

In engem Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Entfaltung des integralen Bewußtseins steht eine weitere These, die besagt, daß wir Menschen eine neue "Ökologie der Zeit" finden müssen.

Die ökologische Krise hat in der Vernachlässigung der zentralen Bedeutung der Zeitdimension einen ihrer Gründe.

Die Geschichte der Entwicklung der kulturellen Zeitordnungen ist in der Neuzeit Teil der Ausbreitung der europäischen und später der europäisch-amerikanischen Industriegesellschaft. Damit ging eine Universalisierung der Zeiteinteilung einher. Zunehmende Geschwindigkeit und Beschleunigung sind Leitideale unserer Gesellschaft.

Diese kulturelle Zeitordnung weist nur noch geringe Bezüge zu den natürlichen Zeitrhythmen auf. Die Ökonomie der Zeit verfolgt als Leitlinie das "Auskaufen der Zeit" (Held/Geißler, 1993, S.19).

"Jene Epoche hat die Zeit zu einer analytischen Maßbeziehung pervertiert und sie materialisiert. Durch diese Materialisierung hat sie im Laufe der letzten Jahrhunderte jenes extrem dualistische Denken heraufbeschworen, das in der Welt nur zwei gegensätzliche und unversöhnliche Komponenten anerkannte: als gültig die meßbaren, beweisbaren Dinge, die rationalen Gegebenheiten der Wissenschaft, als ungültig die nicht meßbaren Phänomene, die irrationalen Un-Gegebenheiten" (Gebser GA 3, S.381).

Es geht nun darum, angemessene Zeitmaße für unseren Umgang mit der natürlichen Mitwelt zu finden, zu begründen und konkret umsetzbar auszugestalten. Desweiteren geht es um die Berücksichtigung von Kreisläufen der Erde (vgl. Grimmel 1993).

Erst dort, wo die Zeit nicht mehr in ihre drei Phasen: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zerfällt, sondern zur reinen Gegenwart wird, ist sie konkret geworden. Nicht der raumfixierte, zeiträumlichende Augenblick ist erheblich, sondern die in ihrer Ganzheit durchsichtig werdende Gegenwart; die Gegenwart, die in

wesentlichen Akzidenzen mit dem übereinstimmt, was wir Ewigkeit nennen: denn beiden ist gemeinsam, daß sie ungreifbar und unvorstellbar sein sollen (vgl. Gebser GA 2, S.63ff.).

Das drängende Problem ist für Gebser dabei, daß die Menschen die Zeitangst überwinden und die Zeitabstraktion konkretisieren, indem dem Menschen die verschiedenen Zeitformen bewußt werden. So ist das Grundanliegen dieser von Gebser sogenannten Temporik die Auseinandersetzung mit allen bisher vom Bewußtsein geleisteten Zeitformen. Die Aufgabe der Temporik ist also die Herstellung der Ganzheit, Durchsichtigkeit und Überwindung des bloß Systematischen durch bewußte Wahrnehmung aller uns konstituierenden Strukturen. In direktem Zusammenhang hiermit steht wiederum die Analyse der Ursachen gegenwärtiger Probleme, da die zunehmende Technisierung eine "deklassierte Zeit" und eine damit verbundene physische Projektion hervorbringt.

Der Begriff der Projektion bezeichnet einen Prozeß der Übertragung von eigenen Gefühlen, Wünschen und Vorstellungen auf andere in der Gestalt eines Abwehrmechanismus. Die Projektion hat eine selbstentlastende Funktion und verlagert die Bekämpfung eigener Merkmale in andere Menschen. Das Problem der Projektion in bezug auf die Technik besteht nun in der bewußten Begleitung und dem Erkennen der sich entfaltenden Eigendynamik der Technik. Die unbewußte Projektion bedarf der bewußten Rücknahme, und nur so kann es uns gelingen, uns der Tatsache der physischen Projektion bewußt zu werden und eine neue Art der Technikkontrolle zu erlangen (vgl. Preuß 1992).

Dieser These liegt die Auffassung zugrunde, daß der Maschine als Werkzeug eine neue Qualität zukommt, da sie nicht mehr Hand-Werkzeug, sondern ein aus der Hand entglittenes Werkzeug darstellt. So kommt es vielmehr darauf an, zu erkennen, welche Kräfte wir der Maschine mitgegeben haben, die von uns einmal kontrolliert wurden, bis sie in der materiellen, physischen Projektion der Maschine, unkontrollierbar wurden. So wird die Frage nach der nötigen und möglichen Zurücknahme einer physischen Projektion zu einer Frage nach dem dazu fähigen Bewußtsein" (Preuß a.a.O, S. 2).

4.5.1 Die Grundlage: Bewußtwerdung der Zeitfreiheit

Zeit umfaßt noch andere wesentliche Erscheinungsformen. Wir sollten alle den Menschen mitkonstituierenden Zeitformen anerkennen und diese integrieren. Zeit als Qualität und Intensität.

Praerationale magische Zeitlosigkeit und die irrationale mythische Zeithaftigkeit können neben dem mentalen Zeitbegriff als wirkend anerkannt werden. Dies ermöglicht den Sprung in die arationale Zeitfreiheit. Die Realisierung der Zeitfreiheit ist die Vorbedingung für die Realisierung des Ganzen. Die Bewußtwerdung dessen, was 'Zeit' in ihrer ganzen Komplexität ist, ist die Voraussetzung für die Bewußtwerdung der Zeitfreiheit. Und diese ist die Voraussetzung für die Realisation der integralen Bewußtseinsstruktur, die eine aperspektivische Welt ermöglicht !

Diese vierte Dimension muß von anderen Zeitformen frei sein, denn die Befreiung vom Raum setzt die Freiheit von der Zeit voraus.

Zeitfreiheit ist die bewußte Form des archaischen, ursprünglichen Vorzeithaften. Realisierbar ist die Zeitfreiheit, indem wir die einzelnen bisher aus der archaischen Vorzeitlosigkeit herausmutierten Zeitformen realisieren; mit anderen Worten, indem wir der magischen Zeitlosigkeit, der mythischen Zeithaftigkeit und der mentalen Begriffszeit ihren ganzheitlichen Wirkcharakter zu erkennen und sie der Stärke ihrer Bewußtseinsgrade gemäß leben. Diese Konkretion der bisherigen drei Entfaltungen erschließt uns die vorbewußte Vorzeitlosigkeit.

Die Zeitfreiheit ist die Quintessenz aller bisherigen Zeitformen; alles wird Gegenwart, konkrete und damit integrierbare Gegenwart.

Damit ist zugleich gegeben, daß wir die Welt in ihren Grundlagen wahrnehmen und nicht mehr ausschließlich an die Erlebnis-, Erfahrungs- und Vorstellungsformen der Welt gebunden sind. Wer diese drei bisher jeweils grundlegenden Zeitformen realisierte und damit zu konkretisieren vermochte, steht bewußt in der

Vierdimensionalität. Die Zeitfreiheit ist aus diesem Grund die vierte Dimension (vgl. Gebser GA Bd. 3, S. 482f).

Seit der Renaissance drängt die Zeit zur Bewußtwerdung. Deshalb wird die Zeit immer vordergründiger das Zentralproblem, ohne daß der Mensch die ganze Reichweite des zur Bewußtwerdung drängenden Komplexes bemerkt. Bemerkte er sie, dann ist die Bewußtwerdung geleistet. Ihre Leistung, so Gebser, macht nicht nur die Fülle und Transparenz (Diaphanität) sichtbar, sondern sie tangiert alle Phänomene der verschiedenen Bewußtseinsstrukturen und macht sie wahrnehmbar.

Die Verwirrung, die die Intensität der verschiedenen Bewußtseinsstrukturen verursachen kann, erklärt sich damit, daß sie sich nicht auf die Denkarbeit der mentalen Bewußtseinsstruktur beschränken läßt. Das Mentale reicht nicht einmal dazu aus, das Mythische oder das Magische zu begreifen.

Dagegen verlangt die integrale Struktur die Anerkennung aller vorangegangenen und aller ihrer unverlierbaren effizienten Wirksamkeiten, die durch sie integriert und wahrnehmbar werden.

Diese Fülle ist systematisch nicht zu erfassen. Es ist also offensichtlich, daß wir mit der mentalen Bewußtseinsstruktur nur einen Teil der Wirklichkeit fassen können.

Ist diese Bewußtwerdung allerdings nicht geleistet, führt die überwältigende Kraft der Zeit sowohl zur Zeitangst als auch zur Zeitabstraktion. Die Zeitangst unserer Gegenwart ist aber nicht durch schicksalhafte Fügung, durch Machtgewinnung über das ängstigende Phänomen oder durch Abstraktion zu überwinden.

Die Zeitangst und die Zeitabstraktion sind für Gebser ein vorübergehendes Zwischenstadium innerhalb der sich vollziehenden Bewußtseinsintensivierung. Ihre Überwindung erfolgt aber nur durch die Konkretion der Zeit, und diese gelingt nur, wenn wir die Zeitangst überwinden.

Die Zeitangst verwandelt sich in Zeitüberwindung, die Zeitabstraktion in Zeitkonkretion, wenn uns die verschiedenen Formen der Zeit bewußt werden.

Die Temporik ist nun der Versuch, die Zeit zu konkretisieren. Sie ist die Bemühung um die Zeit und die Frage, wie die Zeit in unsere Weltvorstellung eingefügt werden kann, um sich aus der Mentalität des messenden Denkens zu befreien.

Gebser bietet als Hilfe für diese Bemühungen das Konzept der akategorialen Elemente an, da Zeitqualitäten durch bloße kategoriale Systeme nicht ausdrückbar sind und daher eine neue Aussageform oder ein neues Ordnungsschema benötigen. An die Stelle der Philosophie tritt somit bei Gebser die Eteologie: "Das ... (eteon) als das Wahr-Seiende wird in den Eteologemen zur Aussage, durch die das Wahre 'gewahrt' wird, durch die es also jene Wahrung erfährt, die aus dem Wahrnehmen - Wahrgeben erwächst ... Jedes Eteologem ist Wahrung, die als solche stets nur Gültigkeit hat, wenn sie den Ursprung in der Gegenwart durchsichtig werden läßt, und sie kann dies nur, wenn sie ichfrei und damit nicht nur subjektfrei, sondern auch objektfrei formuliert wird, denn dann erst wahrt sie das Ganze ... Das Hilfsmittel, das diese Aussage ermöglicht, ist die Systase. Mit dem Ausdruck 'Systase' umschreiben wir die Wirksamkeit aller akategorialen Elemente, also alle Manifestationsarten und Aspekte der Zeit ... Die Systase ist ein Zusammentreffen oder Zusammenfügen der Teile zur Ganzheit. Ihr akategoriales Element ist die integrierende Dimension ..." (a.a.O., S.418ff). An die Stelle einer bloßen mentalen Synthese wird die integrale Synairese gesetzt.²² Die Diaphanität ist das Durchsichtig-machen des in der Welt hinter und vor ihr verborgenen, also das Durchsichtig-machen des Ursprungs und der ganzen menschlichen Gegenwart.

Letztlich geht es um die Durchsichtigmachung des Epiphanen (das Durchscheinende), das durch die verschiedenen ineinander spielenden und jedem

²² "Die Synairese ist der aperspektivische Vollzug des zusammenfassenden Wahrnehmens von Systase und System. Dieses synairetische Wahrnehmen ist die Vorbedingung für die Diaphanik, die dann vollziehbar wird, wenn außer der Systase und dem System auch das Symbol in seiner myhtischen Wirksamkeit unter dem Einfluß der magischen Symbiose present, also 'gegenwärtig' ist" (a.a.O., S. 420).

Menschen konstituierenden Bewußtseinsstrukturen wirkt. Hierbei erschließen nur die Systasen alle Strukturen, da die kategorialen Systeme die umfassende Fülle nicht bewältigen können. Dies bedeutet, daß die systatischen Versuche unerläßlich sind, da ohne sie auch die Systeme zerfielen. So ist "die Temporik der Ausdruck dieser systatischen Versuche, hinsichtlich aller Strukturen und auf allen Gebieten für unsere ganze Wirklichkeit das bewußt zu machen, was sich hinter dem Begriff Zeit an Fülle und Freiheit verbirgt" (a.a.O., S. 487).

Die Menschen können also ihre Zeitangst überwinden und die Zeitabstraktion konkretisieren, indem die verschiedenen Zeitformen ins Bewußtsein gehoben werden. So ist das Grundanliegen der Temporik die Auseinandersetzung mit allen bisher vom Bewußtsein geleisteten Zeitformen. Ihre Aufgabe ist die Herstellung der Ganzheit, Durchsichtigkeit und Überwindung des Systematischen durch bewußte Wahrnehmung aller uns konstituierenden Strukturen.

4.6 "The path of least resistance"

Das integrale Bewußtsein ist bereits gegenwärtig. Dies ist allerdings nicht beweisbar, sondern nur erfahrbar.

Es äußert sich in Mensch, Welt und Zeit, in dem es in ihnen transparent wird (vgl. Gebser GA Bd. 5/2, S. 67).

Dieses Geschehen wird dabei nicht durch eine Revolution bewirkt, sondern entspringt einer geistigen - bewußtseinsmäßigen Mutation, die bereits stattfindet und unaufhaltsam ist. Die neue Weltsicht ist heute allerdings noch kein gesichertes, abgeschlossenes Resultat, sondern eine Antwort auf die Gegebenheiten unserer Epoche (vgl. Gebser GA Bd. 5/1, S. 268).

"Wer durch die klärende Arbeit an sich selber seine Bewußtheit so läuterte, intensivierte und bereitete, daß sie sich die integrale anreichern konnte, lebt in der Teilhabe mit dem Weltganzen ... Es wird auf einige ankommen, die in unseren Tagen und Jahren bereits bewußt dieses Geschehen vollziehen und

damit neuartigen Kräften die geistige Auswirkung in Mensch, Welt und Menschheit ermöglichen" (a.a.O., S. 69).

Eine bewußte Arbeit an sich selbst und die Möglichkeit einer Wandlung in eine neue Struktur und damit in ein entfaltetes transzendentes Bewußtsein, beschreibt Robert Fritz (1989). Für ihn geht es um die Wandlung in eine neue Struktur, die im Weg des geringsten Widerstandes ("The path of least resistance") ausdrückt. Fritz vergleicht das Leben im Weg des geringsten Widerstandes mit einem Fluß oder dem Wind, die sich jeweils ganz natürlich ihren Weg des geringsten Widerstandes durch die Natur nehmen.

Dieser Analyse liegen drei Einsichten zugrunde: Zum einen ist das menschliche Leben mit dem natürlichen Fließen eines Flusses vergleichbar, da es ebenfalls den Naturgesetzen folgt, daß der Weg des geringsten Widerstandes genommen wird. Desweiteren determiniert die unserem Leben zugrundeliegende Struktur diesen Weg, "... just as a riverbed determines the path of the water flowing through it, so the structure in your life determine your path of least resistance. Whether you are aware of these structures or not, they are there" (Fritz 1989, S. 5).

Dieser fundamentalen unserem Leben unterliegenden Struktur kann man sich nähern, sie erkennen und verändern. Über diese Struktur bestimmen wir unser Leben.

Die "underlying Structure" beinhaltet unsere grundlegende Einstellung und Beziehung zu unserem eigenen Leben, dem anderer Menschen und zur Gesamtheit aller Erscheinungsformen der Welt. Alles hat eine grundlegende, vereinheitlichende Struktur, die materiell oder immateriell sein kann. Entscheidend ist aber, daß "any structure is made up of parts that relate to one another. When these parts interact, they set up tendencies - inclinations toward movement" (a.a.O., S. 7).

Bestehende Strukturen haben demnach die Neigung, die bevorstehenden Bewegungen, Vorgänge oder Handlungen in ihrem Sinne und ihrer Tendenz zu beeinflussen bzw. zu steuern. Somit determiniert eine zugrundeliegende mental - rationale Bewußtseinsstruktur, die aus ihrer Haltung und Handlung folgenden und in dieser Struktur liegenden Ausdrucksformen und Möglichkeiten. Eine "underlying structure", die integral entfaltet ist, beinhaltet somit gänzlich andere Sicht-, Ausdrucks- und Verhaltensweisen, da die grundlegende, dem Leben formgebende Struktur, das Verhalten bestimmt. "The way anything is structured determines the behaviour within that structure" (a.a.O., S. 7).

Es sind also diese zugrundeliegenden fundamentalen Strukturen, die den durch die Naturgesetze vorgegebenen Weg des geringsten Widerstandes bestimmen. Die Struktur, die den größten Einfluß auf unser Leben hat, setzt sich aus unseren Wünschen, Annahmen, Bestrebungen, Ängsten sowie der Bewußtseinsentfaltung zusammen.

Dabei darf diese strukturelle Analyseebene nicht mit der psychologischen verwechselt werden, da diese direkt das menschliche Verhalten und die Psyche untersucht und nicht das Verhalten von Strukturen. Die strukturelle Ebene nimmt die Strukturen selbst und ihre Auswirkungen auf das menschliche Verhalten in das Blickfeld. Dies sind dieselben Strukturen, die auch nicht- menschlichen Erscheinungsformen zugrunde liegen.

Menschen handeln in Übereinstimmung mit der ihrem Leben zugrundeliegenden Struktur, da sie in ihrer Lebendigkeit ein Teil der Natur sind und durch Naturgesetzlichkeiten festgelegt werden.

So kommt es nicht darauf an, bloß das Verhalten zu ändern, wie es u.a. von der Umwelterziehung indentiert wird, sondern auf die Analyse und Veränderung der dem Leben zugrundeliegenden Strukturen, die diese bestimmen.

Für den kreativen menschlichen Lebensprozeß bedeutet dies, daß die Strukturen so gestaltet sein müssen, daß sie dem gewünschten Resultat entsprechen.

Die zugrundeliegenden Strukturen müssen dabei mit dem gewünschten Resultat übereinstimmen, "... you can begin to create the results you want by learning the

fundamental structure of the creative process. Then the path of least resistance will lead you in the direction you truly want to go" (a.a.O., S. 11).

Hierbei rücken nicht die Probleme in den Vordergrund, sondern der kreative Lebensprozeß. Wenn die dem eigenen Leben zugrundeliegende Struktur aber dem erwünschten Leben entgegensteht, behindert diese den kreativen Lebensprozeß.

Um eine tiefgreifende Änderung in unserem Leben und dem Verhältnis zur Mitwelt zu gestalten, bedarf es somit der Beschäftigung mit unserer grundlegenden Lebensstruktur, da nur von einer Veränderung, die hier ansetzt, eine Wandlung der Handlungsweisen einsetzen kann. Darüberhinaus können wir lernen, die Struktur zu formen und unseren kreativen Lebensprozeß zu bereichern, da wir selbst es sind, die die Strukturen erschaffen.

Die Voraussetzung hierfür ist die Ablösung bzw. Überwindung der alten Strukturen mit der Intensivierung der mental-rationalen Bewußtheit ins "integrale Bewußtsein". "To change this structure there must be another structure in play, and this structure must take precedence over the old structure, so that the path of least resistance will change and energy may move easily along that new path" (a.a.O., S. 114).

Dieses Überschreiten des bisherigen Bewußtseinshorizontes birgt die Chance in sich, sein Leben einer Kraft anzuvertrauen, die die Ursachen meistert und zu einer vorherrschenden kausalen Kraft im Leben wird, um somit eine natürliche und wünschenswerte Lebenssituation zu gestalten.

Diese Transzendenz " ... is also a realignment of all dimensions of yourself with the very source of your life" (a.a.O., S. 277). Verbunden mit der Kraft der menschlichen Natur, die die im Menschen angelegte Humanität bezeichnet, wird der Lebensweg des geringsten Widerstandes gestaltet. "The relationship of attraction between these two forces - the source and the primal self - is itself structural in nature and generates a path of least resistance that leads these two forces to reunite" (a.a.O., S. 283).

Die Transzendenz ist aber nicht nur auf das persönliche Prinzip beschränkt, sondern auf die gesamte menschliche Zivilisation übertragbar. Jedes Individuum kann die Kraft des dominierenden kreativen Prozesses im eigenen Leben verwirklichen und das Bewußtsein ins integrale entfalten.

Die einem Menschen gemäße innere Struktur, die seiner speziellen Natur entspricht, bedarf somit keiner Wünsche und Ziele (Gebser) mehr, da sich das Leben nach dieser, seine Haltungen und Handlungen bestimmenden Struktur, gestaltet.

Bestimmt wird das Geschehen durch die eigene innere Bewußtseinsstruktur, durch die absichtslos meditative Haltung des Unsichtbaren. Jedes Geschehen ist stets ein polarer Vorgang, kein zielgerichteter. Der für uns sichtbare Teil des Geschehens ist der notwendige Pol zu dem von uns unsichtbaren Geschehen. Dieses unsichtbare Geschehen aktiviert in uns das latent seit je her ruhende Bewußtsein. Etwas Geschehen machen bedeutet, durch die innere transzendente Haltung auf das Geschehen zu wirken; es Geschehen lassen meint, zu spüren, nicht eingreifen zu müssen. Für das Entscheidende, das des ganzen Menschen bedarf, sind also keine Mittel mehr nötig. Der Weg der Absicht, der alles durch die Anwendung von Mitteln lösen zu können glaubte, wird verlassen. Nunmehr wirkt die innere Haltung weit mehr als die Handlung. Auf diese Wirkung zu vertrauen im "Handeln ohne zu handeln" darauf kommt es an.

Das Leben fließt somit den Weg des geringsten Widerstandes, da es mit seiner "underlying structure" in Einklang steht. Hierauf zu vertrauen, ist das Urvertrauen in die fügenden Kräfte des Lebens.

Ziele zu setzen ist nicht nötig, die Angst vor ihrer Nichterfüllung erübrigt sich, da es einen Gleichklang zwischen innerer Struktur und demgemäßen Leben in der speziellen Natur dieses Menschen gibt. Das Leben fließt wie ein Fluß den Weg des geringsten Widerstandes der zugrundeliegenden Struktur dieses Menschen, es kann gar nicht anders, als sich so und nicht anders zu verwirklichen.

Diese Einsicht macht frei von den Zwängen, Ängsten und Sorgen des Lebens, da man sich in der inneren Geborgenheit allen Lebens und in einer Ganzheit weiß, in der das eigene Leben natürlich dahinfließt. Alles fällt einem gemäß der inneren Struktur von selbst zu, es bedarf keines Überwindens von Widerständen, da die innere Struktur mit dem gewünschten Leben übereinstimmt. Es bedarf keines Bemühens um die Ganzheit zu konstruieren, man weiß sich in ihr, da das eigene Leben im "path of the least resistance" verläuft.

Niemand kann einer Bestimmung des eigenen Lebens ausweichen, aber dennoch die fundamentalen Entscheidungen, welchen Sinn das eigene Leben haben soll, treffen und die gemäße Bestimmung selbst wählen. Es ist möglich, die eigene Struktur zu erforschen und sie selbst zu gestalten. Es kommt hierbei primär nicht auf die psychologische Analyse und Wandlung des Verhaltens an, sondern auf die Suche nach der - meiner speziellen Natur gemäßen - inneren Struktur mit der Bewußtseinsentfaltung ins "Integrale".

Auf diese "underlying Structure" aufgesetzte Verhaltensänderungen können nichts bewirken, da sie die innere zugrundeliegende Struktur entweder nicht berücksichtigen oder ihr gegenläufig sind. Es kommt so zu unüberbrückbaren inneren Widerständen, wenn kein Gleichklang besteht.

In der "underlying Structure" liegt die Wurzel des kreativen Prozesses in unserem Leben. Die kreative Lebensorientierung kann dabei die vorherrschende Kraft im Leben des Einzelnen werden und eine natürliche und wünschenswerte Lebenssituation bedeuten.

Der kreative Kreis wird durch die natürlichen menschlichen Eigenschaften der Entwicklungsfähigkeit, der Anpassung und der Vervollkommnung geprägt, die charakteristisch für die dem Menschen innewohnenden Möglichkeiten sind.

Die Entwicklungsfähigkeit beruht auf dem Finden verschiedene Wege, diese zu gestalten und sich für bestimmte Wege zu entscheiden. Dies ist der Ausgangspunkt bzw. der Same für die Auswahl von Resultaten die man sich wünscht. Hierbei werden besonders intensive persönliche Energien freigesetzt. Problematisch werden diese Wahlmöglichkeiten im Leben erst durch die Art und Weise

ihrer Darstellung in den Bildungsinstitutionen. Hier werden diese immer als limitiert und auf wenige Bereiche beschränkt dargestellt. Als "Lösung" des Problems angeblich beschränkter Wahlmöglichkeiten im Leben wird ein Kompromiß in der Gestalt angeboten, daß man mit diesem Zustand leben lernen sollte, da er sich durch das gesamte Leben zieht und unveränderbar ist. Die kreative Orientierung geht allerdings davon aus, daß man bewußt die Resultate, die man in seinem Leben manifestiert sehen will, auswählen kann und wird. "The instinct to create does not go away. It seeks expression. When you create, you align yourself with your most natural state of being. As a consequence, many of the difficulties of your life will either disappear or will no longer be important issues for you. ... In the orientation of the creative, the physical, mental, emotional, and spiritual dimensions of your being realign themselves and work in harmony. Based on their realignment, the path of least resistance in your life will lead you toward fulfilling your deepest and most profound individual life purpose on this planet" (Fritz 1989, S. 257).

Die "Gewinnung" neuer Energien im kreativen Prozeß - die eine andere Wirklichkeit beschreiben, deren Wirk-Kräfte und Wirkungsarten andere als die der Physik und Chemie sind - darf allerdings nicht dazu benutzt werden über andere Menschen Macht zu gewinnen (vgl. Gottwald 1989, S. 146).

Es geht vielmehr um wahrende Beziehungen zwischen den Menschen, die "etwas" von den in uns liegenden Möglichkeiten transparent werden lassen können. "Gänzlichkeit", die so an die Stelle von "Teil und Ganzheit" tritt, ist nie vollendet, sondern immer vollzogen, wenn jeder Mensch sich als Wirkender, Fühlender, Denkender und Handelnder in Einem begreift.

Zur Gänzlichkeit bedarf es der "zweiten Geburt", die wie natürliche Geburten, von sich aus stattfinden und eine neue gewonnene Wahrnehmungsfähigkeit beinhaltet (vgl. a.a.O., S. 150 f.).

Somit werden die Möglichkeiten, die in uns Menschen angelegt sind, transparent für die Aufgabe des Sich Erneuerns in der Gegenwart. Es geht hierbei um das Bemühen der Gänzlichkeit, die Gefühl, Anschauung, Wissenschaft und Kontemplation zu integrieren sucht. Sie wird hierbei zu einer gewandelten Gestalt neuer, wahrrender Beziehungen zwischen den Menschen (vgl. a.a.O., S. 176).

4.7 Integrales Bewußtsein und ganzheitliche Pädagogik

Entscheidend für eine tiefgreifende Umwandlung, die schon in Ansätzen sichtbar wird, ist die Bewußtseinsintensivierung ins "Integrale", die zu einer Überwindung der Ichhaftigkeit und einer neuen ganzheitlichen Sichtweise führen kann.

Für das Lehren und Lernen bedeutet dies, daß es insbesondere um Möglichkeiten und Methoden der Bewußtseinsintensivierung gehen sollte, die u.a. auf Selbstorganisation, Konzentration, Meditation und anderen Übungen als Hilfe zur Entfaltung des Bewußtseins beruhen (ausführlich Kapitel 6).

Es geht auch um die Wiederherstellung der sinnlichen und sinnvollen Unmittelbarkeit. "denn gelingt es nicht ... , daß wir diese Krise (Sinnkrise) durch unsere eigene Einsicht überstehen und damit der heutigen Erde und der heutigen Menschheit durch eine Wandlung (oder Mutation) den Weiterbestand für kürzere oder längere Zeit erwirken, so wird die Krise uns überstehen. Mit anderen Worten: entweder überwinden wir die Krise, oder sie überwindet uns. Doch es überwindet nur, wer sich selber überwand. Entweder werden wir aufgelöst und ausgeteilt, oder wir lösen auf und erwirken die Ganzheit ... entweder erfüllt sich die Zeit an uns -, dann heißt das Ende und Tod für unsere heutige Erde und ihren Menschen; oder es gelingt uns, die Zeit zu erfüllen -, dann heißt das Ganzheit und Gegenwart, dann heißt das Erwirkung und Wirklichkeit der Ganzheit von Ursprung und Gegenwart. Und damit: gewandelter Weiterbestand, in dem nicht der Mensch, sondern die Menschheit, in dem nicht der Geist, sondern das Geistige, in dem nicht der Anfang, sondern der Ursprung, in dem nicht die Zeit, sondern die Gegenwart, in dem nicht der Teil, sondern das Ganze Bewußtheit und Wirklichkeit werden. Und es ist das Ganze, das im Ursprung gegenwärtig und in der Gegenwart ursprünglich ist" (a.a.O., S. 16).

Es geht dabei um eine grundlegend neuartige Geisteshaltung und eine grundlegende Wandlung der sozialen, ökonomischen und mitmenschlichen Verhältnisse. Diese bewußtseinsmäßige Mutation kann das Leben der Erde bewahren. Die sich heute bereits vollziehende Bewußtseinsmutation in das Integrale äußert sich u.a. darin, daß anstelle der Hektik die Stille und das Schweigenkönnen tritt; "anstelle des ausschließlichen Zweck- und Zieldenkens tritt die Absichtslosigkeit; anstelle des Machtstrebens tritt Hingabe und echte Liebesfähigkeit; anstelle des quantitativen geistigen Leerlaufes tritt das qualitative geistige Geschehen; anstelle der Manipulation tritt das geduldige Gewährenlassen der fügenden Kräfte; anstelle des mechanistischen Ordnens, der Organisation tritt das 'In-der-Ordnung-sein'; anstelle der Vorurteile tritt der Verzicht auf Werturteile, also statt Kurzschluß unsentimentale Toleranz; anstelle dualistischer Gegensätze tritt die Transparenz; anstelle der Handlung tritt die Haltung; anstelle des homo faber tritt der homo integer; anstelle des gespaltenen Menschen tritt der ganze Mensch; anstelle der Leere der begrenzten Welt tritt die offene Weite der offenen Welt" (Gebser GA Bd. 5/2, S. 62).

Diese utopisch scheinenden Veränderungen, die aber keine utopischen, wie das Wort besagt: keine ortlosen sind, da sie bereits in vielen Menschen Wurzeln gebildet haben, gilt es zu fördern.

Innerhalb der folgenden Analyse wird nun von mir eine weitere theoretische Klärung, Erweiterung und Neubegründung der umweltpädagogischen Grundlagen angestrebt, die die Theorien der humanistischen Psychologie und Ethik (A. Schweitzer, E. Fromm, C. Rogers) einbezieht und für einen ganzheitlichen Bildungsansatz zugänglich macht.

Diese innovative Erweiterung der umweltpädagogischen Grundfragestellungen mittels humanistischer Psychologie und Ethik begründet einen neuen biophil - ökozentrierten und mitweltpädagogischen Ansatz, der aber nur im Gesamtkonzept einer ganzheitlichen Pädagogik sinnvoll ist.

Entscheidend ist hierbei, daß die Pädagogik von einer ganzheitlichen Sichtweise ausgehen sollte. Hierbei können humanistische Psychologie und Ethik wichtige konstitutive Elemente darstellen, die aber defizitär in ihrer Verhaftung in der mental - rationalen Bewußtseinsstruktur sind.

In der Verknüpfung mit der tiefgreifenderen theoretischen Frage nach einer umfassenden und neuartigen Bewußtseinsentfaltung (Gebser), die über alle bisherigen mental - rationalen Ansätze hinausweist, liegt der Schlüssel zur Klärung der Frage, welche Voraussetzungen es letztlich sind, die Menschen mitweltbewußt handeln lassen und wie wir uns dem Urgrund unserer geistig begründeten Verbundenheit allen Lebens wieder nähern bzw. bewußt werden können.

5. Der biophil-ökozentrierte und mitweltpädagogische Ansatz

Eine wesentliche Basis dieser neuen biophil-ökozentrierten Grundlage kann die Entfaltung einer pädagogischen Theorie der "Ehrfurcht vor dem Leben" sein, die in den Grundprinzipien der von Albert Schweitzer entworfenen Ethik fußt. Diese ist in der Lage, die für die Mitweltpädagogik notwendige innere Einstellung und Bewußtheit anzuregen, die zu eigengelenktem sowie intrinsisch-signifikantem²³ Mitweltlernen und -handeln sowie einer demgemäßen Haltung führen kann.

Dieser Ansatz bildet einen Baustein für die ganzheitliche Bildung, bleibt aber in wesentlichen Elementen mental-rational strukturiert sowie im Grundsatz defizitär und erhält somit nur durch die Fundamentierung des Gesamtansatzes mittels der Fragestellung nach der Entfaltung des "integralen Bewußtseins" seine Bedeutung für eine ganzheitliche Bildung. Aus diesem Grund werden diese Defizite am Ende des Kapitels ausführlich diskutiert und neben der Kritik die wichtigen Elemente herausgearbeitet.

Die heutige pädagogische Bedeutung Schweitzers "Ehrfurcht vor dem Leben" ist gegenwärtig nicht zugänglich, dies auch deshalb, weil Schweitzer selbst nicht explizit über Pädagogik geschrieben hat. Obwohl Schweitzer kein Pädagoge war, geht er dennoch wiederholt auf pädagogische Grundprobleme ein. Diese stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Formulierung einer Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben". Die Erziehungswissenschaft hat bisher nicht von Schweitzers Forschungsansatz und seinen ethisch-pädagogischen Implikationen Kenntnis

²³ Vgl. Rogers, C. (1974, S.12f.): Mit signifikantem Lernen ist ein Prozeß gemeint, der wichtiges, bedeutungsvolles und lebendiges Erfahrungslernen vereinigt. Das signifikante Lernen beruht auf der eigenen Erfahrung des Individuums. Es schließt persönliches Engagement ein, indem die ganze Person mit ihren Gefühlen und ihrem Denken im Lernvorgang steht. Signifikantes Lernen durchdringt dabei den ganzen Menschen und ändert ihn. Es wird vom Lernenden selbst bewertet. Der Lernende allein weiß, ob das Lernen sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er lernen will. Das wesentliche Merkmal ist der Sinn. Wenn signifikantes Lernen stattfindet, dann sieht der Lernende Sinn in der Lernerfahrung.

Vgl. Fromm, E. (GA II, 1976, S.37f.): Fromm führt den Begriff des intrinsischen Lernens - im Unterschied zum Habenmodus des Lernens - ein. Vgl. auch Kollbrunner (1988).

genommen und diesen für die Erziehungswissenschaften entdecken bzw. nutzbar machen können.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den philosophischen Schriften Schweitzers wurde bereits aufgenommen²⁴; die Beschäftigung mit den erziehungswissenschaftlichen Implikationen und pädagogischen Grundelementen seiner entworfenen Ethik steckt allerdings noch in den Anfängen. Hierbei geht es mir darum, die pädagogische Theorie der Ehrfurcht vor dem Leben herauszuarbeiten und sie als einen Grundpfeiler für den biophil-ökozentrierten Ansatz einer ganzheitlichen Pädagogik nutzbar zu machen.²⁵

Innerhalb Schweitzers Gedankengebäude wird ein neues Verhältnis von Natur und menschlichem Moral- bzw. Ethik- System deutlich. Hierzu wurde im europäischen Raum bisher keine Tradition entwickelt. Unsere Moral- bzw. Ethik-Systeme waren und sind ego- oder menschenzentriert aber nicht ökozentriert. Die "Ehrfurcht vor dem Leben" bezieht gleichberechtigt die nicht - menschlichen Lebensformen in die Überlegungen mit ein.

Schwerpunkt bei der Beschäftigung mit Schweitzers ethisch-pädagogischen Grundgedanken ist seine Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben". Schweitzer geht davon aus, daß in jedem Menschen eine unbefangene Welt- und Lebensbeja-

²⁴ Beleg hierfür sind die Beiträge von Brüllmann, R. (Hrsg. 1989): Albert-Schweitzer-Studien Band 1+2; Günzler, C. (Hrsg. 1990): Albert Schweitzer heute: Brennpunkte seines Denkens; Munz, W. (Hrsg. 1991): Albert-Schweitzer-Studien Band 3.

²⁵ Besonders Claus Günzler von der Universität Karlsruhe hat beginnend mit dem 1988 erschienenen Sammelband "Ethik und Erziehung" und dem darin enthaltenen Beitrag "Ehrfurcht vor dem Leben. Albert Schweitzers Ethik als Grundimpuls für die Umwelterziehung" (1988, S.171-185) erstmalig über Albert Schweitzers Ethik als Ausgangspunkt der Umwelterziehung publiziert. Günzler macht verständlich, "daß Schweitzer durch Präsenz (gegenwärtig im Bewußtsein der Menschen), Substanz (seine überzeugende Grundidee der Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben), Prägnanz (unverwechselbare Erkennungsmerkmale) und Akzeptanz (überzeugend durch sein Werk), ein pädagogisches Leitbild darstellt, das bei jungen Menschen heute wieder Bedeutung gewinnt." (1992, In: 75. Rundbrief für alle Freunde von Albert Schweitzer, November 1992). In Günzlers Analyse fehlen allerdings wichtige Charakteristika, wie u.a. die Haltungs- und Handlungsorientierung, die für eine Mitweltpädagogik von entscheidender Bedeutung sein könnte.

hung vorhanden ist. Sie entspringt aus unserem Willen zum Leben, der sich trotz der vielen pessimistischen Erkenntnisse, Enttäuschungen und unerfüllten Erwartungen der Wirklichkeit immer wieder behauptet. Durch das Denken wird der Mensch wahrhaft lebensstüchtig und kann vertiefte Welt- und Lebensbejahung hervorbringen. Aus der zu Ende gedachten Weltbejahung entsteht Ethik, die Schweitzer folgendermaßen beschreibt: "Die subjektive, extensiv und intensiv ins Grenzenlose gehende Verantwortlichkeit für alles in seinen Bereich tretende Leben, wie sie der innerlich von der Welt frei gewordene Mensch erlebt und zu verwirklichen sucht: dies ist Ethik." (Schweitzer, Gesammelte Werke, Band 2, S.374).

Allgemein formuliert wird Ethik als die philosophische Erklärung und Ergründung des Phänomens des Sittlichen beschrieben. Sittlichkeit stellt sich zunächst als menschliches Urphänomen dar. Im Gewissen, speziell in der Erfahrung der Schuld, erlebt der Einzelne den Unterschied zwischen eigenen guten und bösen Handlungen (vgl. Brügger 1985). Die Ethik geht hierbei aber über rein deskriptive Erklärungen hinaus und formuliert eigene normative Wertungen menschlichen Verhaltens. Sie bestimmt sittliche Normen und ihre objektive Geltung und versucht diese rechtfertigend zu begründen. Auch die Schweizerische Ethik ist an diese dualen Kategorien, wie die moralische Bestimmung von Gut und Böse, gebunden. Hierdurch erfährt die ethische Betrachtungsweise eine Einschränkung ihrer Relevanz für einen integralen, also ganzheitlichen Ansatz, die im folgenden reflektierend mitgedacht werden sollte.

Für Schweitzer erkennt der Mensch im Denken, daß hinter und in allen Erscheinungen, die ihn umgeben, Wille zum Leben ist. "Wie in meinem Willen zum Leben Sehnsucht ist nach dem Weiterleben und nach der geheimnisvollen Gehobenheit des Willens zum Leben, die man Lust nennt, und Angst vor der Vernichtung und der geheimnisvollen Beeinträchtigung des Willens zum Leben, die man Schmerz nennt: also auch in dem Willen zum Leben um mich herum, ob er sich mir gegenüber äußern kann oder stumm bleibt" (Schweitzer, Gesammelte Werke, Band 1, S.170). Und so lautet die umfassende Tatsache des Bewußtseins, von der alle Philosophie und Ethik für Schweitzer ausgehen muß: "Ich bin

Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will" (Schweitzer, GW, Band 2, S. 377).

Der Mensch erlebt das andere Leben in dem seinen, und so geht das Erkennen der Welt in Erleben über und "läßt mich der Welt gegenüber nicht als rein erkennendes Subjekt verharren, sondern drängt mir ein innerliches Verhalten zu ihr auf. Es erfüllt mich mit Ehrfurcht vor dem geheimnisvollen Willen zum Leben, der in allem ist" (Schweitzer, GW, Band 2, S. 377).

Schweitzers Ethik besteht also darin, daß der denkend gewordene Mensch den Wunsch in sich erlebt, allem Willen zum Leben um sich herum die gleiche Ehrfurcht vor dem Leben entgegenzubringen wie dem eigenen. "Als gut gilt ihm: Leben erhalten, Leben fördern, entwickelbares Leben auf seinen höchsten Wert bringen; als böse: Leben vernichten, Leben schädigen, entwickelbares Leben niederhalten. Dies ist das denknotwendige, absolute Grundprinzip des Sittlichen" (Schweitzer, GW, Band 1, S. 171). Alle bisherige Ethik ist für Schweitzer deshalb unvollkommen, weil "sie es nur mit dem Verhalten des Menschen zum Menschen zu tun haben glaubte. In Wirklichkeit aber handelt es sich darum, wie der Mensch sich zu allem Leben, in seinem Bereich befindlichen Leben, verhält. Ethisch ist er nur, wenn ihm das Leben als solches heilig ist, das der Menschen und das aller Kreatur" (Schweitzer, GW, Band 5, S.181).

Schweitzers Ethik kann besonders deshalb als eine Grundlage des mitweltpädagogischen Ansatzes fungieren, da er 1. prinzipiell alle nichtmenschlichen Lebewesen einbezieht, 2. nicht bei einer künstlich isolierten Vernunftethik ansetzt, sondern die natürlichen Beziehungen des ganzen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt, 3. vom täglichen Erleben ausgehend die Alltagserfahrungen konsequent durchdenkt (vgl. Günzler 1990).

5.1.1 Die Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben"

Der Ausgangspunkt der Überlegungen von Albert Schweitzer ist, daß die Menschheit nur zu retten ist, wenn die Verantwortlichkeit des Einzelnen und der Kollektivitäten für das "materielle und geistige Wohl des Ganzen und der vielen" wieder verstärkt wichtig wird (vgl. Schweitzer GW, Bd.2, S. 47).

Für ihn muß das Ethische das konstituierende Element der Kultur sein, damit ethische Energien in unserer Gesinnung und den Ideen wieder wirksam werden. Die "äußeren und geistigen Zustände" sind für ihn unhaltbar geworden, und es bedarf einer Wiederentdeckung alter Kulturideale.

"Kultur kann nur dadurch wieder zustande kommen, daß in vielen einzelnen, unabhängig von der jetzt herrschenden Gesamtgesinnung und im Gegensatz zu ihr, eine neue Gesinnung entsteht, die nach und nach auf die Gesamtgesinnung Einfluß gewinnt und sie zuletzt bestimmt. Allein eine ethische Bewegung kann uns aus der Unkultur herausführen. Das Ethische kommt aber nur im einzelnen zustande" (a.a.O., S. 65f).

Schweitzer nimmt an, daß in jedem Menschen eine unbefangene Welt- und Lebensbejahung manifestiert ist. Dies resultiert aus unserem Willen zum Leben, der sich trotz der vielen pessimistischen Erkenntnisse, Enttäuschungen und unerfüllten Erwartungen der Wirklichkeit immer wieder durchsetzt. Doch für ihn ist dies ein "herabgesetzter Wille zum Leben", der in Gedankenlosigkeit verbleibt und erst durch das Denken wahrhaft lebensstüchtig wird.

Hieraus entsteht die Ethik, die sich im Willen zum Leben und Erkennen des Willens zum Leben in allen anderen Lebewesen äußert. Und ist die umfassendste Tatsache des Bewußtseins, von der man ausgehen sollte: "ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will" (a.a.O.). Diese Grundtatsache wird vom ihm an die Kategorie dessen geknüpft, was gut und was böse ist. Alles Leben sollte dem Menschen heilig sein. Er reißt kein Blatt vom Baume ab, bricht keine Blume und hat acht, daß er kein Insekt zertritt ... Geht er nach

dem Regen auf der Straße und erblickt den Regenwurm, der sich verirrt hat, so bedenkt er, daß er in der Sonne vertrocknen muß, wenn er nicht rechtzeitig auf Erde kommt, ... , und befördert ihn von den todbringenden Steinen hinunter ins Gras" (GW Bd. 2, S. 379).

In dieser Weise kennzeichnet Schweitzer den "wahrhaft" ethischen Menschen. Diese Ethik stößt allerdings an natürliche Grenzen, da sich Lebewesen oftmals auf Kosten anderer durchsetzen. Auch dem Menschen ist die Notwendigkeit auferlegt, Leben zu schädigen und zu vernichten. So schreibt Schweitzer: "Wenn ich auf einsamem Pfade wandle, bringt mein Fuß Vernichtung und Weh über die kleinen Lebewesen, die ihn bevölkern ... Meine Nahrung gewinne ich durch Vernichtung von Pflanzen und Tieren. Mein Glück erbaut sich aus der Schädigung des Nebenmenschen" (a.a.O., S. 387).

Wie kann aber nun der "denkend gewordene" Mensch, der sein Leben in der Ehrfurcht vor dem Leben gestalten will, mit diesen Konflikten umgehen ?

Schweitzer bietet hier in Abgrenzung zur gewöhnlichen Ethik, die Kompromisse für sinnvoll hält, die restriktive Unterscheidung zwischen gut und böse: Als gut läßt die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben nur die Erhaltung und Förderung von Leben gelten. Alles Vernichten und Schädigen von Leben, unter welchen Umständen es auch immer erfolgt, bezeichnet sie als böse. Gebrauchsfertig zu beziehende Ausgleiche von Ethik und Notwendigkeit gibt es hierbei nicht, denn die absolute Ethik muß sich immer wieder neu und original mit der veränderten Wirklichkeit auseinandersetzen. Die Ethik "tut die Konflikte nicht für ihn ab, sondern zwingt ihn, sich in jedem Falle selber zu entscheiden, inwieweit er ethisch bleiben kann und inwieweit er sich der Notwendigkeit von Vernichtung und Schädigung von Leben unterwerfen und damit Schuld auf sich nehmen muß. ... Nur subjektive Entscheide kann der Mensch in den ethischen Konflikten treffen. Niemand kann für ihn bestimmen, wo jedesmal die äußerste Grenze der

Möglichkeit des Verharrens in der Erhaltung und Förderung von Leben liegt. Er allein hat es zu beurteilen, indem er sich dabei von der aufs höchste gesteigerten Verantwortung gegen das andere Leben leiten läßt. Nie dürfen wir abgestumpft werden" (a.a.O., S. 388).

Aus innerer Nötigung heraus, aus Wahrhaftigkeit gegen sich selbst soll der Mensch ehrfürchtig handeln und entscheiden. Schweitzer hoffte, daß sich seine Ethik der "Ehrfurcht vor dem Leben" in vielen Menschen verbreiten würde, um so schließlich die Gesellschaft wandeln zu können.

Was Schweitzer dabei genau unter "Ehrfurcht" versteht, führt er in seinen Werken nie explizit aus. In seinen Erzählungen über Kindheitserinnerungen berichtet er von eigenen Ehrfurchtserfahrungen, bei denen er immer im nachhinein erschreckt feststellt, daß er aus Übermut oder Gedankenlosigkeit fremdes Leben verletzt hat (vgl. Schweitzer 1931, GW Bd.1).²⁶

Theophil Rees versucht Schweitzers "Ehrfurcht" vom griechischen Wort "aidos" abzuleiten und stellt fest, daß es sich nicht durch einen deutschen Ausdruck wiedergeben läßt. "Die Rücksichtnahme im weitesten Sinne ist es: Zurückhaltung, Scheu als hemmende Kraft, aber auch Zartheit des Gefühls und Verhaltens, dann auch Achtung und Ehrfurcht. So war dies Wort Ausdruck tiefster, sittlicher Regung des Menschenherzens und meinte im Sittlichen vor allem die Ehrfurcht" (Rees 1947, S.22).

Auch der Zen formuliert sittliche Gebote die sich besonders in den Geboten des Nicht-Tötens, des Nicht-Stehlens, des Nicht-Mißbrauchs der Sexualität, des Nicht-Lügens, des Nicht-Umgangs mit Drogen manifestieren (vgl. Aitken 1991, S. 116ff.; Arokiasamy 1991, S. 184ff.; Thich Nhat Hanh 1994, S.10).

Besonders betont wird hierbei die mitfühlende Zuwendung gegenüber der Mitwelt von Menschen, Tieren und Pflanzen. Sich des Leidens, das durch die Zerstörung

²⁶ So etwa bei einem aufgeführten Beispiel des Vogelschießens und bei einer Rauferei mit einem Nachbarsjungen, wo ihm klar wird, daß er seine Kraft gegen jemanden ausnutzt. Weitere Beispiele führt er an, die einen Eindruck vermitteln sollen, wie er zu seiner Auffassung im Laufe seines Lebens gelangt ist.

von Leben entsteht, bewußt zu sein und Wege zu finden, die Mitwelt so wenig wie irgend möglich zu schädigen, sind in diesem Gelöbnis implizit enthalten. Ein Verstoß gegen dieses Gebot des Nicht-Tötens ist es auch, wenn der Geist in uns selbst getötet wird. "Wir töten diesen Geist in uns selbst, wann immer wir mit Menschen, Tieren oder mit den natürlichen Schätzen dieser Erde grausam umgehen. Mitunter ist bereits ein zufälliger Blick oder ein beiläufiges Wort grausam und verletzend. Grausamkeit bedarf nicht unbedingt eines Knüppels oder einer Bombe" (Aitken 1991, S. 116).

Friedrich Bollnow geht von den zwei Bestandteilen des Wortes "Ehrfurcht" aus und kennzeichnet "Ehre als sich hinwendende Verehrung und Furcht, oder besser vielleicht: zurückweichende Scheu und Scham, die es verbieten, das Ehrwürdige zu verletzen oder ihm überhaupt in taktloser Weise zu nahe zu treten" (Bollnow 1988, S. 101f).²⁷

Bei Schweitzer soll die Ehrfurcht allem Leben begegnen und dieses Aufeinander-treffen ist dadurch gekennzeichnet, daß jegliche Verletzung oder Schädigung von Leben unterbleibt und jedem Leben in höchster Weise verantwortlich begegnet wird. Schweitzer beschreibt die Ehrfurcht als ein religiöses Gefühl und ordnet sie so dem Bereich des Heiligen zu. "Die Weltanschauung der Ehrfurcht vor dem Leben hat also religiösen Charakter. Der Mensch, der sich zu ihr bekennt und sie betätigt, ist in elementarer Weise fromm" (Schweitzer 1931, GW Bd.1, S.244).

Doch nicht nur vor dem Leben soll der Mensch Ehrfurcht bezeugen, sondern Schweitzer fordert ebenfalls die "Ehrfurcht vor der Wahrheit" und die "Ehrfurcht vor dem geistigen Wesen des anderen".

²⁷ Robert Minder geht davon aus, daß der Ehrfurchtsbegriff von Goethe in seinem Werk 'Wilhelm Meister' bei Schweitzer wiederzufinden ist (in: Bollnow 1988). Für Goethe ist Ehrfurcht "das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei" (zit. n. Homey: Pädagogisches Lexikon). Ehrfurcht muß für ihn erst entwickelt und ausgebildet werden und erstreckt sich auf alles "was über uns, was unter uns und was neben uns ist" (Ebenda).

Die Ehrfurcht ist als eine umfassende Grundhaltung des Menschen und als sein Lebensgefühl zu verstehen, das den ganzen Menschen erfaßt und innerlich wandelt.

5.1.2 Pädagogische Implikationen im Prinzip

der Ehrfurchtsethik

In Schweitzers ethischem Prinzip werden häufig Elemente angesprochen, die für eine Mitweltbildung von Bedeutung sein könnten.

Im folgenden sollen die wichtigsten Grundbegriffe Schweitzers daraufhin analysiert werden, welche inhärenten Bedeutungen sich hinter den Begrifflichkeiten (Humanität und Sittlichkeit) bei Schweitzer verbergen, welchen Platz sie innerhalb seiner Ethik einnehmen und in welchem pädagogischen Kontext diese stehen. Mehrfach hat sich Schweitzer über die Verhältnisse des Menschen zu seinen Mitmenschen und zu anderen Lebensformen geäußert; diese Ansichten sollen schwerpunktmäßig hier behandelt werden, da hier Anregungen für eine theoretische Fundamentierung einer Mitweltbildung zu finden sind.

Die Humanität ist für Schweitzer von entscheidender Bedeutung für die Erziehung. Er beklagt, daß sie im modernen Unterricht keinen Platz mehr hätte, und bezeichnet Humanität als das Elementarste (vgl. GW Bd. 2, S.39), das den jungen Menschen unbedingt nahegebracht werden muß. Schweitzer definiert Humanität folgendermaßen:

"Unter Humanität (Humanitas, Menschlichkeit) versteht man das wahrhaft gütige Verhalten des Menschen zum Nebenmenschen" (GW Bd. 5, S.171). "Humanität, das heißt Rücksicht auf die Existenz und auf das Glück des einzelnen Menschenwesens" (GW Bd. 2, S. 397).

Doch solange sich unsere Humanität nur auf unsere Mitmenschen bezieht, bleibt sie für Schweitzer unvollkommen. Wir müssen uns auch mit der "Kreatur"

befreunden. Daß wir damit von der "unvollständigen zur vollständigen Humanitätsgesinnung fortschreiten und der naiven Unmenschlichkeit, in der wir noch befangen waren, entsagen, ist ein bedeutungsvolles Ereignis" (GW Bd. 5, S.170). "Also ist unser Nächster nicht nur der Mensch. Unsere Nächsten sind alle Wesen. Deshalb glaube ich, daß der Begriff der Ehrfurcht vor dem Leben unseren Gedanken der Humanität mehr Tiefe, mehr Größe und mehr Wirksamkeit verleiht" (GW Bd. 5, S. 165).

Für Schweitzer ist die Humanität nicht in Gebote und Regeln zu fassen, sondern sie muß im Inneren der Menschen verankert sein und von dort das Handeln leiten. "In diesem Wort kommt zum Ausdruck, daß wir uns zu bemühen haben, gütig zu sein, nicht nur, weil ein ethisches Gebot es gebietet, sondern auch, weil solches Verhalten unserem Wesen entspricht. Die Humanität nötigt uns, in kleinen und in großen Dingen auf unser Herz zu hören und seinen Eingebungen Folge zu leisten. Gerne möchten wir dabei stehenbleiben, nur das, was unserem vernünftigen Überlegen als gut und durchführbar vorkommt, zu tun. Aber das Herz ist ein höherer Gebieter als der Verstand. Es verlangt von uns zu tun, was den tiefsten Regungen unseres geistigen Wesens entspricht" (GW Bd. 5, S. 167). Humanität ist dabei "das ethische Grundelement wahrer Kultur", und aus diesem Grund appelliert er an die Menschen, in ihrem Wirken und Denken so viel Humanität wie nur möglich zu zeigen. Die Pädagogik hat demnach für ihn die Aufgabe, den wünschenswerten Prozeß der Humanisierung unserer Gesellschaft voranzutreiben. Schweitzer will eine demgemäße Gesinnung in den Herzen der Menschen wachzurufen und gibt dabei die entscheidenden Grundelemente vor. Die Sittlichkeit des Menschen ist für Schweitzer die alles entscheidende Komponente im Kampf um die ethische Selbstbestimmung der Gesellschaft und des Einzelnen. "Unter den die Wirklichkeit gestaltenden Kräften ist die Sittlichkeit die erste. Sie ist das entscheidende Wissen, das wir dem Denken abringen müssen. Alles andere ist mehr oder weniger Beiwerk" (GW Bd. 2, S.139).

Desweiteren geht er davon aus, daß der Mensch immer auf der Suche nach dem Guten an sich ist, nach einer sittlichen Grundgesinnung und einem Grundgebot aller Sittlichkeit, aus dem er dann sittliches Handeln ableiten kann. Schweitzer bezieht hier, wie in seiner "Ehrfurcht vor dem Leben", alles Leben in seine Vorstellungen von Sittlichkeit mit ein, indem er fordert, "daß wir alles, was nicht nur die Menschen, sondern überhaupt alle Wesen um uns herum erleben, miterleben und dadurch gezwungen werden, alles, was wir zur Erhaltung und Förderung des Lebens tun können, zu tun" (GW Bd. 5, S. 127).

Die Grundanschauungen, aus der sich wahre Sittlichkeit entwickeln kann, sind also der Drang nach Erhaltung des Lebens, das Aufheben des Fremdseins, das Miterleben und die Ehrfurcht vor allem Leben. Sie dürfen für Schweitzer aber nicht nur im Herzen verankert sein, sondern müssen mit dem Verstand logisch begründet werden. "Vernunft und Herz müssen miteinander wirken, wenn eine wahre Sittlichkeit zustande kommen soll" (GW Bd. 5, S. 120f). So soll uns unser Herz das helfende Miterleben mit jedem Menschen und letztlich die Ehrfurcht vor dem Leben fühlen lassen. Die Vernunft hingegen versucht zu ergründen, durch was unser Handeln bestimmt ist und erkennt, daß alles um uns herum im letzten unergründlichen Ursprung Leben ist. Das letzte Ergebnis des Erkennens ist also im Grunde dasselbe, was das Gebot der Liebe uns fühlen läßt. So sollen nach Schweitzer Herz und Vernunft zusammenstimmen, um eine wahre Sittlichkeit im Menschen hervorbringen zu können.

In unserer Zeit sieht er die Gefahr, daß Sittlichkeit meist nicht mit Herz und Verstand erlebt, sondern nur angelernt wird. "Ich kann nicht anders als Ehrfurcht haben vor allem, was Leben heißt, ich kann nicht anders als Mitempfinden mit allem, was Leben heißt: Das ist der Anfang und das Fundament aller Sittlichkeit. Wer dieses einmal erlebt hat und weitererlebt - und wer es einmal erlebt hat, erlebt es immer weiter -, der ist sittlich. Er trägt seine Sittlichkeit in sich unverlierbar, und die entwickelt sich in ihm" (GW Bd. 5, S. 127f). "Erziehung" hätte demnach die Fähigkeit des Mitleidens im Kinde zu festigen und zu unterstützen.

Dieses Mitleiden und Mitgefühl wird bei Mathew Fox (1994) als umfassendes Prinzip und Basis unserer gemeinsamen Menschlichkeit ausgebaut.

"Mitgefühl ist gekennzeichnet durch eine Versöhnung zwischen dem Selbst und anderen im affektiven Teil der Persönlichkeit, zwischen den Individuen und der Gesellschaft im ideologischen Teil der Persönlichkeit und zwischen Freiheit und Gleichheit im kognitiv-moralischen Teil der Persönlichkeit. Auf dieser reifen Entwicklungsstufe wird das Selbst ebenso behandelt wie andere, das Individuum ebenso geschätzt wie die Gesellschaft, und Gerechtigkeit wird in Begriffen dieses fortschreitenden Ausgleichs definiert ... " (Eckhardt, zit.n. Fox 1994, S. 98). Es kommt hierbei zu einem Prozeß kreativer Wechselwirkung durch das Kohärenzprinzip, als Grundsatz vom Zusammenhang alles Seienden.

Mitgefühl ist für Fox dabei überall und die reichste Energiequelle der Welt. Die Rückkehr des Mitgefühls ist notwendig, weil anders das Überleben der Menschheit nicht gesichert werden kann. Das Mitgefühl ist durch die egozentrierte Gesellschaft verbannt worden.

Fox versucht eine Analyse des Mitgefühls, um Menschen dabei zu unterstützen, sich um einen erfüllteren und ganzheitlichen Lebensstil zu bemühen.

Mitgefühl ist die Basis unserer gemeinsamen Menschlichkeit und bedeutet für ihn nicht Mitleid, in dem Sinne, wie unsere Kultur Mitleid versteht. Es geht nicht darum, daß uns jemand leid tut und auch nicht um die Faszination vom Leid. "Mitgefühl ist kein Erbarmen, sondern Eigeninteresse, nicht im engen Sinne des 'Ego', sondern in dem weiteren Sinne, in dem wir, ... , hier sind, um uns an unseren gegenseitigen Freuden zu freuen und an unserem gegenseitigen Leid teilzuhaben. Als Spezies verfügen wir über Möglichkeiten, das Leiden anderer durch unser Bemühen um Gerechtigkeit zu lindern, denn Mitgefühl bedeutet Gerechtigkeit. Mitgefühl ist wahre Liebe für alle unsere Verwandten, eine Bejahung unserer gemeinsamen, wechselseitigen Abhängigkeit" (Fox 1994, S. 17).

Wenn wir also unser Dasein nach dem Grundprinzip der "Ehrfurcht vor dem Leben" gestalten wollen, ist es für Schweitzer nötig, daß wir unsere Beziehungen

zu allen Lebewesen, zu unseren Mitmenschen und zur Gesellschaft neu ausrichten. Schweitzer hat uns seine Vorstellungen hierzu genau dargelegt, so daß sie für die Pädagogik und ganz besonders für die Mitweltbildung genutzt werden können. Dies allerdings nur, wenn der Kontext, in dem diese stehen, kritisch analysiert und von diesem gelöst wird (siehe Kritik 5.1.4).

Sich der Einheit aller Lebewesen bewußt zu werden und in dieser Verantwortung zu Handeln ist die Grundintention Schweitzers.

Die Ehrfurcht vor den Tieren gebietet es uns demnach, das Leben zu erhalten und Leid abzuwenden, diese ist das größte Glück des Menschen: "Leben-Erhalten und das Helfen-Können. Halte deine Augen offen, damit du die Gelegenheit nicht versäumst, Geh nicht achtlos an dem armen Insekt, das ins Wasser gefallen ist, vorüber, sondern ahne, was es heißt: mit dem Wassertod ringen. Hilf ihm mit einem Haken oder einem Hölzchen heraus, und wenn es sich dann die Flügel putzt, so wisse, es ist dir etwas Wunderbares widerfahren: das Glück, Leben gerettet zu haben -, im Auftrage und in der Machtvollkommenheit Gottes gehandelt zu haben" (zit. n. Stiehm 1986, S.55).

So wie die "Ehrfurcht vor dem Leben von mir Verantwortung für alle Lebewesen fordert, verlangt sie auch, daß ich mein eigenes Leben und mein Verhältnis zu den Menschen verantwortlich gestalte. "Nach der Verantwortung, die ich in mir erlebe, muß ich entscheiden, was ich von meinem Leben, meinem Besitze, meinem Rechte, meinem Glück, meiner Zeit, meiner Ruhe hingeben muß und was ich davon behalten darf" (GW Bd. 2, S. 390 ff).

Schweitzer betont auch immer wieder den Wert des Menschenlebens an sich. Die Ehrfurcht vor dem menschlichen Leben beginnt für ihn mit der "Ehrfurcht vor dem eigenen Dasein". Wir sollen also diesen bedingungslosen Wert des menschlichen Lebens wieder entdecken und ihm in der Erziehung und in der Gesellschaft Beachtung verschaffen.

Durch das Eintreten des Einzelnen für die Humanität hofft Schweitzer, auch die Einstellung der Gesellschaft ändern zu können. "Wissend und ernst geworden, bedenken wir, was man gewöhnlich nicht bedenkt: daß alles irgendwie öffentliche

Wirken es nicht nur mit Tatsachen, ... , zu tun hat, sondern auch mit Schaffung von Gesinnung, die der Kollektivität förderlich ist" (a.a.O.).

Schweitzer setzt alle seine Hoffnungen auf das entwickelte Grundprinzip der "Ehrfurcht vor dem Leben". Er überträgt dabei in allen genannten Grundpositionen sein sittliches Grundprinzip, nach dem alles Leben erhalten und fördern als Gut und alles Leben vernichten und schädigen als Böse gilt, auf die verschiedenen Bereiche. Demnach muß der Mensch diesen alles entscheidenden Grundsatz in seinem Herzen verankern und danach entscheiden sowie handeln. Alle von außen kommenden Gebote und Anschauungen sollen sich dem Prinzip unterordnen.

Neben Schweitzers "Ehrfurcht vor dem Leben" ist die "Biophilie" als pädagogisches Prinzip (Erich Fromm) ein ergänzender theoretischer Bestandteil meines mitweltpädagogischen Ansatzes. Fromm weist deutliche theoretische Parallelen - natürlich auch erhebliche Unterschiede - zu Schweitzer auf, die besonders in der gewählten Begrifflichkeit, den Schlußfolgerungen und den pädagogischen Grundelementen zu finden sind.

Die theoretisch komplementären Zugangsweisen von Fromm und Schweitzer können zur Grundlegung einer ganzheitlichen Pädagogik mittels des biophil-ökozentrierten und mitweltpädagogischen Ansatzes wesentlich beitragen.

5.1.3 "Biophilie" als mitweltpädagogisches Anliegen

Fromms pädagogisch relevantes Grundanliegen ist ein lebendiges, erfahrungsorientiertes Erziehen und hat dasselbe Ziel wie das Leben des Menschen, man muß "das Ziel des menschlichen Lebens in der Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen sehen" (Fromm, GA, Band II, S. 17).

Es handelt sich bei dem lebendigen Bildungsprozeß des Menschen um eine lebenslange Geburt: Humane Erziehung ist Geburtshilfe als "Erziehung zum Lebendigsein" (Fromm, GA ,Band IX, S.419).

Erich Fromm hat die Zusammenhänge zwischen Umwelt- und Naturzerstörung und dem Verlust der Grundlagen unseres Menschseins sowie damit jeder Erziehung und Sozialisation schon früh erkannt. Er hat sie besonders in seinem Buch "Anatomie der menschlichen Destruktivität" (GA, VII) dargestellt.

Aber Fromm bietet auch einen Wandlungsprozeß an. "Liebe zum Leben" und die "Liebe zum Lebendigen" könnten eine Umkehr von der bedrohlichen Entwicklung der Menschheit einleiten. Für Fromm ist diese "Liebe zum Lebendigen" Grundlage für den Erziehungsprozeß bei jedem einzelnen Menschen.²⁸

Die "Liebe zum Leben" oder auch "Biophilie" bedeutet Liebe zu dem, was wächst, zum Wachstum und ist für Fromm das pädagogische Grundverhältnis. Dies meint bei Fromm keinen pädagogischen Naturalismus oder das bloße Wachsen der Natur: "Die Biophilie ist die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt"..."Die biophile Ethik besitzt ihr eigenes Prinzip des Guten und Bösen. Gut ist alles, was dem Leben dient; böse ist alles, was dem Tod dient. Gut ist die 'Ehrfurcht vor dem Leben', alles was dem Leben, dem Wachstum, der Entfaltung förderlich ist. Böse ist alles, was das Leben erstickt, einengt und alles, was es zerstückelt" (Fromm, GA, Band VII, S.331).²⁹

²⁸ Seit Theodor Litts Schrift "Führen oder Wachsenlassen?" ist der Begriff des Wachsens in der wissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr gut angesehen. Litt hatte gegen die - schon zuvor von Rousseau eingeführte und dann von der Reformpädagogik aufgenommene - Analogie zwischen Erziehung und natürlichem Wachstum eingewendet, daß der Mensch eben nicht "Natur" sei, sondern "Geist". Gegenwärtig haben wir jedoch einen viel differenzierteren Begriff der Natur als Litt oder der deutsche Idealismus, und danach dürfen wir nicht mehr einfach "Natur" als das Materielle gegen den "Geist" als das Ideelle setzen (vgl. auch Huschke-Rhein 1986).

²⁹ Erste Ansätze, Erich Fromms analytische Sozialpsychologie für die Pädagogik nutzbar zu machen, bei: Claßen, J. (Hrsg. 1987): "Erich Fromm und die Pädagogik"; Claßen, J. (Hrsg. 1991): "Erich Fromm und die Kritische Pädagogik".

Unter nekrophilem Handeln versteht Fromm die Schädigung oder Beeinträchtigung anderer Menschen und die Behinderung ihrer persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Fromm wendet sich gegen das heteronome Eingreifen in die Wachstumsprozesse des Kindes, die er als grundlegende Ursache geistig - seelischer Störungen sieht (vgl. a.a.O., Band II, S. 327). Er ist aus diesem Grund auch gegen die Verdinglichung der Kreativität der Heranwachsenden durch die Überflutung mit zu viel Lernstoff, die destruktive und nekrophile Tendenzen verstärken: "Selbst in einer Gesellschaft, in der Sicherheit und Gerechtigkeit herrschen, kann die Liebe zum Leben sich nicht entwickeln, wenn in ihr nicht die kreative Selbsttätigkeit des einzelnen gefördert wird. Es genügt nicht, daß die Menschen keine Sklaven sind; wenn die gesellschaftlichen Bedingungen zur Existenz von Automaten führen, wird das Ergebnis nicht Liebe zum Lebendigen, sondern Liebe zum Toten sein (a.a.O., Band II, S. 191).

Die Biophilie ist ein Handlungsprinzip, dessen Gegenteil das nekrophile Handeln in der Lebenspraxis ist.

Der Mensch ist dabei "Teil der Natur" und dennoch "transzendiert" er sie, d.h. er weist über die Eingebundenheit in die Natur hinaus (vgl. GA IX, S.151; GA VII, S.203). Darum sind die Menschen ständig auf der Suche nach der verlorenen Einheit, sie müssen ihre "Identität" erst formen und "bilden". Aus diesem Grund müssen für Fromm den Menschen kreative Möglichkeiten zu ihrer "Entfaltung" in der Erziehung zur Verfügung gestellt werden.

Die mitweltpädagogische Theorie entwirft eine unmittelbar in der Alltagswelt angesiedelte Ethik, die konsistentes mitweltbewußtes Handeln auslöst. Die individuelle Haltung, das Motivsystem des einzelnen Menschen, wird dabei ethisch erreicht.

Die Mitweltpädagogik ist kein theoretisches Konstrukt, sondern haltungs- und handlungsleitender Impuls, der in der Subjektivität des Einzelnen fundiert ist, die

Vielfalt der Subjektivitäten wahrnimmt, aber keine kasuistisch standardisierte Handlungspraxis zum Ziel hat.

Die handlungspraktische Ausprägung wird allein durch das Individuum bestimmt, während die Betonung auf der inneren Haltung als ausschlaggebendes Moment liegt.

Voraussetzung für die Umsetzung des mitweltpädagogischen Ansatzes ist daher eine Intensivierung des mental-rationalen ins integrale Bewußtsein (Gebser). Der mitweltpädagogische Ansatz kann sich nur im Kontext einer ganzheitlichen Bildung verwirklichen.

5.1.4 "Ehrfurcht vor dem Leben" als ein Impuls für die Mitweltpädagogik

Die gegenwärtige "Umweltschutz" - Debatte wird durch das Interesse des Menschen, der als Ausgangspunkt und Ziel alle Überlegungen dominiert, geleitet. Ein der Natur zukommender Naturschutz wird selten angesprochen, und der ethische Theoriediskurs bietet kaum Ansatzpunkte, die die nichtmenschlichen Lebewesen mit in eine ganzheitliche Betrachtungsweise einbeziehen. Zu diesen wenigen ethischen Ansätzen, die eine solche Einbeziehung nichtmenschlicher Lebensformen betonen, gehört die "Ehrfurcht vor dem Leben" von Albert Schweitzer. Diese soll im folgenden auf ihre mitweltpädagogischen Impulse hin untersucht werden.

Wenn man der Diskussion der 80er Jahre folgt, stellt man ein weitgehende Verbreitung des Begriffes der "Ehrfurcht vor dem Leben" fest.³⁰

³⁰ Vgl. u.a. Alfred Dick und Hans Meier: "Umwelterziehung als Aufgabe der Schule", in: schulreport Heft 5, 1983, S.4-6; EKD/Deutsche Bischofskonferenz: "Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung", Köln 1985, S. 28; Walter Tröger: "Erziehungsziele", München 1984, S. 145f; Klaus M. Meyer-Abich: "Wege zum Frieden mit der Natur", München 1984, S. 22f; Günther Altner: "Die Überlebenskrise in der Gegenwart", Darmstadt 1987, S. 191-200; F. Hartmut Paffrath: "Wider die

In diesen Beiträgen kommt der Name Schweitzer nahezu gar nicht vor und die Begriffsverwendung wird nicht in bezug zu seiner Ethik gesetzt. Vielmehr ist der Begriff aus diesem Kontext herausgelöst, weitgehend vom Begründungszusammenhang der Ehrfurchtsethik gelöst und zu einer leeren Worthülse geworden, die sich im umwelterzieherischen Diskurs verselbständigt hat (vgl. hierzu auch Günzler 1990, S. 110ff).

Hierdurch verliert dieser ethische Entwurf an Konsistenz und kann in dieser Form nicht zu einem mitweltpädagogischen Impuls werden. Er muß deshalb in mitweltpädagogischer Hinsicht aufgenommen, bearbeitet und nutzbar gemacht werden.

Die "Ehrfurcht vor dem Leben" als ethisches Prinzip geht vom Gesamtbereich der Ethik aus, da es als Grundmotiv allen sittlichen Handelns zu verstehen ist. Hierbei werden prinzipiell alle nichtmenschlichen Lebewesen in die Überlegungen mit einbezogen, und das sittliche Handeln wird nur vor dem Hintergrund des Lebensanspruchs aller Lebewesen definiert. Dieses Gesamtkonzept schließt also von vorneherein alle nichtmenschlichen Lebensformen mit ein.

Der Anspruch dieses Konzeptes besteht darin, daß die Ehrfurchtsethik auf rationale Art und Weise zugänglich werden soll und impliziert dabei die Integration von rationalem Wissen und mystischer Religiosität.

Der Impuls für die Mitweltpädagogik besteht aber vor allem darin, daß die Ehrfurchtsethik nicht bei einem abstrakten abgeschiedenen Vernunftsubjekt ansetzt, sondern die natürlichen Beziehungen des Menschen in seiner Ganzheit zu seinen Mitmenschen und zu den nichtmenschlichen Lebensformen zum Ausgangspunkt für die individuell erfahrbare Haltungs- und Handlungsbegründung nimmt.

Die Ethik leitet sich somit größtenteils aus der Wirklichkeit her und steht in einem direkten Bezug zu ihr. Schweitzer versucht in dieser Weise, "die individuelle

naive Restituierung des Lehrers als Erzieher", in: Lehrer als Erzieher, Hrsg. von Lutz Mauermann, Donauwörth 1987, S. 88.

Erfahrung und die rationale Normbegründung miteinander zu verflechten, also empirisch Gegebenes und von der Vernunft Gebotenes in einen unmittelbaren Zusammenhang zu bringen. Seine Ethik beruht auf der Überzeugung, daß gerade die individuelle Erfahrung den Weg zur Einsicht in allgemeine Prinzipien öffnet, sofern nämlich diese Erfahrung zum Gegenstand konsequenten Denkens erhoben wird" (Günzler 1988 , S. 178).

Hiermit geht er vom täglichen Erfahrungshorizont des Menschen aus und setzt mit der rationalen Begründung von der Gleichheit sowie Ganzheitlichkeit allen Lebens in der Alltagserfahrung an, nimmt diese also zur Basis des Denkens und Fühlens.

Dieser erste Impuls ist es, der das ethische Denken auf diese Weise in sehr unterschiedlichen Erfahrungswelten verankern kann und dadurch die Bedeutung der Ehrfurchtsethik für einen mitweltpädagogischen Ansatz aufzeigt.

Die Ehrfurchtsethik bezieht ihre Bedeutung besonders durch die Konkretion, die sich nicht auf vorgeschriebenen Werten und Normen gründet, sondern aus Handlungsdispositionen in konkreten Alltagsentscheidungen besteht.

Sie will die individuellen Haltungen sowie das Motivsystem des einzelnen Menschen erreichen und beruht auf der subjektiven, individuellen Bewertung von Handlungssituationen. "Wenn Ethik kein theoretisches Konstrukt, sondern ein handlungsleitendes Motiv sein soll, dann muß sie für Schweitzer von vornherein in der Subjektivität des Einzelnen fundiert werden, auch wenn die Vielfalt der Subjektivitäten niemals eine kasuistisch standardisierbare Handlungspraxis erwarten läßt" (Günzler 1988, S.180). Dieses Vertrauen in das erkennende Adaptieren, ob partiell oder umfassend, grenzt dieses Konzept von anderen kognitivistischen Ethiken deutlich ab und nimmt die Realität der lebendigen Beziehungen als empirische Gegebenheit ernst.

Für die Mitweltbildung bedeutet dies, daß die mit der Entfaltung ganzheitlichen Denkens nicht direkt verbundene Verantwortung für die Natur durch diese handlungsleitende Orientierung angeregt werden kann.

Dies ist eine Herangehensweise, die nicht zusätzliche Regulative angesichts der zutage getretenen Probleme im Umgang mit der Mitwelt entwirft, sondern die Einstellung des Menschen zur Natur fundamental anspricht und hinterfragt. Die Handlungsorientierung wird dabei ohne die Rekursion auf wechselhafte - je nach naturwissenschaftlichem Erkenntnisstand sich verändernde - Handlungsanweisungen gewonnen. Diese Unabhängigkeit sichert die Lösung von pragmatischen und direktiven Handlungsmaximen, die von unterschiedlicher Seite, jeweils mit egoistischen Präferenzen, vertreten werden.

"Die Ehrfurcht vor dem Leben als absolutes Handlungsprinzip kann je nach Situation und individueller Disposition also immer relativ und subjektiv in Handlungen umgesetzt werden, doch es kommt darauf an, daß jedermann die ihm verfügbaren Möglichkeiten konsequent ausschöpft, und den Willen dazu will Schweitzer mit seiner Ethik entbinden" (Günzler 1988, S. 192).

Die Anthropozentrik soll hierdurch überwunden werden. Dieser wird ein Konzept gegenübergestellt, das vom Lebensrecht alles Lebendigen ausgeht und die daraus resultierenden Konflikte zum zentralen Thema der ethischen Reflexion macht.

Insofern kann die Ehrfurchtsethik eine Orientierung darstellen, die den Wandel unserer Beziehungen zur Mitwelt einleitet und dies in der Abwägung zementiert, wo der eigenen Lebensbejahung verneinende Einschränkungen zugemutet werden können, damit andere Lebensansprüche nicht unnötig gehemmt werden.

Diese Spannung eigener und "fremder" Lebensansprüche als Grundfragestellung zu reflektieren und die selbstverständliche Verfügungsgewalt des eigenen Ich zu hinterfragen, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für einen mitweltpädagogischen Ansatz. Diese Untersuchung des Spannungsfeldes der unterschiedlichen Lebensansprüche läßt sich nicht nur auf die Beziehungen zu den Mitmenschen und zu nicht - menschlichen Lebewesen übertragen, sondern gilt auch in der Über-

tragung auf den "Erziehungsprozeß" selbst, nämlich in der Weise, daß keine pädagogischen Eingriffe in die Lebenswelt des Kindes gerechtfertigt sind, da diese ein Gewaltverhältnis darstellen.

Das Anknüpfen an die erlebnisgeprägte Alltagserfahrung des Einzelnen und die Einbeziehung des ganzen Menschen mit seinen rationalen, irrationalen und unbewußten Elementen ist es, die den ersten Impuls für Menschen liefern können, sich auf die Suche nach ihrer, noch unbewußten, integralen Bewußtheit zu begeben. Ist dieser Durchbruch ins Integrale einmal vollzogen, bedarf es allerdings dann keiner Ehrfurchtsethik mehr, da sie im Prozeß der Bewußtseinsintensivierung und -entfaltung von selbst integriert, also in einer ganzheitlichen Weltauffassung aufgeht.

Dieser erste Impuls ist es, den die sich auf die Ehrfurchtsethik gründende pädagogische Praxis für sich fruchtbar machen kann. Hierbei ist es allerdings von elementarer Bedeutung, die kritischen und defizienten Elemente der Ehrfurchtsethik zu reflektieren, um nicht in die herkömmliche dualistische Sichtweise zurückzufallen.

Aus diesem Grund sollen im folgenden die Defizite der Ehrfurchtsethik und des Prinzips der Biophilie kritisch analysiert werden. Dies beinhaltet in gewissem Sinne allerdings auch eine Negation der Bedeutung der Ehrfurchtsethik als grundlegenden mitweltpädagogischen Impuls.

5.1.5 Kritische Reflexion der Ehrfurchtsethik

Die Ehrfurchtsethik kann eine erste Auseinandersetzung mit ganzheitlichen Überlegungen des Menschen anregen. Dennoch ist es ein Ansatz, der zwar über den Anthropozentrismus des herrschenden Weltbildes hinausgeht und über sehr differenzierte Argumentationslinien für eine biophil - ökozentrierte Mitweltethik argumentiert, in seinen Grundannahmen aber weiterhin in den Strukturen des dominanten Paradigmas verbleibt.

Durch das Festhalten am Primat der Rationalität weist das Konzept der Ehrfurchtsethik ein entscheidendes Defizit auf, das eine umfassende Reflexion der fruchtbaren Teile des Ansatzes nötig macht, während die Theorie Jean Gebsters dieses entscheidend anders analysiert.

Die Ehrfurchtsethik und das Prinzip der "Biophilie" bleiben daher mindestens in zweierlei Hinsicht in der herkömmlichen mentalen Sichtweise verhaftet.

Zum einen suchen sie nach rational universalisierbaren und abstrakten Prinzipien, die jeder vernünftige Mensch anerkennen und einhalten muß, sofern er moralisch korrekt handeln will. Dieser Selbstzwang wird zwar bei der Ehrfurchtsethik dadurch abgeschwächt, daß die individuelle Entscheidungsfreiheit bei der konkreten Alltagssituation bestehen bleibt, also das Subjekt über das Maß an ethischem Verhalten selbst entscheidet, im Grunde aber das dualistische Prinzip von Gut und Böse aufrechterhalten wird.

Auf diesem Primat der Rationalität und seiner universalistischen Abstraktion beruhen auch die Theorien von Schweitzer und Fromm, schränken diese Kritik aber dadurch ein, daß sie nicht explizit abstrakte ethische Prinzipien vorschreiben.

Dennoch ist auch hier eine gewisse Zentrierung auf den Menschen noch vorhanden. "Die Ehrfurcht vor den Tieren gebietet uns also, Weh zu verhüten und nur zu töten, wenn es notwendig ist ... "Leben-Erhalten und das Helfen-Können" ist für den Menschen das größte Glück: "Halte deine Augen offen, damit du die Gelegenheit nicht versäumst, wo du Erlöser sein darfst!" (zit. n. Stiehm 1986, S.

55). Der Mensch ist hier weiterhin das Subjekt, das erlöst und in dessen Belieben das Wohlergehen der objekthaften anderen Lebewesen liegt.

Desweiteren bleibt festzustellen, daß die Theorien in einem defizitären Erziehungsverständnis stehen bleiben. Auch Günzler, der ethische Aspekte der Umwelterziehung durch die "Ehrfurchtsethik" im Unterricht behandelt sehen will, verbleibt in diesen herkömmlichen Vorstellungen von Erziehung, die aber gerade die Entfaltung eines neuen Bewußtseins strukturell ausschließen (vgl. Kapitel 2). Günzler möchte zwar die SchülerInnen nicht zu "bloßen Ausführungsorganen vorgegebener Zielsetzungen instrumentalisiert" sehen, dennoch bedarf es für ihn aber "ethischer Leitorientierungen, die die persönlichen Einstellungen zu erreichen und das Verantwortungsbewußtsein zu erweitern imstande sind" (Günzler 1988, S. 199). Dies ist allerdings nicht grundlegend etwas anderes, als vorgegebene Zielsetzungen auf die SchülerInnen zu projizieren und zu erwarten, daß sie diese auch erfüllen.

Die Ehrfurchtsethik verzichtet allerdings bewußt auf vorgeschriebene Normenkataloge, weil in der "Ehrfurcht vor dem Leben" eine motivationale Grundhaltung zum Ausdruck kommt, die als Handlungsprinzip in sehr unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen wirksam zu werden vermag.

5.2 Grundlagen einer mitweltpädagogischen Praxis

Die Ehrfurchtsethik und die Biophilie setzen bei der Alltagserfahrung der Menschen an. Sie können somit ein erster Impuls, der auf dem Erleben des Eigenwertes jedes Lebewesen beruht, für eine Bewußtseinsentfaltung ins Integrale sein.

Ist dieser Durchbruch ins Integrale einmal angeregt, kann diese erste ehrfurchtsethische Orientierung, die sich teilweise noch auf dem herkömmlichen Welt- und Menschenbild gründet, von selbst in den Prozeß der Bewußtseinsintensivierung und -entfaltung übergehen.

Die Kategorien des Mitgefühls und Mitleidens erschließen - durch ihr Anknüpfen an die alltägliche Lebenswelt der Menschen - den Zugang zu einer weiteren Bewußtseinsintensivierung und verringern die Gefahr, daß mit der Bewußtseinsentfaltung ins Integrale, die Loslösung und das Freiwerden von der Welt, im Sinne von Gleichgültigkeit, verbunden wird, die ja nicht gefördert werden soll. Es geht vielmehr um die Überwindung der Egozentrik. Hierdurch kann die entscheidende Bewußtseinsentfaltung angeregt werden.

Die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" ist der zentrale Ansatz für eine ganzheitliche pädagogische Praxis, die die gegenwärtige mentale Bewußtseinsstruktur überwindet.

Diese Entfaltung des Bewußtseins und die sinnliche Unmittelbarkeit gilt es in der ganzheitlichen Bildung zu fördern.

Es geht um die Wiederherstellung der sinnlichen Unmittelbarkeit, "denn gelingt es nicht ... , daß wir diese Krise (Sinnkrise) durch unsere eigene Einsicht überstehen und damit der heutigen Erde und der heutigen Menschheit durch eine Wandlung (oder Mutation) den Weiterbestand für kürzere oder längere Zeit erwirken, so wird die Krise uns überstehen. Mit anderen Worten: entweder überwinden wir die Krise, oder sie überwindet uns. Doch es überwindet nur, wer sich selber überwand. Entweder werden wir aufgelöst und ausgeteilt, oder wir lösen auf und erwirken die Ganzheit ... entweder erfüllt sich die Zeit an uns -, dann heißt das Ende und Tod für unsere heutige Erde und ihren Menschen; oder es gelingt uns, die Zeit zu erfüllen -, dann heißt das Ganzheit und Gegenwart, dann heißt das Erwirkung und Wirklichkeit der Ganzheit von Ursprung und Gegenwart. Und damit: gewandelter Weiterbestand, in dem nicht der Mensch, sondern die Menschheit, in dem nicht der Geist, sondern das Geistige, in dem nicht der Anfang, sondern der Ursprung, in dem nicht die Zeit, sondern die Gegenwart, in dem nicht der Teil, sondern das Ganze Bewußtheit und Wirklichkeit werden. Und es ist das Ganze, das im Ursprung gegenwärtig und in der Gegenwart ursprünglich ist" (a.a.O., S. 16).

Es geht dabei also um eine neue Geisteshaltung und eine grundlegende Veränderung der sozialen, ökonomischen und menschlichen Verhältnisse.

Menschen müssen dabei ihr Leben als sinnvoll empfinden. "Das sinnvolle Leben ist das bejahungswürdige Leben, während das scheinbar sinnlose Leben unweigerlich der Zerstörung unter einer ihrer vielen Masken anheimgegeben wird" (Lukas 1991, S. 16).

Doch was können Wege einer ganzheitlichen schulischen Bildung sein? Welche hinführenden Handlungs- und Handlungsorientierungen könnten für die pädagogische Praxis von Bedeutung werden ?

Hierbei ist u.a. die Frage zu klären, ob die vielen neuartigen - sich als ganzheitlich bezeichnenden - Ansätze, praktische Möglichkeiten der Bewußtseinsintensivierung aufzeigen oder für diese Fragestellung zu kurz greifen bzw. dem selbstgesetzten ganzheitlichen Anspruch nicht gerecht werden oder ihm sogar widersprechen. In diesem Zusammenhang steht die Frage, welche Faktoren und Bedingungen es sind, die ganzheitliche Bildung fördern.

Es sollen hier erste Hinweise für eine Handlungs- und Handlungsorientierung aufgezeigt werden, die die in den vorhergehenden Kapiteln erarbeitete Theorie für die mitweltpädagogische Praxis nutzbar machen können.

So ist u.a. nach - in diesem Zusammenhang - sinnvollem Verhalten des Lehrers in der Schule zu fragen. Wie begegne ich den SchülerInnen, was und wie biete ich ihnen an, ohne in alten Paradigmen verhaftet zu bleiben, und was könnten hierbei sinnvolle Methoden sein, die LehrerInnen dazu befähigen, eine ganzheitliche Bildung so klar und nachvollziehbar wie nur irgend möglich zu gestalten. Die Person des Lehrenden wird dabei als entscheidend charakterisiert, da vornehmlich seine/ihre menschliche Haltung wirkt. Auf diese Wirkung zu vertrauen, die jetzt oder später von den SchülerInnen aufgenommen wird, kann bei ihnen zu einer demgemäßen Haltung beitragen. Es bleibt somit die Kernfrage zu klären, auf welche Elemente sich eine ganzheitliche Bildung stützen sollte, die eine Bewußtseinsintensivierung einleiten kann?

Nach einer kurzen Einführung werden im folgenden verschiedene Elemente einer ganzheitlichen pädagogischen Praxis analysiert. Hierbei werden neben den gegenwärtig sich entwickelnden Konzepten auch die reformpädagogischen Traditionen³¹ in der Weise einbezogen, daß diese überwiegend in den neueren Ansätzen implizit integriert wurden.³²

³¹ Unter dem Aspekt ihres Beitrages zur aktuellen Forschung und Praxis in bezug auf die Umweltpädagogik wurde die Reformpädagogik bisher nur partiell befragt. Die konzeptionellen Ansätze für eine veränderte Mitweltpädagogik sind dabei nicht durch die einfache Summierung bewährter reformpädagogischer Erkenntnisse zu erhalten, sondern müssen in einer eigenständig kreativen Synthese mittels neuer Zugangsweisen für die Mitweltpädagogik erschlossen werden. Die Reformpädagogik ist dabei eine dauerhafte Aufgabe, die sich während jeder Generation stellt, und keinesfalls eine historisch kodifizierte Periode, die realitätsfern ohne Wirksamkeit bleibt (vgl. Röhrs, 1991, S. 173).

³² Dieses sind besonders die reformpädagogischen Theorien der Bildungsreformer J.H. Pestalozzi, J. Dewey, O. Decroly, B. Otto, H. Parhurst, M. Montessori, P. Petersen, A.S. Neill und Fritz Karsen haben den Grundstein für Elemente einer ganzheitlichen Bildung gelegt. Pestalozzi hat als erster Reformpädagoge eine reale pädagogische Utopie entwickelt (vgl. Neuhof-Schriften und Erziehungsroman "Lienhard und Gertrud"). Auf dem Neuhof versuchte er Kinderarbeit und Lernen so zu verknüpfen, daß diese Elemente sich jeweils unterstützen. Die Transformation der Wirklichkeit unter dem Einfluß der Utopie hat Pestalozzi mehrmals probiert. Seine Gedanken, u.a. die der sittlichen Autonomie, haben richtungsweisend auf die pädagogische Theorie und Praxis gewirkt. Besonders Pestalozzis Vorstellungen der tätigliebenden Hinwendung zum Nächsten kann in der ökozentrischen Erweiterung ein Fundament der ganzheitlichen Bildung sein.

Deweys Bedeutung kann in der Rückwendung des Lernens auf die realen Bedürfnisse des Lebens und seinem Schulkonzept der "embryonic community" gesehen werden. Der Begriff des embryonic community life soll die Interaktion der Schule mit dem Leben und die Priorität der sozialen Erziehung verdeutlichen (vgl. seine Schriften: "My Pedagogic Creed" (1897), "The School and Society (1899), "Schools of Tomorrow" (1915)).

Innerhalb dieser "Progressive Education" kommuniziert die embryonic community mit der großen Gemeinschaft bzw. mit der politischen Gemeinde und bedeutet letztlich deren Rekonstruktion mit allen sozialpolitischen Implikationen.

Eine spezifische Konkretisierung erfährt das Konzept innerhalb der "Lebensgemeinschaftsschule" und der "sozialen Arbeitsschule" von Fritz Karsen. Hierbei geht es auch um die Aufnahme der Grundmotive der "Produktionsschule", einer lebendigen und gemeindenahen Schule der "Entschiedenem Schulreformer", die viele Anstöße für eine realistische Schulentwicklung der Gegenwart aufzeigen kann.

Hieraus erwachsen Folgerungen für eine Schulreform, die durch zukunftsweisende reformpädagogische Konzepte u.a. in der Überwindung der Schule als "Zwangsanstalt" (Otto), der Lebens - Schule (Decroly), des eigenständigen Lernens in der Kinder - Universität (Parkhurst) von pädagogischer Relevanz sind und den Charakter komplementärer Konzepte besitzen.

6. Zur Praxis einer ganzheitlichen Bildung

Die Entfaltung des "integralen" Bewußtseins - wie sie von Gebser beschrieben wird - beinhaltet eine neue ganzheitliche Weltsicht, die als Grundlage in den Erziehungswissenschaften und der Umweltpädagogik bisher kaum wahrgenommen wird, obwohl hier eine große Chance besteht, durch Bewußtseinsintensivierung zu einer neuen holistischen - und nicht bloß materialistischen - Mitweltauffassung zu gelangen. Diese Entfaltung des Bewußtseins gilt es in der Pädagogik anzuregen. Die Pädagogik sollte also von einer ganzheitlichen Sichtweise ausgehen, deren entscheidender Impuls die Intensivierung unseres Bewußtseins ist.

Sie sollte nicht den "pädagogischen Bildungswahn" fortsetzen, in dem die gängige Vorstellung von Produktion, Tausch und Verbrauch von Gütern auf die Herstellung des Menschen als "Humankapital" übertragen wird.

Menschen lernen dann am besten, "wenn sie tun, was sie gerne tun, was sie wichtig und sinnvoll finden"..." Erstrangig ist, daß wir die Fragen und Themen unserer eigenen Bildung selbst formulieren und die Wege finden, auf denen sie gemeinsam geschieht" (Beck 1994, S. 175).

Aus der ganzheitlichen Sichtweise resultiert eine neuartige pädagogische Praxis, die letztendlich in der Aufhebung dessen besteht, was üblicherweise als Pädagogik bezeichnet wird. Arbeit an sich selber, z.B. in der Meditation, wird ein zentraler Punkt zur Herausbildung des integralen Bewußtseins sein, direkter Kontakt mit nicht - menschlichen Lebensformen ein weiterer. Hierbei bedarf es "keiner Mittel, um seiner und der ihm inhärenten Wirklichkeit bewußt zu werden. Es erfordert keine Handlung, wohl aber die entsprechende, ja die selbst gemäßige Haltung, denn "...wer durch seine Haltung, die vorzüglich eine innere ist, wirkt - und auf dieses Wirken kommt es an -, wirkt mehr, als er durch Handlung bewirken könnte" (Gebser GA Bd. 5/2, S. 57, 58). Zwar wird der Begriff "ganzheitlich" gegenwärtig des öfteren verwendet, er beinhaltet aber zumeist keine ganzheitliche Sichtweise, sondern geht von bestimmten z.B. humanistischen Theorien aus (wie u.a. bei Fatzer (1993): "Ganzheitliches Lernen").

Es soll die Frage erörtert werden, wie aus der vorgestellten neuen ganzheitlichen Theorie eine konkrete Praxis erwachsen kann.

Die Basis hierfür ist eine Erziehung, die in ihrem ursprünglichen und grundlegendsten Sinn von e-ducere herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist - verstanden werden muß.

Vertiefend geht es um die Ausbildung des Weltbewußtseins in jedem von uns. Diese Anreicherung und Intensivierung des menschlichen Bewußtseins ist eingebettet in das bisher übergeordnete integrale und geistige Weltbewußtsein und zugleich eine Antwort auf den "Weltgedanken" der Ganzheitlichkeit. "Wer durch die klärende Arbeit an sich selber seine Bewußtheit so läuterte, intensivierte und bereitete, daß sich die integrale anreichern konnte, lebt in der Teilhabe am Weltganzen. Aus dieser hier und dort sich heute realisierenden Teilhabe, welche die integrale Bewußtheit zur Voraussetzung hat, kann die Gesundung unserer Welt und der Menschheit erfolgen" (Gebser GA 5/2, S.69).

Die pädagogische Praxis einer biophil - ökozentrierten Mitweltpädagogik sollte daher von der "inneren Berührung" des Individuums gekennzeichnet sein. Sie sollte eine "mobile" Praxis der ständig "wechselnden Lernorte" beinhalten und perzeptible Lernmittel zugänglich machen.

Die Lernorte können dabei nicht in die Bildungsinstitution transplantiert werden, sondern müssen, der umweltpädagogischen Theorie folgend, turnusmäßig und dauerhaft aufgesucht werden.

Dies beinhaltet nicht nur Naturorte, sondern auch alle Orte gesellschaftlichen Arbeitens und Handelns, unter ihnen auch "geheime" eher unzugängliche Orte. Bei unserem gegenwärtigen Schulsystem ist - außer dem offiziellen Wandertag - keine Zeit für außerschulische Lernorte vorgesehen.

Bei den regionalen Lernorten in der Naturlandschaft steht das Zeigen, Erspüren, Erleben, Erfahren und Beschreiben der unterschiedlichen Lebensformen in ihrer Lebensvielfalt mit den unmittelbaren Lebensäußerungen - wie etwa Atmung, Nahrungsaufnahme, Fortbewegung - im Vordergrund. Es kann die Erkenntnis

heranreifen, das Leben um sich herum wahrzunehmen und festzustellen: "Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will" (Schweitzer, GW, Band 1, S.170).

Es kann sich die Intuition entwickeln, in dem anderen Lebewesen, das nur äußerlich eine andere Erscheinung des Willens zum Leben darstellt als man selbst, das zu sehen, was es ist: Wille zum Leben, der eigenen Person gleich. Hieraus ergibt sich die transparente Erkenntnis, das Leben nur in äußerst nötigem Maß und nicht unnötig zu schädigen und zu beeinträchtigen, eher zu helfen, zu entwickeln.

In diesem Erkennen können allerdings auch Gedanken an individuelle Rechte der eigenen Person entstehen, die Beeinträchtigungen durch andere Menschen thematisieren. Gestärktes Selbstbewußtsein und die Frage nach ökologischen Eigenrechten können hier im Vordergrund stehen.³³

Gefahren liegen hierbei besonders in der zu starken Identifikation mit dem Leben und Leid anderer Lebewesen sowie den Problemen unserer Gegenwart, die oft seelisch nicht zu bewältigen sind und zu Verdrängung sowie Handlungsunfähigkeit führen können.

Hierbei werden implizit zwei Problembereiche angesprochen. Einerseits das Problem der Projektion und andererseits das der Wirkung im Handeln ohne zu handeln.

Wirken ist dabei nicht mit Machen gleichzusetzen. Der Begriff des Machens kommt von Macht haben bzw. ausüben, diese Macht kann aber jederzeit in Ohnmacht umschlagen. Wirken dagegen bewirkt Wirklichkeit. Bewirktes hat Dauer. Am Machen ist nur das rationale Wollen beteiligt; am Wirken die ganze Wirklichkeit des Menschen. Das Wirken in diesem Sinne bewirkt eine Einordnung

³³ In diesem Zusammenhang steht ebenfalls die Frage nach ökologischen Kinderrechten, hinter denen sich Fragen nach den Prämissen der Industriegesellschaft, nach Gerechtigkeit unseres Gesellschaftssystems verbergen. Kinder werden heute in ein "Gefährdungsschicksal" hineingeboren und haben Lasten vorhergehender Generationen zu tragen, denen gegenüber keine individuelle Entscheidungsmöglichkeit besteht. Aus dieser Folgerung ergibt sich neben der Notwendigkeit einer Eindämmung aktueller Schädigungsursachen die Forderung nach einem konsequenten Nachweltsschutz in der Gegenwart, um die Rechte künftiger Kinder bereits heute in ihren Grundbedingungen zu sichern.

in das Geschehen der umfassenderen Wirklichkeit und dadurch eine Mitgestaltung. Im asiatischen Raum gibt es für dieses Handeln ohne zu handeln die Formulierung "Wu wei" (vgl. Gebser GA 6, S.177f.).

Die Intensivierung unseres Bewußtseins kann also besonders nachhaltig in meditativer Weise erfolgen. Hierfür liegen einige interessante Ansätze (u.a. Charlotte Joko Beck "Zen im Alltag"; Theo Fischer: "Wu Wei") vor, auf die zurückgegriffen werden kann. (siehe auch: Chung-yuan Chang (1987): Tao, Zen und schöpferische Kraft; E.Fromm, D.T. Suzuki (1976): Zen-Buddhismus und Psychoanalyse; Dschuang Dsi: Das wahre Buch vom südlichen Blütenland; Brandon: Zen in der Kunst des Helfens).

Diese neue Art des Lernens und Handelns läßt uns verstehen, was wir sind, das heißt, Handeln durch Nichteingreifen, durch Geschehenlassen. Es ist die Fähigkeit, das Steuer des Lebens jener Kraft zu überlassen, die eine Dimension von uns selbst ist und die Laotse das Tao genannt hat (vgl. Fischer 1992).

Selbstgestärkte Erkenntnis weist aber einen weiteren Weg zum Standhalten (Jungk 1988) wider die Resignation und Engagement gegen das Zerstören, Schädigen, Beeinträchtigen von Leben in seinen unterschiedlichsten Erscheinungsformen.

Pfligersdorffer (Universität Salzburg 1993) stellte in Untersuchungen mit Hauptschulabgängern in München fest, daß das Ozonloch oder der Regenwald im Unterricht behandelt wurden, die Schüler aber keine Kenntnis über die lebensnotwendigen Ressourcen vor Ort hatten. Die Lebenswelt des Schülers muß demnach zum Kernpunkt für die Vermittlung ökologischen Wissens gemacht werden, erst dann ist auch eine Handlungsrelevanz gegeben.

Die Rolle des Lehrers definiert sich hierdurch ebenfalls neu. Er tritt aus der Rolle des Wissensvermittlers heraus, ist vielmehr Mittler, der als Wissender "genutzt" werden kann, aber nicht zwangsläufig mit einbezogen werden muß.

Im folgenden soll es nun um Ansätze gehen, die eine mitweltpädagogische Praxis stützen könnten, die der zuvor entfalteten theoretischen Grundlegung, die Fragestellung nach praktischen Möglichkeiten und Methoden hinzufügt.

Hierbei geht es um wichtige Elemente, die eine mitweltpädagogische Praxis bilden könnten und für diese von Bedeutung sein könnten.

6.1 Wichtige Elemente einer ganzheitlichen Bildung

6.1.1 Erweiterte ökologische Bewußtheit durch Mitgefühl

Auslöser des Prozesses der Entfaltung ins Integrale Bewußtsein kann das Mitfühlen und Mitleiden mit unserer Welt sein.

Diese, nichtdualistische, Spiritualität ist ein Zeichen unserer Evolution, ein Maß unseres Menschseins.

Das erweiterte ökologische Selbstempfinden (vgl. Macy 1994) befähigt uns, mit der Erde zu fühlen und zu leiden und läßt uns unsere tiefgehende natürliche Verbundenheit mit allen Lebewesen erkennen.

Dieses "Ergrünen" des Selbst überwindet den pathologischen Individualismus, und es entsteht das ökologische Selbst (vgl. Bellahs "Habits of the Heart").

Eine mitweltpädagogische Praxis arbeitet daher zuerst an der Öffnung des Menschen für die Sorge um unsere Welt.

Dies kann der Ausgangspunkt für vier praktische Arbeitsbereiche sein, die sich entfalten und durchdringen:

Im emotionalen Bereich ist emotionale Arbeit erforderlich, um zur Klarheit des Fühlens und Denkens vorzudringen. Das eigene Handeln und seine Folgen sollen dabei im Vordergrund stehen. Es geht hierbei um das Erspüren der Sorge um die Zukunft der Welt, wobei sich wieder Mut und schöpferische Freude entfalten können.

Der konzeptionelle Bereich rückt das Kennenlernen des Prinzips der schöpferischen Anpassung und die Dynamik der Selbstorganisation offener, lebender Systeme ins Blickfeld. Dadurch können die Kräfte, die in unserer Welt wirken, erkannt und die Fähigkeit entfaltet werden, auf diese zu vertrauen.

Im geistig-spirituellen Bereich öffnet sich der Mensch einem tieferen Verstehen seines eigenen Organismus und seiner Verbundenheit mit dem System Erde sowie dem Zugang zu der Intuition des ökologischen Selbst.

Der strategische Bereich beinhaltet die Entwicklung neuer Spielräume, die neben der gewandelten Haltung auch Handlungsperspektiven eröffnen, die sich im Vertrauen in unsere Fähigkeiten äußern können, Initiativen zu ergreifen, um konkret Verantwortung für das Leben zu übernehmen (vgl. Gesellschaft für angewandte Tiefenökologie 1994).

Die heutige Herausforderung ist also die, "den Planeten vor der weltweiten Zerstörung zu bewahren, die sowohl das erleuchtete Selbst-Interesse von Menschen und Nicht-Menschen verletzt wie auch die Möglichkeiten des freudvollen Seins für alle verringert. Wir müssen Therapien finden, die unsere Beziehungen mit der größten Gemeinschaft heilen, der aller Lebewesen.

Wenn das ökologische Selbst die Wirklichkeit erfährt, folgt unser Verhalten ganz natürlich den Normen der Umweltethik. Wir verändern uns leichter durch Ermutigung und eine tiefe Wahrnehmung der Wirklichkeit und unseres eigenen Selbst, das heißt durch einen tieferen Wirklichkeitssinn" (Naess 1987).

Zentral ist somit die Auseinandersetzung mit uns selbst und unserem defizitären Bewußtsein in der Beziehung zur Erde, zu unseren natürlichen Lebensgrundlagen und zu den nicht-menschlichen Lebensformen.

Ausgangspunkt für die Suche nach dem ökologischen Selbstempfinden ist der "Deep Ecology" - Ansatz.

Tiefenökologie verbindet das sinnliche Erleben der Natur mit der intellektuellen Überprüfung unseres Weltbildes, bietet neue Sichtweisen und Wahrnehmungen an. Sie schöpft aus der Vielfalt der Weltkulturen und Religionen jene Übungen und Rituale, die Einsicht schaffen und Einheit erfahrbar machen. Tiefenökologie verknüpft geistiges Wachstum mit sozialer Aktion und unterstützt jene persönlichen Transformationsprozesse, die nötig sind für die Schaffung einer mensch-

lichen Zivilisation, die langfristig (über)lebensfähig ist. Die Erde wird als lebender Organismus begriffen, in dem Alles miteinander verbunden und voneinander abhängig ist. Die Menschen sind ein Faden im Netz des Lebens, eingewoben in die intelligente Selbstorganisation der Naturkreisläufe, aus denen wir hervorgehen, die uns erhalten, aus denen wir schöpfen und in die wir uns einfügen. Es sollen die Grenzen des "individuellen Selbst" erweitert und das "ökologische Selbst" erfahrbar werden.³⁴ (vgl. Gesellschaft für angewandte Tiefenökologie 1994).

Das "ökologische Selbst" kann hierbei im Sinne einer Wandlung zu einem integral - ganzheitlichen Selbst im Sinne Gebasers gesehen werden. Die Grenzen des dualistisch - egozentrierten Selbst werden überwunden und es beginnt eine Wandlung des Bewußtseins.

Eine wesentliche Grundlage der Tiefenökologie ist der von dem norwegischen Philosophen Arne Naess geprägte Begriff von "Deep Ecology". Erst ab Beginn der 80er Jahre fand er allmählich in der ökologischen Bewegung Verbreitung. Er wurde, insbesondere in den USA, immer mehr von ökologischen Denkern und Autoren aufgegriffen, die das Fehlen einer kohärenten Philosophie als Grundlage einer ökologischen Politik und ökologischen Handelns als schwerwiegenden Mangel empfanden. Im Laufe der Rezeption kristallisierte sich Deep Ecology als Gegensatz zu einer pragmatischen, reformorientierten, reperaturkonzentrierten "Shallow Ecology" heraus. Deep Ecology ist eine radikale Abkehr von der anthropozentrischen Weltanschauung der westlichen Kultur und deshalb zutreffend als "Ökozentrismus" zu umschreiben. Sie fordert gleiche Rechte für alle Mitglieder der Ökosphäre. "Das Wohlergehen und Blühen menschlichen und nicht-

³⁴ Das Selbst ist ,nach Bateson, die Verdinglichung eines irrtümlich aus einem viel größeren Feld miteinander verflochtener Prozesse herausgelösten Teils. Diese irrtümliche Verdinglichung des Selbst ist grundlegend für die gegenwärtige ökologische Krise. Wir haben geglaubt, wir seien eine Überlebenseinheit und müßten uns deshalb um unser eigenes Überleben kümmern, und wir meinen, diese Überlebenseinheit sei ein isoliertes Individuum oder eine einzelne Spezies, wo doch - aufgrund der Evolutionsgeschichte - das Individuum mitsamt seiner Umwelt, die Spezies mitsamt ihrer Umwelt diese Einheit bilden, denn sie sind ihrem Wesen nach symbiotisch. Das Selbst ist somit eine Metapher. In der objektiven Realität können wir seine Grenzen ziehen, wie wir wollen. Unser Geist ist aber von gleicher Ausdehnung wie die größeren Kreisläufe und das gesamte verbindende Muster (vgl. Macy 1994, S. 225).

menschlichen Lebens auf der Erde haben einen Eigenwert. Dieser Wert ist unabhängig davon, welchen Nutzen die nichtmenschliche Welt für menschliche Zwecke haben mag" (Naess 1988, in: Ecologist 4/89). Was Deep Ecology ist und was von einer solchen Bewußtseinsintensivierung zu erwarten ist, beschreibt Fritjof Capra in seinem Buch "Wendezeit" (1982): "Das oberflächliche Umweltdenken (shallow ecology) sorgt sich um eine wirksamere Kontrolle und ein besseres Management der natürlichen Umwelt zum Nutzen der Menschheit, während die tiefe Ökologiebewegung (the deep ecology movement) erkennt, daß das ökologische Gleichgewicht tiefgreifende Wandlungen in unser Auffassung von der Rolle des Menschen im planetaren Ökosystem erforderlich macht. Es verlangt, kurz gesagt, eine neue philosophische und religiöse Basis".

Die Prinzipien von Deep Ecology sollen nicht mit den Mitteln der ökologischen Wissenschaft nachgewiesen werden, sondern nur Inspirationen aus diesen Erkenntnissen erhalten. Deep Ecology will die zentralen Annahmen des herrschenden Weltbildes und das dahinterstehende Wertesystem kritisch hinterfragen. "The essence of deep ecology - as compared with the science of ecology, and with what I call the shallow ecology movement - is to ask deeper questions. The adjective 'deep' stresses that we ask why and how, where others do not" (Naess 1993, S. 183).

Deep Ecology stützt sich also auf die moderne Wissenschaft und speziell auf einen neuen Systemansatz, hat jedoch ihre Wurzeln in einer Wahrnehmung der Wirklichkeit, die über den wissenschaftlichen Rahmen hinausgeht zu einem intuitiven Bewußtsein von der Einheit allen Lebens, der wechselseitigen Abhängigkeit seiner vielfältigen Erscheinungen sowie seiner Kreisläufe der Veränderung und der Transformation.

Die Natur darf - in diesem Sinne - schon deshalb nicht mehr zerstört werden, weil dies bedeuten würde, einen Teil des eigenen Selbst zu verletzen. Der Schutz der Natur ergibt sich deshalb natürlicherweise aus einem Gefühl der Verbundenheit und Identifikation mit dem Ganzen. Es ist deshalb auch kein System von festgelegten Werten und Normen oder universellen Prinzipien notwendig, aus

dem diese Naturschutzpflicht abgeleitet werden müßte. "Care flows naturally if the 'self' is widened and deepened so that protection of free Nature is felt and conceived as protection of ourselves" (Naess 1984, S. 264). Dies beinhaltet, daß auch der Eigenwert bzw. Eigenrechte nicht mehr nachgewiesen werden müssen. Aus diesem Grund muß die Einheit und Ganzheit empfunden werden, um eine entfaltete Bewußtheit anzuregen. "Simply put, we can care for the rest of nature for reasons that have nothing to do with whether or not it has intrinsic, inherent, or any other sort of value. Such a caring can spring, for example, from a sense of being related to the rest of nature" (Mc Laughlin 1993, S. 180).

Diese Empfindung und Inspiration der Ganzheit verbindet sich bei einigen Vertretern des Deep Ecology Ansatzes mit dem Taoismus (vgl. Devall/Session 1985, S. 100f; La Chapelle 1988, S. 90; Bennet/Sylvan 1988, S. 148ff).

Auch im Tao erfordert richtiges Handeln in dem dynamischen Gleichgewicht keine Zwänge, sondern es entfaltet sich spontan. Der Idealzustand von Natur und Gesellschaft wird übereinstimmend in der Weise beschrieben, daß alles seinem natürlichen Lauf folgt und die Ökosphäre in einer wesenhaften Harmonie verweilt. Das "Nicht-Handeln" findet in der Deep Ecology seine Entsprechung in der Beschreibung vom Handeln im Einklang mit dem natürlichen Fluß der Dinge und den Prinzipien des "do not" und des "let beings be" (vgl. u.a. Zimmermann 1987, S. 36f). "For non-action is the 'activity' of letting one's tao drift or flow into line with the overall Tao. ... Non-action, accordingly does not require literally no action, but only actions in accord with ideal nature, so ruling out actions contrary to undisturbed Tao" (Bennet/Sylvan 1988, S. 153).

Deep Ecology stützt sich noch auf einen weiteren Ansatz, aus dem praktische Übungen abgeleitet werden. Die Kosmologie der nordamerikanischen Ureinwohner wird wegen ihrer ganzheitlichen Betrachtung der lebendigen "Mutter Natur", bei der keine Trennung von Sichtbarem und Unsichtbarem existiert, aufgenommen (vgl. Merchant 1992, S. 121). Diese Weisheit der Ureinwohner wird zur Fundamentierung des Ansatzes genutzt. "As deep ecologists reevaluate primal peoples, including the diverse nation and tribes of Native Americans, they seek not

a revival of the romantic version of primal people as 'noble savages' ..."
(Devall/Session 1985, S. 96).

Der Taoismus und die Kosmologien verschiedener Ureinwohner Nordamerikas stimmen also mit Elementen des Deep Ecology Ansatzes überein und bilden so die Grundlage für die abgeleiteten praktischen Übungen für die Suche nach einem erweiterten ökologischen Selbstempfinden.

Die Kombination dieser ganzheitlichen Ökologie mit der Verzweifelungs- und Ermutigungsarbeit innerhalb praktischer Übungen wie der "Konferenz des Lebens" ermöglicht es, die Kraft des Verbundenseins mit allem Leben bewußt zu erfahren.

6.1.2 Angst³⁵ bewältigung und Verzweiflungsarbeit

Der Umgang mit Umweltängsten spielt eine zentrale Rolle in der mitweltpädagogischen Praxis. Die bisherige "Katastrophenpädagogik" (3.2.3), die den Einstieg in die Umweltfrage überwiegend anhand von katastrophisch gezeichneten Untergangsszenarien von Umweltproblemen vornimmt, hat die Beschäftigung mit der Natur in der Art dominiert, daß diese weitgehend anhand von zerstörter Natur erfolgt. Dieses ruft nicht nur bei Kindern und Jugendlichen Angstreaktionen hervor, die aber nicht thematisiert werden und eine, unter Oberfläche des Alltagslebens liegende, Beklemmung erzeugen.

Diese Auseinandersetzung und Umgangsweise mit der entstehenden Angst muß ein zentraler Bestandteil der Mitweltbildung werden, da sonst vielfältige Wege der Abkehr und Verdrängung der Angst beschränkt werden, obwohl bei einer Verzweiflungsarbeit diese Angst durchaus verarbeitet und in Handlungs- und Handlungskompetenz umgewandelt werden kann.

³⁵ Angst kann als Unlustgefühl definiert werden, das sich in einer Gefahrensituation einstellt, der man hilflos ausgesetzt ist. Dieser Definition könnten sich wahrscheinlich die Vertreter der drei hauptsächlichen Theoriekonzepte über Angst anschließen; also Psychoanalytiker, behavioristisch orientierte Lerntheoretiker und Anhänger eines sozialkognitiven Ansatzes. Die Angst ist eine alltägliche Erfahrung, die in ihrer jeweiligen Formbestimmtheit zur menschlichen Existenz gehört. Innerhalb der Psychoanalyse kommt der Angst eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Handbuch psychologischer Grundbegriffe 1981, S.47f).

Die Angst ist mit unserem Leben unvermeidlich verbunden. "Sie gehört zu unserer Existenz und ist eine Spiegelung unserer Abhängigkeiten und des Wissens um unsere Sterblichkeit" (Riemann 1985, S. 7). Das Phänomen der Angst ist allerdings keinesfalls leicht zu fassen und läßt sich bis jetzt nicht ausreichend beschreiben (vgl. u.a. Strian 1983, Riemann 1985, Schultz 1987). Sehr allgemein beschrieben ist Angst ein Zustand der Unsicherheit und Anspannung, die mit Hilflosigkeit einher geht. Sie entsteht durch eine innere oder äußere Bedrohung und ist Teil der subjektiven, unmittelbaren Erfahrung. Angst ist ein Signal, das einen durchaus sinnvollen Verhaltensmechanismus für den Menschen darstellt, der Umgang mit ihr ist daher entscheidend.

Jean Gebser geht die Frage der Angst von einem anderen Ausgangspunkt an, indem er die Urangst und das Urvertrauen zu unterscheiden sucht. Die Urangst ist im Unterschied zum Urvertrauen ein Zustand und eine Befindlichkeit. Sie ist keine Haltung, sondern Mangel an Haltung. Die Urangst ist ein seelisches Phänomen und damit Ermangelung des Geistigen, zugleich aber auch Wunsch nach dem Geistigen.

Das Urvertrauen ist eine innere Haltung; zugleich aber auch ein Gehaltenwerden. Urvertrauen ist Teilhabe, bewußte Teilhabe am Geistigen und unverbrüchliches, unlösbares Gehaltenwerden im Geistigen. Dieses Urvertrauen ist eine Haltung, die in der universellen, der geistig-göttlichen Liebe gründet (vgl. Gebser GA Bd. 5/2, S. 124 ff.).

Die Bewältigung von Angst kann auf verschiedene Art und Weise geschehen. "Die Bewältigung kann in einem aktiven Auseinandersetzen mit dem angst-machenden Problem bestehen, in dem Versuch, es zu ändern, in einem Akzeptieren dessen oder auch in der Vermeidung" (Unterbruner 1991, S. 47).

Die Folgen der Angst müssen dabei immer emotional verarbeitet werden. Allerdings hat die menschliche Psyche nach Freud die Fähigkeit, das Gefühl der Angst nicht ins Bewußtsein vordringen zu lassen, also mittels eines Abwehrmechanismus zu bearbeiten. Dieser Abwehrmechanismus gegen die Angst ist aber nicht zwingend als pathologisch anzusehen, sondern als Grundlage der Entwicklung eines normalen Seelenlebens. Wird dieser Abwehrmechanismus allerdings überbeansprucht, können Symptome wie Depressionen, somatische Beschwerden und neurotische Krankheitsbilder die Folge sein (vgl. u.a. Wyss 1970, S. 92f).

"Angsterregende Reize oder Umstände können auch -bewußt oder unbewußt-gemieden oder, falls dies nicht möglich ist, verleugnet werden" (Unterbruner 1991, S. 48).

Themen wie u.a. die "Umweltprobleme" geben zu solchermaßen entstehenden Ängsten einen nachvollziehbaren Anlaß, wobei die Hintergründe dieser Ängste besonders in der uralten Verflechtung von Fortschritt, Schuldgefühl und Strafängsten liegen. Dies hat heute zu einem Angstsyndrom, in dem sich rational begründete und irrationale Ängste überlagern, geführt (Bopp 1986, S. 40-43).

In Kombination mit der Realangst, das aus dem tatsächlichen Gefahrenpotential resultiert, können Gefühle der Ohnmacht, Hilfslosigkeit und Apathie entstehen.

Dieses Gefühl der Ohnmacht, gekoppelt mit Sinnverlust, führt zu Verwirrung und diese zu Angst. Auf die Angst reagiert der Mensch mit Apathie, mit der Weigerung, diesen Schmerz zuzulassen. Aus dieser Apathie kann Haß, Isoliertheit, das Gefühl der Bedeutungslosigkeit entstehen. Hierdurch steigert sich wiederum das Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit (vgl. May 1982, S. 46ff).

Sich diesen Ängsten zu stellen ist von außerordentlicher Wichtigkeit für die Chance einer Entfaltung ganzheitlichen Bewußtseins, denn das ängstigende Wissen erzeugt ansonsten die Notwendigkeit von Abwehrmechanismen. So wurde in einer Studie (Lehmann/Langeheine 1986) nachgewiesen, daß die solchermaßen agierende Umwelterziehung und mitweltbewußte Haltung sowie Handlung negativ korrelieren. Der Vorschlag "Mut zu machen, ohne Scheinlösungen anzubieten" (Gebhard, in: Schreier 1994, S. 113) bleibt dabei verhaftet in zu überwindenden pädagogischen Beziehungen.

Entscheidend ist die Form der Umgehensweise mit der Angst. Die bewußte Auseinandersetzung sollte das Vermeidungsverhalten überwinden und zu einem offenen Umgang mit der Angst führen. Die Furcht, sich der daraus resultierenden Verzweiflung zu stellen ist hierbei problematisch.

Sich den Schmerz einzugestehen und Untergangsängsten auf konstruktive und befreiende Weise begegnen zu können, ist Intention der Verzweiflungsarbeit von Joanna Macy (1994). Die Abwehrhaltung gegenüber den Ängsten ist für sie um so verständlicher, da hiermit das Eingeständnis eigener Machtlosigkeit einhergehen könnte.

Erst durch das Zulassen des Schmerzes im Weinen um unseren Planeten und seine gegenwärtigen und zukünftigen Lebewesen können wir unsere Liebe und die Ganzheit empfinden. In diesem Moment wird das Selbst nicht mehr als etwas Isoliertes gesehen, da die Sichtweise von getrennten, miteinander konkurrierenden Lebewesen aufgegeben wird.

Ihr erster Schritt der Verzweiflungsarbeit besteht darin, uns von der irrigen Vorstellung zu befreien, die Trauer um unsere Welt sei morbide. "Dieser Schmerz zeugt nicht von Wahnsinn, sondern von der Einheit des Lebens, von der tiefen wechselseitigen Verbundenheit, die uns zu allen Lebewesen in Beziehung setzt" (Macy 1994, S. 38).

Grundlage der Verzweiflungsarbeit ist daher der konstruktive Umgang mit der Angst, die "despair and empowerment work", also der Verzweiflungs- und Bewältigungsarbeit.

Auf der Grundlage der Systemtheorie, ihrer therapeutischen Erfahrungen und verschiedener chinesischer und indianischer Weisheitslehren hat Joanna Macy diese Form der bewußten seelisch - geistigen Auseinandersetzung mit Ängsten vor Umweltzerstörung und Atomkrieg entwickelt.

Die Arbeit mit Verzweiflung und Ermutigung soll dabei helfen, das Wissen um die fortschreitende Zerstörung unserer Lebensgrundlagen zu erweitern, ohne von Gefühlen der Angst und Hilflosigkeit überwältigt zu werden. Sie soll die Möglichkeit bieten, Abwehrhaltungen und Verdrängung zu überwinden sowie die Fähigkeiten zum Mitgefühl, der Zusammengehörigkeit aber auch zum Handeln zu fördern. In einem Gruppenprozeß sollen durch die Interaktion auf einer affektiven Ebene, die furchterweckenden Informationen verarbeitet werden.

Ausgangspunkt sind die Gefühle des Mitfühlens und Mitleidens in einem "tieferen Sinne. Es ist die Sorge, die wir stellvertretend für ein größeres Ganzes spüren, ... Es ist unser Leiden um die Welt. Niemand ist von diesem Leiden ausgenommen, Wir sind nicht getrennt von der Welt, sondern integrale Bestandteile von ihr, wie die Zellen eines Körpers. Wenn ein Teil dieses Körpers verletzt wird, nehmen auch wir diese Verletzung wahr. Wir sind mitbetroffen, wenn unsere Mitmenschen leiden, wenn der Planet ausgebeutet wird und wenn gegenüber künftigen Generationen großes Unrecht begangen wird" (Macy 1986, S. 20).

Wenn diese Gefühle, die in jedem Menschen ruhen, verdrängt werden, berauben wir uns damit eines großen Teils unserer Energien, die sich sonst u.a. in Bewältigung und positiven Visionen äußern könnten. Die innere Spaltung kann zu einem Gefühl der Isolierung führen so daß die Sorgen um unsere Welt unausprechbar bleiben. Die Folgen dieser Verdrängung können für Macy vielfältig sein. Sie äußern sich u.a. in politischer Passivität, destruktiven Verhaltensweisen, dem Ausblenden beunruhigender Informationen und Ohnmachtsgefühlen.

Aufbauend auf diese Analyse stehen die fünf Grundprinzipien der "despair and empowerment work". Für Macy ist es:

- natürlich und ein Zeichen geistiger Gesundheit, wenn Menschen Schmerzen um unsere Welt empfinden. Angesichts des überall verbreiteten Leidens und der drohenden globalen Katastrophen ist es normal, hierauf mit Angst, Furcht und Schmerz zu reagieren. Dieses gemeinsame Leiden verbindet die Menschen miteinander.
- Dieser Schmerz wird nur dann krankhaft, wenn er verdrängt wird. Allerdings genügt dabei nicht allein die rationale Information, sondern diese muß auch auf der emotionalen Ebene verarbeitet werden.
- Das Zulassen unterdrückter Gefühle gibt uns Energie und wirkt für den Verstand aufklärend. Dabei erleichtert die Konfrontation des Ichs mit den verborgenen Ängsten eine Integration der angstausslösenden Erfahrung in das Wissen.
- Wenn wir den Schmerz um die Welt zulassen, kann die Verbundenheit des Menschen mit allem Lebendigen wieder gespürt werden. Diese Entdeckung der Fähigkeit, in Verbundenheit mit unserer Welt Leid zu fühlen, erschließt uns eine neue Dimension unserer Existenz (vgl. Macy 1986, S. 39ff).

Aus diesen fünf Grundprinzipien leitet Macy fünf Grundeinstellungen ab, die sich in der praktischen Arbeit manifestieren sollen.

In der ersten Phase der Arbeit mit der Verzweiflung steht die Öffnung des Bewußtseins für die innersten Empfindungen des Menschen. Nur wenn unser Bewußtsein wächst, nimmt auch die Bewußtheit des gesamten Netzwerkes zu. Neben dieser Öffnung ist die gleichzeitige Beschäftigung mit den unbewußten Abwehrmechanismen von großer Bedeutung.

"Es ist ein schwieriger, aber natürlicher und wichtiger Prozeß, zu seinem Leiden um die Welt wieder Zugang zu finden. Denn wenn wir es in unser Gefühlsleben integrieren, verändert sich unser Verhältnis zu diesem Schmerz" (a.a.O., S. 129). Dieser Prozeß verläuft in mehreren Schritten, an dessen Beginn das Eingeständnis des Schmerzes steht. Er soll im folgenden als angemessene und heilsame Antwort auf die angstausslösenden Gefahren verstanden werden. Es folgen der Versuch den Schmerz zuzulassen, ihn gegenüber anderen auszudrücken und

das Erlebnis, daß man ihn mit vielen anderen Menschen teilt. Am Ende steht die Erkenntnis, daß der Schmerz aus unserer Liebe zur Welt und unserer wechselseitigen Verbundenheit entspringt. Die Verbundenheit wird spürbar als Mitleid, das heißt als Mit-leiden für unsere Welt (vgl. a.a.O., S. 130).

Die zweite Phase ist durch die gemeinsame Erforschung tiefster Ängste und Sehnsüchte in bezug auf unsere Erde geprägt. Der Zugang zu diesen Gefühlen, die aus dem Schmerz um die Welt und aus einer tiefen Verbundenheit herrühren, zeigt, daß Menschen in ein Netz allen Lebens eingewoben sind.

Es kommt hierbei darauf an, diese Krise zu überwinden. "Bei jedem einzelnen kommt dieser Wendepunkt auf andere Art und zu einer anderen Zeit. Das Geschehen kann sich immer wieder ereignen und uns auf eine immer tiefere Ebene unseres Bewußtseins führen ... Wir gewinnen einen neuen Boden, entdecken unsere innere tiefe Ökologie. Wenn wir erst einmal zu diesem Grund vorgedrungen sind, sehen wir, daß unser Schmerz um die Welt die Voraussetzung ist für ein erweitertes Bewußtsein, für ein universelles Wissen. Diese Erkenntnis kommt zu uns wie eine Art Gnade" (a.a.O., S. 168f).

Mit entsprechenden Körperübungen, Meditationen und Ermutigungsritualen, die das Gefühl für unsere Kraft und für den Sinn unseres Daseins vertiefen, zumeist innerhalb eines Workshops, werden diese Phasen durchlaufen.

Die dritte Phase hat die Arbeit zur Ermutigung zum Inhalt. "Denn das Gefühl, ein Opfer in dieser Welt zu sein, verändert sich nicht, solange Menschen kein Selbstvertrauen finden, um die Probleme zu erkennen und entsprechend zu handeln" (a.a.O., S. 186).

Aus diesem Grund kommt es darauf an, die in jedem Menschen liegende Kraft zu erleben, indem wir unsere Fähigkeiten und unser Entscheidungsvermögen erkennen.

Die Vorstellung von dem, was möglich ist, soll erweitert werden und die Entschlossenheit und den Willen stärken. Desweiteren geht es für Macy in einem letzten Schritt darum, Kenntnisse für einen sozialen Wandel zu erwerben und anzuwenden.

Im Hinblick auf die Entfaltung des integralen Bewußtseins liegt hierin eine Chance, wenn die Reflektion geleistet werden kann, zwischen Handeln durch Nicht-handeln und kurzzeitigem Handeln zur Beförderung bestimmter Einsichten zu unterscheiden bzw. sich diese zuzugestehen.

Macy fordert nachdrücklich, daß wir unsere Visionen deutlich erkennen müssen, um so klar wie möglich zu sehen, wie und für welches Ziel wir uns einsetzen.

Macy knüpft an diesen Ansatz an und konkretisiert ihn (1994), in dem sie klarstellt, daß das Leiden um die Welt nicht masochistisch zu verstehen ist - in dem sich jeder persönlich für die "Lösung" der Krisen verantwortlich fühlt, sondern die Verzweiflungsarbeit Vorbedingung für den Wandel und die entfaltete Bewußtheit ist. Das Selbst ist stark genug mit Schmerzen umzugehen (vgl. Macy 1995, S. 12).

Das Mitfühlen bewußt zu erleben und mittels sinnvoller Übungen zu empfinden kann sich in Meditationen des Mitgefühls äußern. Das Annehmen des kollektiven Schmerzes verbindet den Menschen dabei wieder mit "allen Mit-Wesen und unseren tiefen kollektiven Energien" (Macy 1994, S. 42), und bietet eine erste Möglichkeit, den scheinbaren Dualismus zu überwinden. "Aus der Synergie des Mit-teilens entsteht Kraft" (a.a.O., S. 47).

6.1.3 Aufmerksamkeit und meditative Selbstbesinnung

Ein weiteres wichtiges Element einer mitweltpädagogischen Praxis sollte die Aufmerksamkeit sein. Wir können wieder lernen, Dinge einfach wahrzunehmen, ohne diese mit unserer Erinnerung zu vergleichen oder über Zukünftiges nachzudenken. Es geht um ein bewußtes Leben in der Gegenwart, das von diesem spontanen Sehen und Beobachten begleitet wird und nicht in einer pausenlosen Beschäftigung mit der Vergangenheit die Gegenwart versäumt.

Die Kunst des Beobachtens ist die Voraussetzung für die Aufmerksamkeit. Kreativität und Inspiration können sich auf der Grundlage des "wu wei", dem nichthandelnden Handeln entfalten. "Hier ist Handeln Beobachten, ist Handeln Aufmerksamkeit. Mit dem Wahrnehmen eines Vorganges beeinflussen wir ihn

bereits, verändern ihn. Dieser Prozeß verläuft zu unseren Gunsten, wir brauchen weiter keinen Kraftakt, die Dinge in die rechte Richtung zu steuern" (Fischer 1992, S. 35). Dies ist das Tao, eine raumlose Dimension, die jenseits von Zeit, Raum und Denken existiert.

Das Tao bezeichnet im östlich-philosophischen Sinne die Leere, den Urzustand des Kosmos, der potentiell alles Geschaffene in sich enthält. Es verweist auf ein Leben in der Gegenwart, das es ermöglicht, die Welt bewußt wahrzunehmen und zu sich selbst zu finden. Das Wu Wei, die Kunst des Nichthandelns ist im Tao enthalten. Dieses Handeln, "das aus Erfahrung erwächst - ... - ist Handeln, das einem wahrgenommenen Bedürfnis entspricht; es ist nicht manipulativ. Handeln, das aus dem falschen Denken der Erwartung entspringt, das 'Ich will', ist tyrannisch, ist manipulativ. Wenn wir auf unsere eigenen Gedanken und Vorstellungen über andere Menschen oder Ereignisse hereinfließen, neigen wir dazu, manipulativ zu werden und leben mit wenig Mitgefühl. Doch ein Leben des Mitgefühls ist nicht manipulativ; es ist ein Leben ohne Tauschgeschäfte" (Joko Beck 1990, S. 298).

Das Tao ist eine zeitlose Dimension in uns, aber existiert einzig in der Gegenwart, "in diesem hauchdünnen Raum zwischen Vergangenheit und Zukunft" (Fischer 1992, S.14). Das Tao beinhaltet die Loslösung von Motiven, Zielen und Ehrgeiz in der direkten, aufmerksamen Wahrnehmung der unmittelbar ablaufenden Geschehnisse. Diesen Geschehnissen "ihren Lauf lassen, ohne Widerstand zu leisten, sie nur betrachten, das ist Handeln im Nichthandeln, das ist wu wei" (a.a.O., S.17).

Die bloße mentale Wachheit reicht allerdings zur Realisierung der Zeitfreiheit und des Ganzen nicht aus. Die Tageswachheit ermöglicht nur die Realisierung des Teilenden und Einteilenden und bezeichnet den Weg, den Tao³⁶, solange das

³⁶ Gebser (vgl. GA Bd. 4, S. 110) erklärt ausführlich das chinesische Wort "Tao", das zumeist mit Weg übersetzt wird. Der Begriff "Tao" erhielt seine Bedeutung durch den "Taoteking" des Laotse (Lau-Dse). Was Tao ist, läßt sich rein begrifflich nur schwer fassen, da die begriffliche Definition nur die Bedeutung zum Ausdruck bringt, die es für den sichtbaren Bereich hat. Die begriffliche Bedeutung ist aber nur der Spiegel einer inhaltreicheren, die im Unsichtbaren liegt. Letzlich ist Tao der den Ursprung enthaltende und bewirkende göttliche oder gottheitliche Weltgeist

mentale Bewußtsein in den Gegebenheiten des Tages lebt. "Wird die Welt jedoch nur als Wachheit gesehen, so bedeutet dies den Verlust des ungeteilten Traum- und Schlafhaften und bringt das Abgeteiltsein von diesen Komponenten mit sich: ... Wachheit allein also genügt nicht, schon gar nicht jene Haltung des Nichts-als-Wachsein. Wohl aber Klarheit. Nur sie ist frei von Helligkeit, Zwielflicht und Dunkel und deshalb fähig, das Ganze zu durchblicken, in welchem schlafhafte Zeitlosigkeit, traumhafte Zeithaftigkeit und mentale Begriffswelt diaphan werden. Der so wahrnimmt, ist zeitfrei. Und wer zeitfrei ist, durchsieht das Ganze, dem er nicht als ein Teil, sondern als Ganzheit eingewirkt ist" (Gebser GA Bd. 3, S. 394).

Somit wohnt dem, der das Tao hat, das Ziel also in sich trägt, so daß er es im Außen nicht suchen muß und dem sich die Dinge von sich aus zuwenden, das unsichtbare Licht des Tao inne.

"Da das Wirken nur durch die ganze Wirklichkeit des Menschen vollzogen werden kann, zu der auch seine Teilhabe an der gesamten unsichtbaren Wirklichkeit gehört, so ergibt sich daraus, daß wir sehr wohl fähig wären, auf das zu wirken, was noch nicht da ist, auf das, was also noch nicht geschehen ist, weil es in der unsichtbaren Wirklichkeit ruht, an der wir genauso teilhaben wie an der Unsichtbaren" (a.a.O. Bd. 6, S. 178). Diese geheime unsichtbare Struktur kennt keine Entwicklung, keine Vergangenheit, kein Suchen, keine Zukunft. Sie ist die Struktur des Zugleich.

Den Zugang zu diesen Gedanken gilt es in der Mitweltbildung zu ermöglichen, die Situationen der Auseinandersetzung mit sich selbst zu bieten und in verschiedenen meditativen Formen die Bewußtseinsentfaltung anzuregen.

oder Weltengrund, "der alles, das Gestaltlose, das Unsichtbare, sowie das Gestaltliche, das Sichtbare, durchwirkt und zugleich Leere und Fülle ist" (a.a.O. Bd. 5/2, S.78).

Der Begriff entstand etwa um 500 v. Chr. Geburt, also in der Epoche, die nach Gebser durch die Mutation aus dem Mythischen ins Mentale gekennzeichnet war, und in der die Zielhaftigkeit, der Weg des Denkens, ermöglicht wurde.

Laotse wurde um das Jahr 600 vor unserer Zeitrechnung geboren. Sein Name bedeutet "Alter Meister". Der Taoteking ist kein systematisches Werk, aber eine konkrete Lebensphilosophie, die zu den Weisheitsbüchern der Menschheit gezählt wird. Der "magisch-mythische Hintergrund des Taoteking ist ungemein wichtig; ... , denn die Leistung des Laotse besteht gerade darin, daß er es vermochte, das welterhaltende Prinzip aus der nächtig dunklen Überlieferung der magisch-mythischen Sphäre in die Tages-Klarheit der festumrissenen mentalen Aussage zu heben, ohne daß es dadurch gänzlich entmythologisiert wurde" (Gebser GA Bd. 5/2, S.17).

Die meditative Selbstbesinnung kann auch mit meditativem Naturerleben verbunden werden. Was hiermit gemeint sein könnte, wird an einer beschriebenen Naturbegegnung von Joseph Cornell (1979) nachvollziehbar:

"ERDFENSTER ... Jeder legt sich auf die Erde, schaut in den Himmel hinauf und beginnt sich als Teil der Erde zu empfinden. Bedecke ein Kind nach dem anderen mit Laub, Stöckchen und Tannennadeln - bis hinauf zum Kopf. Nur das Gesicht soll heraus schauen und so weit von Laubwerk eingerahmt sein, daß sich das Kind mit der Erde verbunden fühlt. Zuletzt schichtest du vorsichtig Blätter und Tannennadeln über sein Gesicht, aber so, daß der Blick frei bleibt ... Erdfenster ist eine Möglichkeit, den Wald durch die Augen des Waldes zu erleben" (a.a.O., S. 22f).

Dieses langsam durchdringende dialogische Verhältnis zur Welt, das die Bewußtheit von "Es" der "Umwelt" zum "Du" der "Mitwelt" entfaltet, wird m.E. auch besonders in den Überlegungen Martin Bubers (1984, S.10f) deutlich: "Ich betrachte einen Baum. Ich kann ihn als Bild aufnehmen: starrender Pfeiler im Anprall des Lichts oder das spritzende Gegrün von der Sanftmut des blauen Grundsilbers durchflossen. Ich kann ihn als Bewegung verspüren: das flutende Geäder am haftenden und strebenden Kern, Saugen der Wurzeln, Atmen der Blätter, unendlicher Verkehr mit Erde und Luft - und das dunkle Wachsen selber. ... Es kann aber auch geschehen ... , daß ich, den Baum betrachtend, in die Beziehung zu ihm eingefaßt werde, und nun ist er kein Es mehr."

6.1.4 Kooperation

Neben der Aufmerksamkeit, die dem Mitmenschen und der Mitwelt entgegengebracht wird, ist die Kooperation in der Gruppe eine förderliche Haltung für eine ganzheitliche Bildung.

Die Lebendigkeit des kooperativen Lernens geht vor allem mit einer achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt und zum persönlichen Befinden des einzelnen einher. Das positive Gruppenklima ermutigt die TeilnehmerInnen dann, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Die Auseinandersetzung mit Gefühlen hat bisher keinen Stellenwert im pädagogischen Diskurs. Damit ist besonders das Anrecht des Menschen auf Gefühle und die Emanzipation des Gefühlslebens in den Lehr- und Lerninstituten gemeint (vgl. Cohn 1975, S. 112).

Der Respekt für Widerstand und Gefühle im Lernprozeß als normaler Vorgang allen Lebens beinhaltet, akute Störungen zu erkennen und diese zu thematisieren.

Ruth Cohn hat für diese Vorgehensweise den Begriff der thematisch interaktionellen Methoden entwickelt.

Die Methode beinhaltet eine festgelegte Struktur, bei der das Thema den Interessen der Gruppe entsprechen muß. Jede Gruppeninteraktion enthält nach Cohn drei Faktoren, die sie bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks beschreibt: 1. das Ich, die Persönlichkeit, die Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse des am Lernprozeß beteiligten Individuums; 2. das Wir, die Gruppe, die Beziehungen und Interaktionen in ihr und ihre Interessen; 3. das Es, das Thema bzw. die gemeinsame Aufgabe.

Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe zusammenfindet. Diese Umgebung konstituiert sich aus der Zeit und dem Ort und deren historischen, sozialen, ökologischen und teleologischen Gegebenheiten. Diese Gegebenheiten der äußeren Situation spielen u.a. auch darum eine große Rolle, da sie die Frage nach der Freiwilligkeit des Zustandekommens der Lerngruppe beinhaltet. So

müssen strukturelle Vorgaben berücksichtigt und mit den Lernenden diskutiert werden.

Keine Methode ersetzt allerdings persönliche Wärme, Toleranz und eine positive Einstellung zu seinen Mitmenschen. Neben diesen Eigenschaften des Lehrenden stellt sich die Aufgabe einer dynamischen Balance von Ich, Wir und Es. "Die spezifische Kunst ist es, die gleichwertige Betonung von allen drei Punkten des Dreiecks zu erreichen. Das Thema wird als Mittelglied zwischen Individuum und Gruppe behandelt. Wenn alle Personen, jeder in seiner Art, sich zur gleichen Zeit auf denselben Inhalt eines Themas beziehen, ist der Zusammenhalt der Gruppe erreicht ... Übertragungssillusionen oder andere emotionelle Störungen werden nur soweit erforscht, als sie momentan die Arbeit stören" (a.a.O., S. 117).

Grundlegend für dieses System themenzentrierter Interaktion (TZI) sind drei Axiome:

1. Der Mensch wird als eine psychobiologische Einheit und als ein Teil des Universums gesehen. Er ist aus diesem Grund autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist dabei umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenzen mit allen und allem bewußt ist.
2. Allem Lebendigen und seinem Wachstum muß Ehrfurcht entgegengebracht werden. Respekt vor diesem Wachstum setzt eine bewertende Entscheidung voraus, die in der Feststellung mündet, daß alles Humane als wertvoll zu betrachten ist und alles Inhumane als wertbedrohend.
3. Eine freie Entscheidung des Individuums spielt sich deshalb in bestimmten inneren und äußeren Grenzen ab. Die Erweiterung dieser Grenzen ist durchaus möglich, wobei die Freiheit der Entscheidung größer ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig reif sind, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind oder unter Gewalt und mangelnder Reife leiden (vgl. a.a.O., S. 120).

Den Elementen von Kontakt und Begegnung - und der Bedeutung des Hier-und Jetzt für den mitweltpädagogischen Prozeß - fügt die themenzentrierte Interaktion

das Element der Kooperation und der "dynamischen Balance" zwischen dem Ich-Wir-Es hinzu und bezieht das Umfeld der Lerngruppe mit in die Überlegungen ein.

Das Konzept der TZI beinhaltet also eine Balance zwischen den Bedürfnissen des einzelnen Schülers (ICH), der Klasse in ihrer Gesamtheit (WIR) und dem jeweiligen Stoff (ES), diese sind zentral für ein lebendiges Lehren und Lernen in Gruppen. Im herkömmlichen Unterricht dominiert hingegen der Stoff (ES) den Lernprozeß, das ICH und WIR werden nur partiell einbezogen.

Hierdurch werden wesentliche Grundpfeiler für einen umfassenden, wirkungsvollen und befriedigenden somit ganzheitlichen Lernprozeß von vornherein negiert.

Die dynamische Balance kann sowohl gleichzeitig als auch in einem Nacheinander verwirklicht werden. So können intellektuell dominierenden Phasen des Lernens emotionale folgen und umgekehrt. Die Aufgabe des Leiters und Lehrenden der Gruppe ist es dabei, auf die angestrebte Balance zu achten.

Eine zentrale Rolle innerhalb der themenzentrierten Interaktion wird der Formulierung des Themas zuerkannt. Die Aufgabenstellung soll gemeinsam formuliert werden, daß die Lernenden die Möglichkeit haben, in ihrer persönlichen Eigenart und mit ihren Vorkenntnissen, den motivierenden Einstieg in das Thema zu finden (Matzdorf/Cohn 1983, S. 1299).

Desweiteren muß eine für die Bearbeitung des Themas geeignete Struktur angeboten werden, d.h. die im Sinne der Balance förderlichen Methoden und Interaktionsformen. Je besser Thema und Struktur auf die Lernenden abgestimmt sind, je besser der Kontakt zwischen dem Thema und den Lernenden wie auch der Kontakt untereinander ist, umso weniger Störungen werden in der gemeinsamen Arbeit zu erwarten sein.

Störungen können natürlich trotzdem auftreten, und sie haben einem Postulat der themenzentrierten Interaktion zufolge Vorrang, in dem Sinne, daß diese zugelassen, mitgeteilt und bearbeitet werden. Die wichtigste Frage in diesem Zusammenhang ist, wie diese Störungen bewältigt werden.

In der TZI geht man nun davon aus, daß diese sich z.B. als Antipathien und Verstörtheit äußernden Störungen, den einzelnen in der Gruppe versteinern und die Gruppe unterminieren. Die Folge ist die bloße körperliche Gegenwart der Lernenden, aber eine innere Abwesenheit.

Entscheidungen entstehen dann nicht mehr auf der Basis von realen Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur der Störungen (vgl. Cohn 1975, S. 122).

Grundlage des Vorranges für Störungen ist das Postulat der TZI, daß jeder Teilnehmer sich seinen inneren Bedürfnissen bewußt werden soll. Dies soll konkret folgendes für den Lernenden bedeuten: "Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und anderen die gleiche menschliche Achtung, respektiere alle Tatsachen so, daß du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrößerst. Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, daß ich mich als einzigartiges ... autonomes Wesen anerkenne ... Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen. Ich kann anbieten und biete an, so gut ich kann" (a..aO., S. 121).

Die themenzentrierte Interaktion wird durch Hilfsregeln unterstützt, die die Rücksichtnahme auf verschiedene Faktoren des Lernprozesses beinhalten. Dazu gehören die Überlegungen zu Größe und Zusammensetzung der Gruppe, die Zeit, die zur Verfügung stehenden Räume, die antizipierte und wirkliche Kombination der Teilnehmer (ihre Motivation, Berufe Schicht, Alter etc.), sowie die adäquate Themenfindung und -formulierung.³⁷

³⁷ Diese Hilfsregeln sind situationsspezifisch. Sie sollen taktvoll und nicht diktatorisch angewandt werden. Hilfsregeln dienen der Verwirklichung der Postulate, sollen aber nicht verabsolutiert werden:

"1. Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder per 'Man'...

2. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview ...

3. Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewußt, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust...

4. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus...

5. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen ...

6. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst) ...

In der Übertragung auf die reale pädagogische Situation bedeuten die Analysen der TZI die Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels. Ruth Cohn kritisiert in diesem Zusammenhang besonders das Rivalitätsprinzip, das sie für eine destruktive pädagogische Grundlage hält.³⁸ "Wenn ich, du, wir in dieser Welt wichtig sind, ist unsere Aufgabe, einander kennen und miteinander kooperieren zu lernen und diese eine Welt, in der und durch die wir leben, zu pflegen anstatt sie zu zerstören" (Cohn 1975, S.153).

Das Rivalitätsprinzip bedeutet hingegen, daß der Egoismus gefördert und die Balance zwischen Ich-Gerichtetheit und Wir-Antrieb dauerhaft gestört wird. Die Vernachlässigung menschlicher Interaktion und das Übergewicht des stofflichen Lernens kennzeichnen die gegenwärtige Situation. Diese Unlebendigkeit und die Rivalitätsschulwelt erzeugten den Leistungsdruck, der fremd-verlangte Leistung, die nicht dem inneren Sein und den Bedürfnissen des Lernenden verbunden ist, künstlich erzeugt und somit den Lernenden, die m.E. durchaus bereit sind etwas zu "leisten", durch die Fremdbestimmtheit dem wichtigsten Merkmal ihrer Persönlichkeit beraubt. Diese Veränderung der Lernwirklichkeit zielt auf die Verminderung von Existenzangst und die Befriedigung wesentlich elementarer menschlicher Bedürfnisse nach Zuneigung und Anerkennung.

Die 'Gleich-wichtig-Hypothese' der TZI (bezogen auf Ich-Wir-Es) stellt für Cohn das Fundament jeder humanistischen Theorie und Praxis dar. "Ich bin so wichtig wie Du und wie Wir; wir alle sind interdependent, wechselseitig abhängig von der Welt als Ganzem - dem großen 'Es', das uns stützt und durchdringt, das

7. Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären ...

8. Nur einer zur gleichen Zeit bitte ...

9. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über das was ihr zu sprechen beabsichtigt ..." (Cohn 1975, S. 124-127).

³⁸ Alfie Kohn (1986) weist in seinem Buch "No Contest. The Case Against Competition" nach, daß das Konkurrenzprinzip nicht unvermeidlich und naturgegeben ist, sondern auf Mythen beruht. Kooperation - das Miteinander - ist dabei nicht nur das humanere Prinzip, es ist im Hinblick auf den Lernerfolg auch das erfolgreichere.

andererseits nach unserer Unterstützung und Interaktion verlangt" (Cohn 1975, S. 160).

Der Lehrende hat dabei die Aufgabe, den Freiheitsbereich seiner Schüler, aber auch seinen eigenen, auszubauen. Jeder trägt in diesem Prozeß die volle ich-bezogene Verantwortung für sich selbst und zugleich die partielle Verantwortung für jeden anderen Menschen.

Dieses "dynamische Balancieren" beinhaltet die Suche nach dem Gleichgewicht zwischen den Ich-Wir-Es-Faktoren der Gruppe, Balance zwischen physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Bedürfnissen und Wünschen, Balance zwischen Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, Aktivität und Ruhe.

Bezogen auf die schulische Wirklichkeit bedeutet dies, daß der Lehrer versucht, sich seiner eigenen Wünsche genauso bewußt zu werden wie der seiner Schüler, und dementsprechend zu handeln. Desweiteren hebt er die Wichtigkeit der Gruppe im Sinne eines interaktionellen Wir hervor, in dem Lehrer wie Schüler gleichermaßen eingebunden sind. Ebenso wird die Bedeutung der Aufgaben, Themen, Studien und Aktionen hervorgehoben und einsichtig gemacht. Außerdem wird die Notwendigkeit zur Kooperation, die die Welt als Interaktion von Geben und Nehmen analysiert, betont. Die Autonomie und Interdependenz, die Ehrfurcht vor dem Leben in der Verantwortlichkeit für das seiner Natur gemäße Wachsen des anderen Lebens sind dabei die Grundvoraussetzungen des TZI-Systems (vgl. Cohn 1975, S. 162). Die wesentliche Aufgabe für die schulische und mitweltbildnerische Praxis ist hierbei, den persönlichen Bezug des Lernenden zum Thema deutlich zu machen. Dies kann jeder Lernende nur für sich selbst entscheiden, in dem er der Frage nach den emotionalen und intellektuellen Beziehungspunkten jedes einzelnen zum Thema nachgeht. Eine solche systematische Reflexion der Wünsche, Erfahrungen und Einstellungen von Lerngruppen hat Sylvia Buchen (1993) in ihrem "ganzheitlichen Lernkonzept" näher beschrieben (vgl. Buchen 1993, S. 241 ff.).

In der schulischen Praxis muß somit der Konvergenzpunkt zwischen dem öffentlichen Lehrplan und den Interessen des Lehrers und der Schüler gefunden werden - unter Einbeziehung der Fragestellung nach Veränderungen der vorgegebenen Strukturen.

Eingebettet ist diese Themenfindung in das Bemühen um eine optimale Gruppeninteraktion, die das 'Wir' als die Wichtigkeit aller 'Ichs' der Gruppe in Interaktion begreift. Die Bedeutung der Gruppe ergibt sich im Begreifen der Relevanz einer optimalen Beziehung zueinander, in der jedes 'Ich' sowie das Thema gefördert wird. "Optimale menschliche Beziehungen sind nicht maximale Nähe, sondern ich-angemessene Nähe und Distanz. Optimale Handlung im Sinne des Themas ist nicht Selbstaufgabe, sondern angemessener anteilhafter Beitrag. Das Wir verbindet alle Gruppenmitglieder in ihrer am Es orientierten Interaktion. Wenn sich Bewußtheit von Selbst und Einbezogenfühlen in Gruppe und Thema bei jedem Gruppenmitglied vertiefen, gewinnt auch das Wir an Tiefe" (a.a.O., S. 171f).

6.1.5 Selbstbestimmung

Untrennbar mit dem ganzheitlichen Ansatz verbunden ist das Element der Selbstbestimmung im Lernprozess. Nur innerhalb selbstbestimmt gestalteten Lernens können mitweltbildnerische Inhalte in der Weise behandelt werden, daß veränderte mitweltschonende Haltungs- und Handlungsweisen entfaltet werden können.

Im Prozeß des selbstbestimmten Lernens übernimmt der Lernende die Verantwortung für seine Ziele und sein Handeln. Die Lernsituation muß daher jederzeit von den Lernenden verändert werden können, ihre Bedürfnisse dürfen nicht durch die Art des Lernens in den Hintergrund gedrängt werden.

Die Effektivität selbstbestimmten Lernens ist dabei wesentlich höher als die von herkömmlichen außengesteuerten Lernprozessen.

"Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt. Wenn er seine eigenen Richtungen wählt, wenn er mithilfe, seine eigenen Lernquellen zu entdecken, wenn er seine eigenen Probleme formuliert, wenn er über seinen Fähigkeitsverlauf selbst entscheidet und wenn er mit den Konsequenzen all dieser Entscheidungen lebt - dann wird signifikantes Lernen maximiert" (Rogers 1974, S. 161).

Selbstbestimmtes Handeln läßt sich auch als Selbstverwirklichung beschreiben. Selbstverwirklichung bedeutet in diesem Zusammenhang, den innersten Kern des Menschen zur Entfaltung kommen zu lassen.

Sie ist die systematische Entfaltung der angeborenen Möglichkeiten des Organismus. Sie gründet sich auf die Verwirklichung dieser Chancen des Selbst des Menschen (Maslow 1973, S. 196).

Selbstverwirklichung ist das Ausstrahlen von Haltungen und Verhalten und ist somit auch Selbstbestimmung, in der willentlichen und bewußten Entfaltung des eigenen Schicksals.

Sie könnte als eine Bewußtwerdung und Steigerung der menschlichen Fähigkeiten angesehen werden und somit einen Anhaltspunkt für tägliches Handeln bieten.

Doch die Selbstverwirklichung kann nicht durch eine außengesteuerte Veränderung beginnen, denn nur "wenn ich mich so wie ich bin akzeptiere, dann ändere ich mich" (Rogers 1973, S. 33).

Die Entdeckung, "daß es viel hilfreicher ist, sich einfach zutiefst so wahrzunehmen, wie sie jetzt sind", kann hierbei die erste Einsicht sein. "Statt auf Änderung zu drängen, ... , ist es viel nützlicher, dieser Tatsache standzuhalten und sie tiefer wahrzunehmen ... Wenn Sie aber mit ihrem eigenen Erleben wirklich in Fühlung kommen, werden Sie finden, daß die Wandlung sich von sich selbst vollzieht, ohne Bemühung oder Plan ihrerseits. Bei voller Wahrnehmung können Sie geschehen lassen, was auch geschehen mag, im Vertrauen, daß es zum Guten

ausschlagen wird. Sie können lernen, es gehen und leben und fließen zu lassen mit ihrem Erleben und Ergehen, anstatt sich selbst mit Forderungen zu frustrieren, wie Sie 'sein sollten' " (Stevens 1975, S. 12). Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung der eigenen Fähigkeiten sind also nicht in einem zwanghaften Verhältnis zu sich selbst, aber auch nicht der Außensteuerung des Individuums möglich.

"Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und im anderen offen bin, desto weniger ver falle ich dem Wunsch, herbeizustürzen und 'die Dinge in Ordnung zu bringen'. Während ich versuche, mir und den Erfahrungsvorgängen, die sich in mir ereignen, zuzuhören, und je mehr ich versuche, die gleiche zuhörende Einstellung auf einen anderen Menschen auszudehnen, desto mehr Respekt empfinde ich vor den komplexen Prozessen des Lebens. So werde ich immer weniger dazu neigen, hinzueilen, um Dinge in Ordnung zu bringen, Ziele zu setzen, Menschen zu formen, sie in Richtung zu manipulieren und zu schieben, in die ich sie haben möchte. Ich bin weit mehr damit zufrieden, einfach ich selbst zu sein und einen anderen sich selbst sein zu lassen ... Je mehr ich einfach gewillt bin, inmitten dieser ganzen Komplexität des Lebens ich selbst zu sein, und je mehr ich gewillt bin, die Realitäten in mir selbst und in anderen zu verstehen und zu akzeptieren, desto mehr scheint Veränderung in Gang zu kommen. Es ist eine sehr paradoxe Sache - in dem Maße wie jeder von uns gewillt ist, er selbst zu sein, entdeckt er, daß er sich verändert, und nicht nur das: Er findet auch, daß sich andere verändern, zu denen er Beziehung hat" (Rogers 1973, S. 37).

So kommt es auch in der Pädagogik nicht darauf an, andere nach seinem Bild zu formen, da sich hierdurch nur Widerstand und Ablehnung aufbaut und freies Lernen verhindert wird, sondern es kann nur eine Selbsthilfe zum Wachstum angeboten werden.

Nur "wer durch seine Haltung, die vorzüglich eine innere ist, wirkt - und auf dieses Wirken kommt es an -, wirkt mehr, als er durch Handlung bewirken könnte" (Gebser GA Bd. 5/2, S. 58).

Dieser scheinbar paradoxe pädagogische Aspekt ist auf den ersten Blick schwer nachvollziehbar, aber dennoch für jeden durch die eigene Erfahrung zugänglich. Es bedarf hierbei nur der Veränderung des herkömmlichen Blickwinkels, der nicht

mehr fragt, wozu denn die Pädagogik - wenn wir nicht vorhaben, Menschen nach unseren Vorstellungen, Zwecken und Zielen zu formen und ihnen Dinge beizubringen, die unserer Meinung nach von Bedeutung sein müßten - nötig ist. Die Selbsthilfe zum Wachstum, zur Selbstverwirklichung innerhalb selbstbestimmter pädagogischer Methoden, enthält die Chance der Entfaltung mitwelt-schonenden Handelns; diese bietet sich nur in diesem Rahmen. Nur wenn der Lernende selbstgesteuerte Lernerfahrungen macht, die ihn zu der inneren Einsicht führen, daß etwas sinnvoll ist, kann eine dauerhaft andere Verhaltensweise daraus resultieren - oder eben auch nicht.

Diese, den bisherigen Ausführungen zugrundeliegenden Gedanken, können übertragen auf die Erziehungswissenschaften auch als "non-direktive" Pädagogik (Hinte 1990) in Anlehnung an Rogers klienten-zentrierte Therapie (1972) bezeichnet werden.

Für die "non-direktive" Pädagogik ist die Selbstbestimmung das zentrale Element, bei dem die Lernpartner möglichst weitgehende Entscheidungsfreiheit haben, unter welchen Umständen sie lernen wollen. "Das schließt nicht aus, daß der Pädagoge sich und sein Interesse deutlich einbringt: er versteht sich jedoch als Angebot, das offen darliegt und jederzeit abgerufen oder abgelehnt werden kann" (Hinte 1990, S. 91).

Dieses freie Lernen stützt sich auf die Grundannahme, daß in jedem Menschen bereits ein großes Potential naturgegeben vorhanden ist, das im Verlauf des selbstbestimmten Lernprozesses entfaltet wird. Hierbei liegen die für das Individuum wesentlichen Erkenntnisse nicht außerhalb der Person; sie müssen also nicht vermittelt werden, sondern sie ruhen bereits im Individuum und können angeregt werden.

"Pädagogik hat die Sperrn zu analysieren ... , die das Individuum an seiner Entfaltung und an seinem psychischen Wachstum hindern. Dieser Prozeß

geschieht nicht dirigierend, er ist nicht vorgeplant und verläuft bei jedem Menschen anders" (a.a.O., S. 92).

Der Lernende steht dabei mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt und muß ernst genommen werden. "Non-direktive" Pädagogik lehrt demnach nicht im herkömmlichen Sinn, sondern ermöglicht den Prozeß des Lernens selbstverantwortlicher Subjekte, ohne im voraus ein Ziel zu bestimmen.

Es geht um die Schaffung eines Lernklimas, in dem Menschen Mut fassen, ihre persönliche Betroffenheit zu äußern. Die Menschen machen hierbei ihre Lernerfahrungen, in ihrer Umgebung, mit ihren Sinngehalten, mit ihren Werten und mit ihren Zielen. Die Lernatmosphäre muß hierbei Kommunikation fördern und gemeinsame Reflexion zulassen, um Lernprozesse ins Bewußtsein zu heben.

Hierdurch werden bisherige erzieherische Selbstverständlichkeiten relativiert. "Es gibt keine erzieherisch bis ins einzelne vorgeplanten Situationen mehr, sondern einfach nur konkrete Handlungsfelder, in denen Menschen miteinander Kontakt aufnehmen und gemeinsam unter Einbringung ihrer jeweiligen Kompetenzen lernen. Das umfangreiche Arsenal der Erziehungsmittel wird ersetzt durch die situative gemeinsame Verständigung der Beteiligten und durch faires Aushandeln unterschiedlicher Interessen auf der Grundlage der je unterschiedlichen Wahrnehmung der Situation" (a.a.O., S. 95).

Bei diesem offenen Austausch benötigt der Lehrende keine genauen didaktisch-methodischen Anweisungen, die beim freien Lernen nur hinderlich wären, sondern gute Kenntnisse über das Lernfeld, über menschliche Interaktionen und über strukturell gegebene institutionelle Modalitäten und über Möglichkeiten, diese zu verändern.

Da die non-direktive Pädagogik durch Selbstbestimmung gekennzeichnet ist, ist damit kein neues Verfahren, oder etwa ein noch verfeinerteres Instrument zur Verhaltensbeeinflussung gemeint, sondern eine Einstellung beim Lehrenden, die den anderen ernst nimmt, ihn in seiner Verantwortlichkeit für sich selbst beläßt und gleichzeitig eigene Überzeugungen und Bedürfnisse nicht zurückstellt (vgl. a.a. O.).

Dies beinhaltet das Vertrauen in den einzelnen Menschen, einen "intensiven Glauben an den Menschen" (Freire 1973, S. 74), der sich in der humanistischen Psychologie wiederfindet.³⁹

Carl Rogers hat für diesen Ansatz den Begriff des personenbezogenen Lernens geprägt: "Ein Förderer (facilitator) des Lernens teilt die Verantwortung für den Lernprozeß mit den Lernenden. Die Auswahl dessen, was gelernt wird, betrifft jede einzelne Person. Aus diesem schwierigen Prozeß heraus entwickelt jeder einzelne Lernende sein/ihr eigenes Programm, unterstützt von allen Hilfsmitteln, die der Förderer zur Verfügung stellen kann - und seine/ihre eigene Person ist dabei das Wichtigste. Dadurch entsteht ein förderndes Lernklima" (Rogers 1975, S. 50).

Hierdurch wird ein zentrales Element der herkömmlichen Erziehungsvorstellung überflüssig. Der Gedanke des Lehrens wird durch den personenzentrierten Ansatz in Frage gestellt. Das Lernen wird hierbei aber nicht zu einem zufälligen Konstrukt, sondern beinhaltet z.B. den selbstbestimmten Unterricht als pädagogische Methode zur Vermittlung von Sachkompetenz. Dennoch läßt sich das freie Lernen nicht hierauf beschränken, da hier vielfältige weitere Formen denkbar sind. Entscheidend ist die grundsätzliche Bezogenheit der Menschen untereinander, die sich in Freiheit entschließen, woanders vorhandenes Wissen für sich nutzbar zu machen. Die entscheidenden Aktivitäten müssen von den Lernenden ausgehen, sie fordern an, bestimmen den Inhalt und entscheiden über den Abschluß.

Dieses bedeutet allerdings auch, daß die Lehrenden ihre eigenen Interessen offenlegen können und im Sinne des ganzheitlichen Konzeptes Vorschläge für

³⁹ Hinte stellt hierzu fest, daß gerade von der Humanistischen Psychologie die Pädagogik in diesem Punkt einiges lernen kann. Die akzeptierende, vertrauende Haltung in der klient-bezogenen Gesprächstherapie dem hilfesuchenden Klienten gegenüber, das Bemühen um Freilegung seiner bisher brachliegenden Eigenkräfte sind demnach therapeutische Prinzipien, die auf das pädagogische Denken übertragen werden sollten.

Humanistische Therapeuten sehen das absolute Akzeptieren des So-Seins des Anderen als notwendiges Mittel zur Veränderung an, während die Grundlage erzieherischen Handelns das Nicht-Akzeptieren, das Unzufriedensein mit dem Anderen ist (vgl. Hinte 1990, S. 96).

Lernziel und Lernerfahrungen machen können, die angenommen werden können, oder eben auch nicht.

Desweiteren ist mit der Betonung der Selbstbestimmung die veränderte Umgangsweise mit Lernzielen verbunden. Diese müssen in einem gemeinsamen Zielfindungsprozeß festgelegt werden. Dieser Prozeß sollte die Bedürfnisse der Betroffenen, die Werte des Pädagogen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Hierbei entstehen legitime Lernziele, in denen sich Pädagogen und Lernende wiederfinden können.

Bestimmte Lernziele können aber eben gerade nicht "beigebracht" werden. Hierzu zählt u.a. verändertes mitweltberücksichtigendes Handeln, das der Vorausbestimmung und Außenlenkung dieses inhärent emanzipatorischen Lernprozesses diametral widerspricht und nur in einem Klima der Selbstbestimmung des Lernenden heranreifen kann.

Dahinter steht der Gedanke, daß persönliches Wachstum sich nur dann vollzieht, wenn der Einzelne innerlich bereit dazu ist und nur in dem Rahmen, in dem er es für angemessen hält.

"Ich glaube, daß wir am besten lernen, wenn wir, nicht andere, entscheiden, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen sollten; wenn wir, nicht andere, letzten Endes die Leute, die Materialien und Erfahrungen auswählen, von denen und mit denen wir lernen; wenn wir, nicht andere, beurteilen, wie leicht oder schnell oder gut wir lernen und wann wir genug gelernt haben ..." (Holt 1975, S. 66).

Konkrete Ansätze hierfür sind bereits vorhanden, wurden und werden teilweise praktisch ausprobiert und zeigen die Gangbarkeit dieses pädagogischen Weges der Selbstbestimmung.⁴⁰

⁴⁰ Beispielhaft sind hier zu nennen: Die Glockseeschule in Hannover, die Tvind-Schulen in Dänemark, die amerikanischen "Free Schools" (Kozol 1973; Dennison 1971), die "Schülerschule" (Sculo di Barbina 1974).

Desweiteren innerhalb von Institutionen die Freinet-Pädagogik und die Ansätze zu "schülerorientiertem Unterricht" (Wagner 1976).

6.1.6 Unmittelbarkeit

Die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben durch jeden einzelnen selbst, stellt eines der wichtigsten Elemente einer mitweltbildnerischen Praxis dar.

Hinter dem Prinzip der Unmittelbarkeit stehen die Begriffe Augenblick, Erleben und Erlebnis.⁴¹

Der Begriff des Augenblicks ist mit dem bewußten und unmittelbaren Erleben der Gegenwart verbunden. Im Augenblick verbinden sich Zukunft und Vergangenheit in ein unmittelbares Erlebnis. In der Auseinandersetzung mit der Natur wird die Unmittelbarkeit mit dem Erleben der Wildnis verbunden.

Besonders bei John Livingston wird die Verbindung zwischen dem Schutz der Natur und der mitweltlichen Ganzheitserfahrung durch direkten Kontakt mit der Wildnis beschrieben. Wildniserhaltung ist für ihn nur in der Erfahrung des erweiterten Selbst, das die Natur als Bestandteil der eigenen Identität empfindet, möglich. "I believe that wildlife preservation is entirely dependent upon individual human experience. ... My point here is quite simple. Rationalizations are substitutes for qualitative (as opposed to abstract) experience. Once the experience has been incorporated into oneself, there is no need for either rationalization or proselytism. There is no 'reason' for wildlife preservation. It is a state of being" (Livingston 1981, S. 100ff).

⁴¹ Der Begriff des Erlebens wird in nahezu allen reformpädagogischen Bewegungen verwandt. Kurt Hahn hat durch seine Theorie der Erlebnistherapie erstmals eine Verbindung zwischen verschiedenen Ansätzen einer Pädagogik des Erlebens aufgezeigt (vgl. Hahn 1958). Die Pädagogen der Reformpädagogik setzten dabei an der Erlebnisarmut der Schule an. So versuchte der Bremer Volksschullehrer Fritz Gansberg das 'Leben' in die Schule zu bringen (vgl. Bienzeisler). Im Prinzip des erlebnishaften Lernens forderte Gansberg vom Lehrer eine spannende Aufbereitung des Unterrichtsstoffes mit direktem Lebensbezug. In seinem Buch "Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder" stellt er das Großstadtleben in den Mittelpunkt des Unterrichts und zeigt in ganzheitlichem Ansatz, daß hieraus Erkenntnisse für verschiedene Unterrichtsfächer abzuleiten sind (vgl. Heckmair/Michl 1994). Ein weiterer Ansatz der Reformpädagogik war, die Schüler von der Schule ins "wahre Leben" zu führen, das für die Pädagogen nicht in der Großstadt, sondern in der freien Natur stattfand. Ein Beispiel hierfür ist u.a. die "Schule am Meer" von Martin Luserke (vgl. Giffei 1987).

Diese Erfahrung des erweiterten Selbst, die mit der Erfahrung in der "wilden" Draußen-Natur (Grisebach) verbunden ist, beinhaltet einen Impuls für die Entfaltung eines ganzheitlichen Bewußtseins. Die Überwindung des Dualismus zwischen dem Selbst und der Natur liegt vor allem in diesem Empfinden und Erfahren der Natur, die vor der verstandesmäßigen Erfassung liegen muß. Durch die vorbewußte Wahrnehmung der Natur kann der Mensch sein Bewußtsein intensivieren, und in dem Erfahrenden die Innen- und Draußen- Natur diffundieren. Diese Selbst-Realisation und Bewußtseinserweiterung ist mit dem Staunen über die Welt verbunden, mit der unvoreingenommenen Wahrnehmung der Mitwelt, der keine dualistische Kategorienbildung vorausgeht.

Der Begriff und das Verständnis der Wildniserfahrung stammt dabei ursprünglich von den amerikanischen Philosophen und Ökologen wie Henry David Thoreau, John Muir und Aldo Leopold, die auf dem Gebiet der Wildnis-Ethik ihr "outdoor classroom teaching" propagierten.⁴²

Thoreau setzte sich für die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben ohne Mittler ein. Er sah den Verlust der Unmittelbarkeit im herrschenden Zeitgeist, durch Luxus, Zivilisation und Technik begründet. Seine Suche nach den ursprünglichen Bedürfnissen des Menschen führte ihn zu einer selbst-gebauten einsamen Blockhütte am Waldensee, in der er ein bedürfnisloses Leben führen wollte, um zum Wesentlichen der menschlichen Existenz in der Einheit mit der Draußen-Natur vorzustoßen.

Thoreau erkannte ebenso wie Emerson, ein Hauptvertreter des amerikanischen Transzendentalismus, daß die Trennung in Subjekt Mensch und Objekt Natur nur scheinbar besteht und daß, wer die Natur erforscht, letztlich sich selbst und den göttlichen Urgrund erkennt. Diese Erkenntnisse müssen für ihn auch in die Pädagogik Eingang finden, da es immer um Unmittelbarkeit und den Augenblick

⁴² In Deutschland gab es eine vergleichbare Bewegung, die sich durch Wandern in der freien Natur von den Zwängen der Erwachsenenwelt und der Zivilisation befreien wollten. In dieser sogenannten Wandervogelbewegung, an der nahezu alle Intellektuellen der Jahrgänge 1880-1920 teilnahmen, entdeckte sich die Jugend selbst. Diese bürgerliche Jugendbewegung entdeckte das Wandern als befreiende Methode der Selbsterziehung. Es sei allerdings darauf verwiesen, daß es eine noch offene Streitfrage ist, inwiefern dieser Teil der reformpädagogischen Bewegungen die nationalsozialistische Erziehungsideologie mit vorbereitet hat.

geht, die eigenen Erfahrungen im Lernen - durch Versuch und Irrtum - in realen Situationen zu ermöglichen.

Aus dieser Suche nach Unmittelbarkeit ergibt sich die beständige Suche nach direktem Kontakt und Erlebnissen in der Draußen-Natur. Es entwickelte sich der Begriff der Erlebnistherapie (Hahn) und der Erlebnispädagogik.

"Erlebnis wird als innerer, mentaler Vorgang gesehen, bei dem äußere Reize aufgrund von Wahrnehmung, Vorwissen und Stimmung subjektiv zu einem Eindruck verarbeitet werden. Das Erlebnis wird in der Regel verbal mitgeteilt, der Eindruck durch Sprache als Erlebnis geschildert. Aufgrund der Selektion unserer Sinnesorgane dringt nur ein Bruchteil unserer Wahrnehmung ins Bewußtsein ein und auch davon beeindruckt uns nur wenig und erscheint uns dann berichtenswert zu sein. ... Die innere Erlebniswelt, die Träume, Tagträume und Phantasien betrachtet die Tiefenpsychologie als Kehrseite einer äußeren neurotisierenden Erlebniswelt. Inneres und äußeres Erleben ,..., hängen eng zusammen. ... Nur wer beide Seiten der Erfahrung, die innere Erlebnis- und die äußere Ereigniswelt ins rechte Maß zueinander bezieht, darf sich zu den Erlebnispädagogen zählen" (Heckmair/Michl 1994, S. 65f).

Erlebnisse können also eine unmittelbare und prägende Wirkung haben und Anstoß für eine Bewußtseinsintensivierung sein.

Kurt Hahn erkannte die pädagogische Bedeutung der Erlebnisse als einer der ersten und formulierte ein Erziehungsmodell als Erlebnistherapie (1958).

Seine vier Elemente der Erlebnistherapie sind: das körperliche Training, die Expedition, das Projekt und der Dienst.⁴³

⁴³ Leichtathletische Übungen und - je nach Standort der Einrichtung - verschiedene Natursportarten wie Bergsteigen, Skilauf, Segeln, Kanufahren sowie als Ergänzung Ballspiel und weitere Übungen.

Unter Expeditionen versteht Hahn, sich in herausfordernden Naturlandschaften, der eine intensive Planungs- und Vorbereitungsphase vorausgeht, zu bewegen. Die natursportliche Aktivität steht zwar im Mittelpunkt, soll jedoch in alltagspraktische Tätigkeiten wie Versorgen, Entsorgen, Transportieren eingebunden sein, aber nicht dominieren.

Die Intensität der Erlebnisse sollte möglichst hoch sein, um eine tiefe "Einprägung" in das Bewußtsein zu ermöglichen (vgl. Hahn).

Allerdings dürfte die u.a. auf die Wildnis rekrutierende Erlebnispädagogik nicht nur in Deutschland auf Schwierigkeiten stoßen, da hier nur noch Reste von "unberührter Wildnis" existieren. "Was bleibt, ist die kleine, unspektakuläre, junge, unreife, zufällige Wildnis am Wegesrand" (Trommer 1991, S. 10).

Desweiteren widerspricht der aufrechterhaltene erzieherische Lenkungsanspruch der Erlebnispädagogik und der geforderte didaktisch-methodische Planungsaufwand den Bestrebungen der Unmittelbarkeit bzw. steht diesen diametral entgegen. Dennoch ist der Grundsatz der unmittelbaren Naturbegegnung ein wichtiges Element der mitweltbildnerischen Praxis, da es die Möglichkeit der direkten Auseinandersetzung mit der Draußen-Natur bietet und hierdurch eine Anregung für die Bewußtseinsintensivierung darstellen kann.

Die daraus abgeleitete Idee der Rucksackschule resultiert aus der Erkenntnis, daß eine vertiefte direkte Begegnung eine neue Lehrkunst beinhalten muß, die auf einer umfassenden Naturinterpretation beruht und sich aus vier Elementen zusammensetzt.⁴⁴

Bevor ich auf diese vier Erfahrungsebenen der Rucksackschule näher eingehe, ist es zunächst angebracht, den Begriff der Naturinterpretation näher zu diskutieren, da eine Klärung die Grundlage für die weiteren Ausführungen ist.

Die Ursprünge der Naturinterpretation liegen in der Nationalparkbewegung in den Vereinigten Staaten. Mit der steigenden Besucherzahl in diesen Nationalparks

Die Projektmethode hat Hahn aus dem gleichlautenden amerikanischen Ansatz (Kilpatrick/Dewey 1935) übernommen. Sie soll als thematisch und zeitlich abgeschlossene Aktion handwerklich-technische bzw. künstlerische Anforderung an die Teilnehmer stellen.

Der Dienst am Nächsten ist für Hahn (1962) das wichtigste Element seiner Erlebnistherapie. Hierunter verstand er in erster Linie je nach Standort Erste Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache (vgl. Heckmair/ Michl 1994, S. 24f).

⁴⁴ Die Rucksackschule setzt auf vier Erfahrungsebenen an. Die Übungen der Rucksackschule beziehen sich auf das Naturerleben mit allen Sinnen, die praktische Selbsterkundung und Beobachtung der Natur, die Mitteilungen über die Art, wie Naturerfahren erlebt wurde; Selbstinstruktionen, einschließlich mimisch-gestischer Artikulation, die das Verständnis ökologischer Zusammenhänge verdeutlichen sollen und verschiedene Handlungsanreize zum schonend-pflegenden Umgang mit der Natur (vgl. Trommer 1991, S. 20 ff.).

wurden Konzepte für die pädagogische Betreuung der Besuchergruppen entwickelt. Hieraus entstand der Aspekt der Vermittlung einer bewahrenden Haltung in bezug auf die Natur, die sich in der Forderung nach einer Umwelterziehung, die "eine ganzheitliche Annäherung an die Umwelt verkörpern muß und dadurch zu einem tiefen Einblick in die natürliche und kulturelle Umgebung führt sowie zu einem Verständnis der ihr innewohnenden Prozesse, die jeweils mit der ganzen Umwelt verbunden sind", äußerte (Sharpe 1976, S. 1). Diese Form der Beschäftigung mit Menschen wurde als Umweltinterpretation bezeichnet.⁴⁵

Die Grundprinzipien der Interpretation fußen dabei in den von Freeman Tilden entwickelten Ideen, die die menschliche Neugier als Ausgangspunkt nutzt, um Geist und Verstand zu bereichern (Tilden 1984, S. 8f).

Der Interpret hat dabei die Aufgabe, die Besucher hinter die Oberfläche des realen Objekts blicken zu lassen und beim Besucher den Prozeß der Bewußtwerdung und der emotionalen Beteiligung zu erreichen, so daß Erkenntnisse im Sinne einer Offenbarung (revelation) erlebt werden.

Ganzheitlichkeit soll das Prinzip der Interpretation sein, wobei der Besucher nicht belehrt sondern provoziert werden soll.

An diesen kurzen einführenden Ausführungen zur Interpretation wird schon deutlich, daß sie im Sinne einer mitweltpädagogischen Bildung einen Ansatzpunkt bieten können, aber kritisch reflektiert werden müssen.

Der Interpret wird als Person wieder zwischen das Objekt und das Subjekt gestellt, so daß nicht nur die Subjekt / Objekt Trennung, die ja eigentlich aufgehoben werden sollte, zementiert wird, sondern noch zusätzlich ein wertender, auswählender Mittler eingeschoben wird. Der Ansatz verbleibt also in defizitären Vorstellungen des herkömmlichen Erziehungsverständnisses und betont das Prinzip der Ganzheitlichkeit in einem eingeschränkten Verständnis, das sich nur auf die Ausrichtung des Lernprozesses des Menschen bezieht.

⁴⁵ Der Bedarf an professioneller Betreuung führte zu einem eigenständigen Berufsbild des Interpreten. Interpreten werden gegenwärtig im allgemeinen an der Hochschule ausgebildet und in Umweltzentren, Naturschutzgebieten, State Parks und Nationalparks eingesetzt (vgl. u.a. Knirsch 1986, S. 80-84).

Eine unmittelbare Erfahrung ist somit ausgeschlossen, wie sich auch an der aus der interpretatorischen Theorie gefolgerten Praxis nachweisen läßt. Nach Risk (1976, S. 141) sollen die sogenannten "geführten Interpretationen" dadurch gekennzeichnet sein, daß der Interpret und der Besucher sich "stationsweise durch eine Serie von Freilanderlebnissen bewegen" und durch eine besonders gut geführte Aktivität alle fünf Sinne angesprochen werden. Der Interpret bestimmt also im wesentlichen die zu machenden Lernerfahrungen und bereitet selektiv die Führungen ohne Mitsprachemöglichkeit der TeilnehmerInnen vor. Somit muß diese kritische Reflexion in die Überlegungen und Grundlagen der Rucksackschule und Methoden des unmittelbaren Naturerlebens in der mitweltpädagogischen Praxis eingehen, da andernfalls die theoretischen Überlegungen in der defizitären Praxis negiert werden.

Die vier Erfahrungsebenen der Rucksackschule sind das Naturerleben mit allen Sinnen, die praktische Selbsterkundung mit der Beobachtung von Natur, das Mitteilen über die Art, wie Naturerfahrungen erlebt wurden sowie das Aufzeigen von Möglichkeiten für mitweltbewußte Haltung und demgemäße Handlungen (vgl. Trommer 1991, S. 20).

In der Praxis der Rucksackschule wird davon ausgegangen, daß zu elementaren Natur- und Umwelterfahrungen alle Menschen in der Lage sind, da jeder die angeborene Fähigkeit der Wahrnehmung besitzt. Diese Sensibilität läßt sich allerdings noch durch bestimmte Übungen erweitern.⁴⁶

In der Rucksackschule geht es darüberhinaus aber auch darum, das Wahrgenommene zu gestalten und seine Kräfte an der Natur zu erproben. Diesen Primärerfahrungen wieder Bedeutung beizumessen, ist hierbei ein Anliegen, bei dem Assoziationen zu Bekanntem und Vertrautem erfahren werden können.

⁴⁶ So ist der Mensch beispielsweise mit verbundenen Augen empfindungsfähiger für sonst eher vernachlässigte Elemente seiner Mitwelt. Bei der Übung "Blinde Barfußraupe" wird eine Gruppe, barfuß und mit verbundenen Augen, die Hände auf dem Rücken des Vorhergehenden, mit Zurufen durch das zu erfahrende Gelände geleitet. "Das ist ein Naturerlebnis, bei dem sich wohltuende gruppenspezifische Effekte einstellen, vor allem ein Gefühl von Geborgensein in der Gruppe; der jeweils Vorangehende hilft dem Nachfolgenden beim Gang ins Ungewisse" (Trommer 1991, S. 20).

"Dies geht nur, wenn den Lernenden Kompetenz zugestanden wird, ihre Auslegung der Naturerscheinungen mitzuteilen. Gelegenheiten zum Austausch in der Gruppe sind darum sehr wichtig" (a.a.O., S. 21). Doch auch Trommer greift hiermit, trotz des guten Ansatzes, zu kurz, denn den Lehrenden muß nicht erst Kompetenz zugestanden werden (Subjekt/Objekt), sondern sie besitzen diese von selbst. Es bedarf keines Lehrers, der Erfahrungen selektiv für den Lernenden auswählt, sondern eines Lehrenden der Lernerfahrungen ermöglicht und seine Hilfestellung anbietet, wenn sie nachgefragt wird. Die Rucksackschule verbleibt also in den bereits geschilderten Defiziten der Naturinterpretation verhaftet. Es bedarf somit einer anderen erweiterten reflektierten Grundlegung dieses sinnvollen Ansatzes des unmittelbaren Naturerlebens, in dem der Lehrende seine, den Lernprozeß dominierende Rolle, verliert.

Die zweite Erfahrungsebene besteht für Trommer in der Untersuchung der Natur. Diese eher methodische Annäherung an die Natur geschieht durch Beobachten, Beschreiben und durch Experimente.

Innerhalb der Selbstinstruktion in der dritten Erfahrungsebene sollen allgemeine ökologische Kenntnisse über Stoffkreisläufe, Energieflüsse oder Lebensverhältnisse von Pflanzen und Tieren, die zumeist der sinnlich erkundenden Erfahrung nicht zugänglich sind, erarbeitet werden. Diese als ökologisches Bewußtseinsstraining bezeichnete vierte Erfahrungsebene soll zu naturschonendem und mitweltverträglichem Handeln führen. "Gut sind auch Übungen, in denen Kurs Teilnehmer sich für die Natur engagieren können" (a.a.O., S. 24).

6.1.7 "Persönlich bedeutsames Lernen"

Eine ganzheitliche pädagogische Praxis sollte durch persönlich bedeutsames Lernen gekennzeichnet sein. Neben dem bereits skizzierten Ansatz des ganzheitlichen Lehrens und Lernens in der themenzentrierten Interaktion, geht es im

folgenden um das bedeutsame Lernen in der Gestaltpädagogik und dessen Bedeutung für eine ganzheitliche Pädagogik.

Beide entwickelten sich aus der humanistischen Psychologie, die sich beeinflusst von der Existenzphilosophie und Phänomenologie, in Abgrenzung zur Psychoanalyse und zum Behaviorismus etabliert hat.⁴⁷

Die Gestaltpädagogik entwickelte sich aus der Gestalttherapie, die als ein tiefenpsychologisches Verfahren von Fritz S. Perls begründet wurde und sich auf die psychoanalytischen Ansätze und Theorien der zwanziger und dreißiger Jahre stützt und ihre erkenntnistheoretischen Ansätze aus der Gestaltpsychologie ableitet. Die Gestalttherapie integriert desweiteren Elemente aus dem Psychodrama und anderen erlebnisorientierten humanistischen Verfahren.

Die Gestalttherapie, die von Fritz und Laura Perls unter Mitwirkung von Paul Goodman entwickelt wurde, "hat sich aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes nie allein auf die Behandlung von Krankheiten beschränkt, sondern war immer auf die Förderung von geistig-seelischem Wachstum und auf die Entwicklung der menschlichen Potentiale gerichtet" (Brown 1978, S. 9).

Als Grundlage seiner Theorie führte Perls die Idee der "Gestalt"⁴⁸ ein, die er die "höchste Einheit der Erfahrung" nennt. Diese kann nur erreicht werden, wenn in

⁴⁷ Kennzeichnend für die humanistische Idee ist die Erneuerung des psychologischen Denkens im Sinne von Humanismus und Existentialismus. Ihr Menschenbild ist geprägt von dem Bemühen, biologistische bzw. mechanistische Vorstellungen von der Natur des Menschen zu überwinden. Die humanistische Psychologie hingegen geht von einem aktiven, autonomen Selbst aus, das nach Selbstverwirklichung durch Entwicklung und Differenzierung der vorhandenen Anlagen strebt und sich dabei an kulturellen Werten ausrichtet; der Mensch wird als organisches Ganzes, als Einheit kognitiver, seelischer und körperlicher Aspekte betrachtet. Diese Bestimmungen der menschlichen Natur liegen einer ganzen Reihe von humanistischen Therapieformen zugrunde, u.a. der Klientenzentrierten Psychotherapie, dem Psychodrama, der Themenzentrierten Interaktion und der Gestalttherapie.

Kennzeichnend für die Gestalttherapie ist die Zentrierung der Wahrnehmung auf die unmittelbare Erfahrung, das Hier-und-Jetzt, das aktuelle Erleben und die eigenen Körpervorgänge (vgl. Hartmann-Kottke-Schroeder 1987, in: Handbuch der Psychotherapie).

Die humanistische Psychologie muß allerdings auch kritisch betrachtet werden. Sie stellt einen Versuch zur Stärkung des mentalen Bewußtseins dar und bezeichnet das "Wachstum des Menschen" als allgemeine Aufgabe. Dabei übersieht sie, daß "Wachstum" allein betrachtet nur zu größerer "Masse", nicht aber schon zu einer "neuen Gestalt" führen muß. Die Wandlung darf nicht nur innerhalb des mentalen Bewußtseins angesiedelt sein. Im Sinne der neuen Mutation zum "Integralen Bewußtsein" muß das Personale zum A-Personalen intensiviert werden (vgl. Gottwald 1989, S. 93).

der Auseinandersetzung mit der Umwelt die brachliegenden Möglichkeiten des Selbst mobilisiert werden und fortwährend erweitert sowie gefestigt werden und das Selbst somit immer unabhängiger und freier wird. Denn für Perls ist das Wachstum und Reifen eines Menschen durch die "Umwandlung der Unterstützung, die wir durch die Umwelt erhalten, in Selbständigkeit und Selbsthilfe" gekennzeichnet. "Das Wertvollste an der Gestalttheorie ist vielleicht die Einsicht, daß das Ganze die Teile bestimmt, im Gegensatz zu der früheren Auffassung, der zufolge das Ganze bloß die Summe seiner Elemente war (Perls/Hefferline/Goodman 1991, S. 18).

Perls vertritt eine "organismische Auffassung", durch die er die bisherige "psychologische Auffassung" ersetzen will. "Der Mensch ist ein lebendiger Organismus, und bestimmte Aspekte von ihm werden Körper, Geist und Seele genannt" (Perls 1978, S. 39). Er will den Dualismus von Leib und Seele überwinden und eine ganzheitliche Sicht des Menschen einführen. Um diese Ganzheit auszudrücken, verwendet er stellt er besonders den Begriff "Organismus" heraus. Organismus ist hierbei eine Metapher für das "Gesamtphänomen" Mensch, in dem Physisches und Psychisches integriert sind. Perls will die Einheit der leiblichen und seelischen Ausdrucksweisen des Menschen bewußt machen: "Leib und Seele sind, wenn auch nicht in der Sprache, so doch 'in der Sache' identisch; die Worte 'Leib' und 'Seele' bezeichnen zwei Aspekte der gleichen Sache" (a.a.O., S. 41).

Bei Perls spielen darüberhinaus die Begriffe "Bewußtheit" oder "Gewahrsein" (engl.: awareness) eine besondere Rolle. Hiermit ist die ungehinderte und

⁴⁸ Für das deutsche Wort Gestalt gibt es im Englischen kein genaues Äquivalent; zur Umschreibung werden als beste Annäherungen die (englischen) Ausdrücke für Struktur, Thema, Konfiguration, Strukturbeziehung oder sinnvoll organisiertes Ganzes herangezogen (vgl. Perls/Hefferline/Goodman 1991, S. 15).

Das Wort "Gestalt ist nicht nur als ein Begriff einer speziellen, begrenzten psychologischen Theorie zu verstehen, sondern es bezeichnet ein universelles, umfassendes Weltanschauungsprinzip, wonach sich die physikalischen, organischen und auch psychischen Phänomene der Realität durch freie, natürliche "Gestalt"-bildung strukturieren, ordnen, organisieren und weiterentwickeln (Frambach 1993, S. 53).

ungeteilte Präsenz der Wahrnehmung gegenwärtigen Erlebens als entscheidender therapeutischer Wirkfaktor gemeint.

Bewußtheit bezeichnet das volle Gewahrsein im Hier und Jetzt. "Ich bin mir, soweit wie möglich, meiner organismischen Impulse bewußt, was in mir physisch und psychisch geschieht, und ich bin mir meiner Umwelt bewußt. Ich registriere, wie die Umwelt auf mich wirkt, wie ich auf sie reagiere, auf sie reagieren will. Bewußtheit ist die volle, unzensierte Wahrnehmung meiner selbst in meiner Bezogenheit auf meine Umwelt" (Frambach 1993, S. 72).

Durch die Zentrierung auf die Gegenwart werden Vergangenheit und Zukunft in einer ausgewogenen, organismischen Weise relativiert und aufeinander bezogen. "Das Zeit-Zentrum unserer selbst als bewußter, raumzeitlicher Ereignisse ist die Gegenwart. Es gibt keine andere Realität als die Gegenwart. Unser Wunsch, mehr von der Vergangenheit zu behalten oder die Zukunft vorwegzunehmen, kann dieses Realitätsempfinden völlig überwuchern. Obwohl wir die Gegenwart von der Vergangenheit isolieren können (Ursachen) ebenso wie von der Zukunft (Ziel), muß jedes Aufgeben der Gegenwart als Zentrum des Gleichgewichts, als Angelpunkt unseres Lebens - zu einer unausgeglichene Persönlichkeit führen (Perls 1978, S. 111).

Bewußtheit als Zentrierung im Hier und Jetzt bedeutet dabei auch, sich des Wie der Ich- und Du-Beziehung bewußt zu werden, unserer wichtigsten Dimension der Kommunikation (vgl. Frambach 1993, S. 77).

Die Bezeichnung "Gestaltpädagogik" setzt sich im deutschsprachigen Bereich erst in den letzten Jahren gegenüber dem auf G.I. Brown (1978) zurückgehenden Begriff der "confluent education" oder dem der "Integrativen Agogik" (Petzold) durch. Damit versuchte man, den spezifischen Einseitigkeiten und Gefährdungen der "klassischen" Gestalttherapie zu begegnen.

Die grundlegendste Weiterentwicklung des gestalttherapeutischen Ansatzes liegt in der Konzeption der "Integrativen Therapie" vor, die besonders von Hilarion Petzold entwickelt wurde. Petzold bezieht sich in theoretischer und methodischer Hinsicht auf viele verschiedene Quellen. Als Basisquellen dienen die aktive

Psychoanalyse, das Psychodrama und die Leibtherapie (vgl. Frambach 1993, S. 352).

Dabei werden die - zur Charakterisierung der von der Gestaltpädagogik angestrebten Lernprozesse - mit verschiedenen Schlüsselbegriffen bezeichnet, wie: "integratives Lernen", "ganzheitliches Lernen" (Petzold/Sieber 1977), "Erlebnislernen" (Besems 1977), "lebendiges Lernen" (Brown 1976), "menschliches Lernen" (Burow/Scherpp 1981), "politisches Lernen" (Prenzel 1983). Diese beschreiben allerdings jeweils nur bestimmte Aspekte, die zumeist sehr allgemein Lernprozesse analysieren. Sie sind in dieser Form nicht geeignet, einen ganzheitlichen mitweltpädagogischen Ansatz zu fundamentieren.

Erst durch die Zusammenführung der verschiedenen Elemente einzelner Ansätze in dem Begriff des "persönlich bedeutsamen Lernens" als Leitbegriff für die Charakterisierung gestaltpädagogisch strukturierten Lernens (Bürmann 1992) können diese zu einem sinnvollen und nachvollziehbaren Prozeß vereinigt werden.

Bürmann verwendet den Begriff des "persönlich bedeutsamen Lernens" und der "persönlich bedeutsamen Erfahrung" in Anlehnung an den von G.W. Allport - unter Bezugnahme auf Razran 1955 - formulierten Begriff des "biographical learning" (1969, S. 105 ff.). Für Allport ist das "engagierte Dabeisein" (participation) eine Grundvoraussetzung des Lernens. Hierbei verwendet Allport die Unterscheidung in drei verschiedene Ebenen (levels of participation), die den Grad ihrer Intensität widerspiegeln und sich nach der Effektivität des Behaltens und Lernens unterscheiden (S. 106).

Auf der einfachen (simple) Ebene der Aufmerksamkeit (attentiveness) kommt es bei der Konzentration der Wahrnehmung auf ein Objekt zur Intensivierung der kortikalen Prozesse und damit zu einer klareren Erfassung und Erinnerung als im Gelegenheitslernen (incidental learning).

Die - in bezug auf die Involvierung des Lernenden - nächsttiefere Ebene ist die der "aufgabenorientierten Eigenaktivität", die sich aus der Aufmerksamkeit für das an einer Aufgabe orientierte selbstbestimmte Lernen ergibt.

Die tiefste Ebene der Motivation ist die persönliche Involviertheit (ego-involvement) aufgrund eines besonderen "Interesses", das in den lebensgeschichtlichen Aufbau einer Persönlichkeit integriert ist und aus diesem Grund auch als "biographical learning" bezeichnet werden kann (vgl. Bürmann 1992, S. 38f.).

Das engagierte Beteiligtsein eines Lernenden läßt sich dabei nicht erzwingen oder durch pädagogische Motivationshilfen erzeugen, sondern resultiert nur aus der persönlichen Bedeutsamkeit, die der Lernende dem Lernprozeß beimißt.

Dieses Beteiligtsein des Lernenden wird von Allport mit "persönlicher Involviertheit" (ego-involvement), "persönlicher Bedeutsamkeit" (personal relevance) und der "Bezogenheit auf den Kern der Persönlichkeit" (self-relevance) beschrieben.

Bürmann greift mit dem Begriff der "persönlichen Bedeutsamkeit" die so bezeichnete "personal relevance" auf, da dieser auf den direkten Zusammenhang dieses Lernens mit der Persönlichkeitsentwicklung, also mit der Entwicklung des psychischen Systems, verweist und nicht wie der Begriff des "biographischen Lernens" - als einschränkender Verweis auf den lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhang mißverstanden werden kann.

Die entscheidende Dimension für engagiertes Lernen ist somit die Bezogenheit zum Kern der Persönlichkeit. Sie bestimmt die "persönliche Bedeutsamkeit", die auch bei gleicher aufgabenorientierter Eigenaktivität zu unterschiedlichen Graden persönlichen Involviertseins führt, je nachdem ob der Lernende nur an der Peripherie seiner Persönlichkeit (circumference of his personality) oder in seinem Kern (center) beteiligt ist:

"Personal Relevance. The point is so important that we venture to restate it. After the age of infancy, we encounter partially formed interest systems. These systems distinguish the central and 'warm' portions of personality from portions that are on the rim of one's being. The child is developing a sense of 'self' and his interests fit into the self-system. An eight-year-old boy finds himself interested in

moths and butterflies will absorb much relevant knowledge, and for the time being learn less from his schoolroom tasks. A teen-age girl learns more about cinema and TV stars than about her high-school history. We learn most from ego-involved experiences; they have more personal relevance and therefore more staying power. Borrowing a term from Razran, we may call this process of acquisition 'biographical learning'. Whatever is ego-relevant is absorbed and retained" (Allport 1970, S. 107).

Die "persönliche Bedeutsamkeit" von Lernen wird hierbei also in enger Wechselbeziehung zu Struktur und Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Persönlich bedeutsames Lernen ist somit sowohl auf zentrale lebensgeschichtliche Erfahrungen bezogen als auch durch den Zukunftsaspekt ihrer Bedeutsamkeit für das Lebensganze gekennzeichnet. Die mögliche Bedeutung einer Lernerfahrung ist folglich weder durch äußere Charakteristika bestimmt oder an ihnen erkennbar, noch kann sie von außen - vom Lehrenden - oder vom Lernenden selbst unmittelbar "gewollt" werden. Die Lernerfahrung ist durch ihren Bezug zum Ganzen der Persönlichkeit des Lernenden bestimmt und kann als solche sensibel erspürt werden und ins Bewußtsein treten (vgl. Bürmann 1992, S. 40).

Persönlich bedeutsames Lernen setzt immer eine zumindest implizite subjektive Bewertung einer Lernerfahrung voraus und bezieht sich auf die innere Seite des Lernens und zwar über die Selbstwahrnehmung hinaus auf eine "geistige", bewertende Stellungnahme durch den Betroffenen. Beim bedeutsamen Lernen wird die Lernerfahrung zu einem umfassenderen Erlebniszusammenhang und zum gesamten Leben in Beziehung gesetzt. Persönlich bedeutsames Lernen ist dabei gekennzeichnet durch ein inneres Beteiligtsein und eine situationsübergreifende Bezogenheit des Erlebens auf den Lebenslauf als Ganzes.

In einem solchermaßen ganzheitlichen Lernprozeß werden die Lernenden als ganze Menschen mit "Kopf, Herz und Hand" (Pestalozzi) bzw. als "Leibsubjekte" (Petzold) angesprochen.

Die Lernsituationen sind dabei auf eine lebensgeschichtliche Vertiefung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion angelegt sowie darüberhinaus auf eine

aktive Lebensgestaltung und Sinnggebung bezogen. Die Orientierung auf Sinngebung bleibt aber im Mentalen verhaftet.

Diese Art des bedeutsamen Lernens sollte durch Elemente - wie "Eigenaktivität" der Lernenden, Gelegenheit zur "Selbstdarstellung" (im Sinne der Darstellung der eigenen Identität), Austausch von feedback (zum Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung), Übungen, Anlässe und Hinweise zur Förderung eines allgemeinen "Gewahrseins" (awareness), Gelegenheiten zur unmittelbaren selbstgesteuerten Interaktion der Schüler untereinander (Erzählen, Spielen, Berühren), Berücksichtigung der Körperlichkeit des Menschen (durch Körperwahrnehmung, Tast- und Bewegungsübungen), Vertiefung von Erfahrungen durch Transposition in unterschiedlichen Ausdrucksmedien (z.B. Umsetzen von Begriffen und Theorien in Bewegung, Pantomime oder Malerei)-gekennzeichnet sein.

Ein wichtiges Kriterium hierbei ist die Integration von "Selbsterfahrung"(mythisch) als ein "Sich-selbst-Erleben"(magisch) in kreativ-experimentellen Tätigkeiten sowie der Austausch von persönlichen Erfahrungsweisen, um ein besonderes Verständnis der individuellen Unterschiede im Wahrnehmen und Erleben gleicher Situationen zu ermöglichen. Dies beinhaltet das Kennenlernen von individuellen Unterschieden in Wahrnehmung, Reaktionsmustern und Handlungen, das Bewußtmachen damit verbundener Gefühlsqualitäten sowie das Kennenlernen von Erfahrung und Reflexion der lebensgeschichtlichen Bestimmtheit dieser individuellen Unterschiede (vgl. Bürmann 1992 , S. 77).

Die zentrale Integrationsebene dieser Gruppe von Beispielen ist die des Menschen als Körper-Seele-Geist-Subjekt (vgl. Petzold 1977, 1980, 1982), die diesen als intersubjektive und institutionelle Einheit anerkennt und konzeptionell aufnimmt sowie desweiteren die Bezogenheit zur und die Stellung des Menschen in der Mitwelt als Ganzheit betrachtet.

Einen wichtigen Beitrag zur konzeptionellen Berücksichtigung dieser Einheit des Menschen und des "persönlich bedeutsamen Lernens" innerhalb einer ganzheitlichen Bildung liefert m.E. Martin Wagenschein (1968) mit seinem Konzept des "Genetischen Lehrens".

Wagenscheins Intention ist es, und deshalb nennt er sein Vorgehen "genetisch", den Schüler in eine Lage zu versetzen, in der das noch unverstandene Problem als noch nicht gelöst vor ihm steht. Die Wissenschaft ist hierbei kein Selbstzweck sondern nur ein Instrument zur Bearbeitung von Problemen. Genetische Didaktik bedeutet also: ein Verfahren, das es dem Lernenden ermöglicht, die Wissenschaft und ihre Wirkungsweise aus seinen eigenen Wahrnehmungen, neu zu entdecken.

Wagenschein versteht den Bildungsprozeß so, "daß ein ergriffenes Ergreifen dazu gehört, das zwischen dem ganzen Subjekt und dem ganzen Objekt die Auseinander - Setzung herbeiführt" (1986, S. 40).

Die Auslösung eines "Bildungs"- Prozesses wird durch eine fundamentale Erfahrung, die das Ganze der geistigen Welt und das Ganze der Person ergreift, erreicht.

Ein Problem kann dabei exemplarisch werden für eine fundamentale Erfahrung. Fundamental sind Erfahrungen, "welche die gemeinsame Basis des Menschen und der Sache (mit der er sich auseinandersetzt) erzittern lassen. -'Elementare' Einsichten liefert sie notwendig und unvermeidlich nebenbei (a.a.O., S. 42).

6.2 Die Aufgabe der Lehrenden

Nachdem bisher die theoretische Grundlegung einer ganzheitlichen Pädagogik und der aus ihr resultierenden praktischen Elemente aufgezeigt wurden, soll es im folgenden um die Rolle des Lehrenden im Lernprozeß gehen.

Zu fragen ist hierbei, wie der Lehrende den SchülerInnen begegnen kann, um eine ganzheitliche Bildung klar und nachvollziehbar zu gestalten und worauf es in diesem Zusammenhang ankommt.

Die Persönlichkeit des Lehrenden und seine menschliche Haltung sowie seine sinnvollen Handlungen sind es, die im Lernprozeß vornehmlich wirken.

Auf diese Wirkung zu vertrauen, die sofort oder später von den Lernenden aufgenommen wird (oder werden kann), kann bei ihnen ein entscheidender Impuls für das Zumessen von persönlicher Bedeutsamkeit für das Gelernte sein. Das Lehrerverhalten sollte dabei möglichst kongruent zur inneren Haltung sein. Hiermit wird deutlich, daß eine ganzheitliche Pädagogik lediglich Lernmöglichkeiten anbietet, ohne im vorhinein Richtung oder Ziele festzusetzen; dies definiert die Rolle des Pädagogen ebenfalls neu.

Der Lehrende versucht allerdings, sich der eigenen persönlichen Wünsche und Bedürfnisse ebenso bewußt zu werden wie der seiner SchülerInnen, und sich dementsprechend zu verhalten. "Der Lehrer betont die Wichtigkeit von Aufgaben, Themen, Studien und Aktionen. Der Lehrer betont die Gegebenheiten der Welt und die Wichtigkeit der Fertigkeiten zu ihrer Bemeisterung: mit anderen zu kooperieren und die Welt als Interaktion von Geben und Nehmen zu erkennen" (Cohn 1975, S. 162).

Der Lehrende wirkt in diesem Sinne, wenn er es versteht seine Bewußtheit wachsen zu lassen. George Brown (1969, S. 31f.) beschreibt hierzu die Anwendung von Gestalt-Bewußtheitstraining (gestalt awareness training) in der Lehrerausbildung. Dieses Bewußtheitstraining soll dem Lehrenden zu einer bewußteren Wahrnehmung verhelfen, um sich zum einen selbst besser zu verstehen, aber auch um den Schüler klarer zu sehen, wie er im Augenblick wirklich ist, statt - im Gegensatz dazu - ein Vorurteil über ihn zu haben.⁴⁹

Somit hängen die verwandten Lehrtechniken sehr direkt mit der persönlichen Entwicklung des Lehrers zusammen und können ohne eine solche gleichzeitige Entwicklung nicht angewendet werden.

⁴⁹ Brown und Shiflett (1978) konnten belegen, daß eine gestaltpädagogisch arbeitende Gruppe signifikant besser mit ihrem Leben insgesamt zu recht kam. Sie waren stärker auf die Gegenwart gerichtet, nahmen realistisch ihre Fähigkeiten und Grenzen wahr, bildeten ein zuverlässiges Gefühl für Kontrolle aus, das heißt, sie waren frei verantwortlich für auftauchende und wechselnde Möglichkeiten in sich, jeweils in Relation zu einer sich verändernden Umwelt. Genauer betrachtet scheint dies synonym zu sein mit dem Achten auf das "Hier und Jetzt", Selbsterkenntnis, persönlicher Kraft und Flexibilität.

Desweiteren hatte offensichtlich ein integratives Gestalttraining Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Lehrer. Zu diesen Wirkungen gehörte größere Bewußtheit, persönliche Verantwortung, emotionaler Ausdruck, Wissen über sich selbst, Selbsteinschätzung und Flexibilität. Daneben wächst auch die Fähigkeit, ganz in der Gegenwart zu leben und Kontakt zu den eigenen Kräften und Fähigkeiten zu bekommen (vgl. Brown 1978, S. 20).

Der Pädagoge ist also zugleich Fragender, Erfahrender, Lernender und Lehrender. H.v.Hentig beschreibt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der "Emanzipation des Lehrers vom Unterrichtsfunktionär zum Mäeutiker" (1971, S.10) und weist hiermit auf das veränderte Selbstverständnis des Lehrenden einer ganzheitlichen Pädagogik.

Der ganzheitlich Lehrende darf sich dabei nicht darauf zurückziehen, zu lehren, zu steuern und Wissen zu vermitteln, sondern er muß sich verstärkt darum bemühen, ein Klima zu schaffen, in dem es sich selbstbestimmt lernen läßt und individuelle Betroffenheit möglich ist.

Für Carl Rogers sind die Pädagogen im Prozeß des freien Lernens als "Facilitator des Lernens" (1974, S. 110) zu bezeichnen, die die Aufgabe haben, "das anfängliche Klima für das Geschehen in der Gruppe oder der Klasse zu schaffen" (a.a.O., S. 163). Sie helfen, "die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse wie die allgemeinen Absichten der Gruppe ans Licht zu bringen und abzuklären". Diese Pädagogen "Lehrer zu nennen, wäre nicht mehr exakt. Sie sind Katalysatoren und Facilitatoren, die den Lernenden Freiheit, Leben und Gelegenheit zum Lernen geben" (a.a.O., S. 128).

Der Pädagoge ist also ein Helfer, der es ermöglicht, daß jeder Einzelne seine Interessen sowie Fähigkeiten kennenlernt und sie seiner spezifischen Natur gemäß entfalten kann. Er muß diese Fähigkeiten und Interessen nicht bereits im Vorhinein zu erraten suchen oder diese selbst generieren, sondern ist lediglich ein Begleiter im Lernprozeß, in dessen Verlauf der Lernende selbst die ihm gemäße Interessenlage entdeckt.

Das Lernen vollzieht sich interaktionell in den Menschen, die kooperativ zusammenarbeiten, sich gegenseitig anregen und voneinander lernen. Die fruchtbarsten Themen ergeben sich dabei aus Fragestellungen, die ihren Ursprung in den realistischen, täglichen und persönlichen Erfahrungen der Menschen haben. "Der Lehrer, der lebendiges Lernen fördert, fragt nicht, wie Studenten motiviert

werden können, sondern wie er ihre Motivation finden kann. Die Ausgangsfrage des Lehrers lautet nicht: 'Wie motiviere ich die Schüler?', sondern 'Wo und wie leben sie?' 'Woran sind sie interessiert?' ..." (Cohn 1975, S. 167).

Immer geht es dabei um die Möglichkeit, durch mehr personalisierte Methoden persönliche Relevanz auch in anscheinend unpersönlichen Sachgebieten zu finden und so eine für die Schüler adäquate Form des Lernens zu finden.

Wichtig ist hierbei die Beiderseitigkeit des Lernprozesses zu betonen, die auch die situative persönliche Erfahrung der Pädagogen mit einbezieht. Die gegenseitige Beeinflussung in Interaktionen, auch in solchen, die auf den ersten Blick nur durch einen Partner geprägt sind, muß mehr Beachtung finden und vor allem in die Auseinandersetzung des Lehrers mit sich selbst einbezogen werden.

Besonders Paulo Freire hat diesen Gesichtspunkt innerhalb seiner Untersuchungen betont: "Der Lehrer ist nicht bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren" (Freire 1973, S. 65).

Hierdurch tritt an die Stelle des "pädagogischen Fütterungsvorganges" ein "dialogische Lernen an der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihrer Veränderung" (a.a.O., S. 15).

Der Pädagoge behält somit zwar eine gewisse Funktion der Initiierung des Lernprozesses, dieser ist aber nicht mehr starr und unveränderlich, sondern wird von allen Beteiligten mitverändert. Der Pädagoge ist ebenso auf dem Weg wie der Lernende und erfüllt seine Aufgabe zunächst als Garant einer offenen, repressionsfreien Gesprächsatmosphäre. In diesem Prozeß des Verstehens und Erklärens lernt sowohl der Pädagoge etwas als auch der Lernende (vgl. Hinte 1990, S. 150).

6.3 Schulische Praxis und ganzheitliche Bildung

Im folgenden soll die Frage diskutiert werden, inwieweit die heutige Schul- und Bildungslandschaft zu einer in diesem Sinne intendierten ganzheitlichen Pädagogik in der Lage ist.

Um zu einer Einschätzung kommen zu können, ob die gegenwärtige Struktur besonders der Institution Schule in der Lage ist, eine von mir intendierte ganzheitliche Bildung muß diese Institution der Volksbildung an dieser Stelle einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Die bundesdeutschen Schulen stecken gegenwärtig in einer tiefen Krise. Glaubt man den unterschiedlichen neueren publizistischen Veröffentlichungen, so ist die Institution Schule bis in ihre Grundstrukturen in Frage gestellt.⁵⁰

Die Frage, um die es in diesem Zusammenhang geht, ist das Problem, ob die ganzheitliche Pädagogik die Chance einer adäquaten Praxisumsetzung in der gegenwärtigen Schullandschaft hätte. Was sind also die bestimmenden Grundstrukturen der im staatlichen Ausbildungsmonopol Schule organisierten Lehr- und Lernformen, und wie wirken sich diese auf die Vermittlungsinhalte aus?

Einige bestimmende Merkmale sind die Notengebung, die Selektion, die Disziplin, die Konkurrenz, der zerstückelte Lernstoff und die staatlich festgelegten Lehrinhalte sowie allgegenwärtige Verwaltungskontrolle über den Vollzug des Lehrens und Lernens.

Der Unterrichtsverlauf ist nicht von der sachlichen Frage bestimmt, wieviel Zeitaufwand nötig ist, um den SchülerInnen einen Sachverhalt begrifflich zu machen. Es werden Zeitschranken in Form von parzellierten Unterrichtsstoffen unter Zeitdruck abgehandelt.

SchülerInnen konzentrieren sich nur noch darauf, den Anforderungen des Unterrichts sowie der Lernstoffstrukturierung im Hinblick auf die Lernergeb-

⁵⁰ Vgl. u.a. Veröffentlichungen in: Der Spiegel (24/1993); Süddeutsche Zeitung (88/1993); Die Zeit (10,11,12/1993); Welt am Sonntag (1993): "Stehen wir vor der Erziehungskatastrophe?"; Frankfurter Rundschau (1993): "Neue Lehrer braucht das Land".

niskontrolle, die Note, und der damit verbundenen Hierarchiebildung und Selektion gerecht zu werden.

Die Hierarchie der Leistungen wird in eine Hierarchie der Leistungsträger überführt. Lernen wird so zum permanenten Leistungstest und strukturiert das instrumentelle Interesse an der Aneignung von Kenntnissen. SchülerInnen lernen für die Zensur, das Interesse konzentriert sich dabei nicht auf den Gegenstand, um seine Bestimmungen erfassen zu können, sondern auf sachfremde Gesichtspunkte wie Notenkonzurrenz, Selektionsangst und Devotismus gegenüber dem Lehrenden. Es findet nur mehr entwertetes, nekrophiles Lernen statt; parzellierte Einheiten werden bis zur Nutzenanwendung gespeichert, um sie danach sofort wieder zu vergessen. Hieraus folgert u.a. Wagenschein: "ein exemplarischer Unterricht ist mit dem Hackwerk der 45 - Minuten - Portionen ganz unverträglich, er strebt nach dem Epochen - Unterricht. Tag für Tag mindestens zwei Stunden dasselbe Thema: das gräbt sich ein in die Herzen der Schüler und Lehrer und arbeitet dort, Tag und Nacht" (Wagenschein 1968, S. 36).

So lehrt die Schule in erster Linie die Unentbehrlichkeit von Schule (vgl. Illich) und die Grunderfahrung, daß alles Lernen scheinbar Schule braucht. Eine andere Erfahrung wäre allerdings nötig: "Lernen ist meine Sache: ich lerne - und das bekommt mir. In der Schule wird mir dabei geholfen, vor allem durch die Gegenstände und Gelegenheiten, die sie bereitstellt. Ich werde immer unabhängiger von Belehrung, Lehrern, Lehrplänen; ich kann ... Entscheidungen über den Gegenstand und die Verfahren der Aneignung selbst treffen; Freude, Freiheit, Selbstverantwortung nehmen miteinander zu" (Hentig 1988, S. 177).

Der wichtigste Grund zum Lernen in der herkömmlichen Schule ist dabei ein Sekundärmotiv, wie z.B. das Abitur oder die Versetzung.

Die meisten Themen können allerdings auch primär ansprechend sein, wenn ihr persönlicher Bezug zum Lernenden erkannt wird und sie nicht als Fremdkörper aufgesetzt werden. Eine wichtige Frage ist, wo die emotionellen und intellektuellen Beziehungspunkte jedes einzelnen zum Thema liegen und wie er diese

entdecken kann. Beim lebendigen Lernen ist Relevanz, d.h. die Bedeutsamkeit des Themas, für jeden und alle eine wesentliche Aufgabe. Das Lernen vollzieht sich interaktionell, denn Menschen, die kooperativ zusammenarbeiten, regen sich gegenseitig an und lernen voneinander.

Das bisherige schulische Lernen ist Lernen im "Modus des Habens" (Fromm). Ihm liegt das "Bankiers - Konzept" der Erziehung, bei dem die Erziehung zu einer Art "Spareinlage" wird, zugrunde. Die SchülerInnen sind die "Anlageobjekte" und der Lehrer der "Anleger".⁵¹

"An die Stelle des Idols der breiten und statischen Vollständigkeit, die uns ängstlich Vorratskammern füllen läßt, suchen wir offenbar etwas neues, einen entschlossenen Durchbruch zu den Quellen. Nicht Vollständigkeit der letzten Ergebnisse, sondern die Unerschöpflichkeit des Ursprünglichen (Wagenschein 1968, S. 52 f.).

Eigenständige Versuchsschulen sind dabei keine zwingende Voraussetzung für eine ganzheitliche Bildung in dem von mir intendierten Sinne.

Es kommt nicht so sehr auf die äußeren Umstände an, sondern vielmehr auf die Menschen, die mit ihrer Bewußtheit und Lebensenergie in einem kreativen Prozeß auf die Strukturen wirken. Hierauf sollte man vertrauen und um diese Wirkung der inneren Haltung wissen. Der Ansatz zuerst bei der Veränderung der schulischen Struktur anzusetzen bleibt im alten Denken und Machtstrukturen verhaftet, die - wie schulreformerische Bestrebungen belegen - geringe Chancen der Verwirklichung haben. Erkennt man die kreative Orientierung und die Kraft des kreativen Prozesses in seinem Leben, beinhaltet dies, die bewußte Ausstrahlung dessen, was man in seinem Leben oder z.B. in der Schule an Gege-

⁵¹ Vgl. Freire, P. (1973): "Pädagogik der Unterdrückten". Freire entwickelt hier eine Erziehung zur Selbstbefreiung und will aus dem Lernen an und in der Lebenssituation des einzelnen die Einheit von Denken und Handeln entwickeln. Lehren ist dann Problematisieren, nicht Programmieren mit fremdem Wissen und Beschreiben fremder Wirklichkeit, Lernen ist dann Erkenntnisvorgang und Veränderung des Lebens.

benheiten manifestiert sehen möchte. Die Haltung des integral intensivierten Bewußtseins und dessen Lebensenergie wirkt auf die defizienten Strukturen, sie brechen auf und wandeln sich.

Das Lernen sollte hierbei in bedeutsamen sozial - ökologischen Projekten im und für das eigene unmittelbare Lebensumfeld gearbeitet werden. Dies geht einher mit einem neuen positiven Erleben der eigenen Person. Damit wird aber in letzter Konsequenz eine andere Schule gefordert, die allerdings nur durch den Einzelnen und seine Bewußtheit bewirkt werden kann.

Somit geht es auch für die ganzheitliche Bildung und ihre praktische Umsetzung darum, die Chancen für Alternativen zum staatlichen Schulmonopol zu erhöhen. Dies könnte eine Umwandlung von Staatsschulen, das heißt, Auflösung des staatlichen Bildungsmonopols mit staatlichem Prüfungswesen, Stundenplanung sowie Lehrplänen bedeuten.

Verbunden hiermit muß ein neuer Ansatz der "Lehrkunst in Schulvielfalt" stehen: "Es sollte ein breites Angebot an Schulen geben, die nicht nur durch Dauer und Gegenstände, sondern auch durch den pädagogischen Stil und die Lebensauffassung unterschiedlich sind" (Hentig 1979).

Dies setzt ein anderes, freiheitlicheres Ordnungsbild des bundesdeutschen Schulwesens voraus. Hierfür gibt es einige pädagogische, erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Traditionen.

Schulvielfalt sollt das rechts- und chancengleiche Angebot aller wesentlichen, nachgefragten, pädagogisch qualifizierten und zulässigen Schulgestalten in einer Schulregion sein (vgl. Berg 1989, S. 43). Schulvielfalt als neues Ordnungskonzept sollte hierbei auf der Unterrichtsfreiheit und Lehrfreiheit beruhen.⁵² "Heute

⁵² Schulvielfalt als ein neues Ordnungskonzept ist auf dem Boden unseres Grundgesetzes zu sehen. Schulfreiheit als Recht auf private, freie Schulen ist bereits im Grundgesetz verankert und inzwischen höchstrichterlich bestätigt. Hierdurch wurde 1949 das totalitäre Staatsschulmonopol des Nationalsozialismus von 1938 rechtlich wieder gebrochen. Faktisch ungebrochen blieb aber die zweihundertjährige deutsche Staatsschuldominanz, vorbereitet seit der Verstaatlichung der kirchlichen, kommunalen und privaten Schulen durch den aufgeklärten Absolutismus. Die Staatsschulquote liegt in der Bundesrepublik bei 95 %. Im Vergleich hierzu steht Holland mit der niedrigsten Staatsschulquote von nur 30 % (Berg 1989, S. 49 f.). Doch dies ist noch kein hinreichender Grund, daß hier eine ganzheitliche Bildung eher verwirklicht worden ist bzw. werden kann.

gibt es wie selbstverständlich eine Schulmonokultur mit Staatsschulen als Regelschulen und Freien Schulen als Ersatzschulen - aber eigentlich paßt zum Selbstverständnis einer freiheitlichen Demokratie doch wohl eher die umgekehrte Schulverfassung: Schulvielfalt dank Freier Schulen als Regelschulen und Staatsschulen als Ersatzschulen" (a.a.O., S. 50).

Nötig wäre m.E. eine weitgehende Pluralisierung und Liberalisierung des Bildungssystems und die untrennbar damit verknüpften politisch - materiellen Bestandsgarantien, sprich schulinstitutionelle Förderung.⁵³ Dies wird sogar unmißverständlich vom Bundesverfassungsgericht (1987) angemahnt, nämlich die Umwandlung der alten dirigistischen Staatsschullandschaft: "Das Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung ... Der Staat muß den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst garantieren".

Pluralisierung meint hierbei die Eröffnung von vielgestaltigen Chancen zur praktischen Umsetzung verschiedener pädagogischer Ansätze.

Eine offene, aber sehr interessante Forschungsfrage in diesem Zusammenhang ist, inwieweit außerschulische Lernorte eine ganzheitliche Mitweltbildung anders und sinnvoller fördern können als die staatlichen Regelschulen.

⁵³ Die internationale Organisation für Erziehung, Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat vor drei Jahren mit einem internationalen Vergleich der Lösungsansätze für Umwelterziehung in ihren Mitgliedsländern begonnen. Australien, Finnland, Ungarn und Österreich wurden untersucht, die Bundesrepublik Deutschland ist 1994 gefolgt. Für Österreich kamen die Prüfer der OECD zu dem Schluß, daß es zwar eine sehr aktive Umweltbewegung, wenige hervorragende Schulinitiativen und eine sehr reflektierte Arbeit gibt, aber die Arbeit von zu wenigen engagierten Lehrern abhängt. Die Forderung ist ein größeres Budget für die Umweltbildung und die feste Verankerung neuer Lehransätze im Bildungssystem.

In welchem Rahmen dies geschehen kann, ob als anerkannte Freie Schulen oder in der tage- oder stundenweisen Übertragung des Lehrauftrages an solche ganzheitlichen Lernorte, muß vorerst offen bleiben.

Dem Forschungsprozeß überlassen, und damit gegenwärtig nur umrißhaft darstellbar, könnte sich eine neue pädagogische Praxis bzw. Herangehensweise ausbilden, die letztlich in der Aufhebung dessen besteht, was wir gegenwärtig noch als Pädagogik bezeichnen.

Arbeit an sich selber z.B. in der Meditation wird ein zentraler Punkt zur Entfaltung des integralen Bewußtseins, direkter Kontakt mit nicht - menschlichen Lebensformen ein weiterer sein. Hierbei bedarf es "keiner Mittel, um seiner und der ihm inhärenten Wirklichkeit bewußt zu werden. Es erfordert keine Handlung, wohl aber die entsprechende, ja die selbst gemäße Haltung" ... "Wer durch seine Haltung, die vorzüglich eine innere ist, wirkt - und auf dieses Wirken kommt es an -, wirkt mehr, als er durch Handlung bewirken könnte" (Gebser GA Bd. 5/2, S. 57, 58).

Meditation umfaßt verschiedene, von den Weisen aller Zeit erforschte und daraufhin gelehrte Methoden. Meditation ist eine praktische Schulung in verschiedenen meditativen Techniken, die über Jahrhunderte erprobt sind. Man kann mit Hilfe dieser unterschiedlichen Techniken vorübergehend Gedanken und Körperempfindungen ausschalten, um ohne die Identifikation mit dem Ich zu sich Selbst zu kommen.

Eine besondere Bedeutung für die Bildungspraxis könnte m.E. in der Zen - Meditation liegen. Innerhalb dieser ganzheitlichen Methode geht es um den befreienden Prozeß der Ent - Identifikation, um das Lösen von der Zentrierung an das "Ich". Aber nicht nur dieses lösen des Bewußtseins von der Ichzentrierung, sondern auch die Erfahrung der Raum - Zeit - Überwindung, der "Ewigkeit des Augenblicks", der "Einheit von Ursprung und Gegenwart" und das unmittelbare

Erfahren der befreienden transzendenten Wirklichkeit, vermitteln die Bedeutung des Zen.⁵⁴

Dies entspricht der von Gebser beschriebenen Überwindung von Ich, Zeit und Raum, die die "Ichfreiheit", in dem Sinne ermöglicht, daß das Ich "gegänzlich" wird, sich also vom Zwang seiner mentalen Begrenzungen befreit und den Zustand des ich - freien Wahrens realisiert.

Die Zazen - Übung ist dabei von entscheidender Bedeutung. Zen ist das achtsame Tun eines jeden von uns - auf seine eigene Art und Weise. Der Zenweg kann uns auf den einmaligen, unverwechselbaren und unwiederholbaren Lebensweg führen. Zen ist dabei kein Ziel - der tägliche Lebensweg ist das Ziel. Zen bedeutet, den Augenblick nicht zu überschlagen, im Augenblick zu leben, und es bedeutet auch, den Augenblick nicht zu beurteilen. Es geht einfach darum den Augenblick wahrzunehmen (vgl. Meutes-Wilsing/ Bossert 1994, S. 8 ff.).

⁵⁴ "Zen" ist die Abkürzung des Wortes "Zenna", mit dem im Japanischen der chinesische Ausdruck "Ch'an-na" wiedergegeben wird. Dieser ist wiederum die lautliche Übertragung des Sanskrit-Ausdrucks "Dhyána", der soviel wie Sammlung des Geistes oder Meditation bedeutet. Mit Zen wird eine spirituelle Schulungstradition des Buddhismus bezeichnet. Besonders charakteristisch für die Zen-Spiritualität ist die Betonung der direkten, unmittelbaren Erfahrung der Transzendenz (vgl. Frambach 1993, S., 115 f.).
Er sei auf die vorliegenden ausführlichen Darstellungen u.a. von Frambach (1993) und Aitken (1991) verwiesen.

Schlußbetrachtung

Die gegenwärtig initiierte Umwelterziehung ist in vielerlei Hinsicht defizient. Das zugrundeliegende Menschen- und Weltbild beruht noch auf dem dualistischen Subjekt-Objekt-Prinzip. Die Umwelterziehung hält zudem paradigmatisch an dem Gedanken der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen fest und manifestiert ihn in einer vom Staat garantierten Monopolstellung der Schule.

Eine mitweltbewußte Haltung sowie eine demgemäße Wirkung und Handlung kann sich aber nicht durch diese herkömmliche Vorstellung von Umwelterziehung in den Individuen entfalten.

Da es unsere inneren Grenzen, unsere Einstellungen und unsere Bewußtseinsstruktur sind, die mitweltverträgliches Handeln fördern oder verhindern, kann mit der Überbewertung des ökologischen Wissens in der Umwelterziehung kein individueller Wandlungsprozeß angeregt werden. Dies zeigen auch alle bisher durchgeführten empirischen Untersuchungen über die Wirksamkeit der Umwelterziehung (siehe Kapitel 3).

Eine ganzheitliche Bildung kann nicht in der gegenwärtig existierenden Form der Staatsschule praktiziert werden, die sogar für die diesem Erziehungssystem angepaßte Umwelterziehung keine adäquaten Umsetzungsmöglichkeiten bietet.

Nur ohne erzieherische Fremdbestimmung gibt es eine Chance, Menschen innerhalb eines selbstbestimmten Prozesses zu einem dauerhaft mitweltein-schließenden Bewußtsein anzuregen.

Neue Umweltpädagogiken sind deshalb nicht nötig; es bedarf vielmehr der Suche nach Wegen einer ganzheitlichen Bildung.

Diese könnte sich u.a. in den von mir dargelegten theoretischen Fundamenten und den darauf aufbauenden praktischen Elementen manifestieren.

Die Grundlage einer ganzheitlichen Sichtweise in der Pädagogik könnte dabei die Entfaltung des "integralen Bewußtseins" bilden.

Das rationale Bewußtsein muß überwunden und - in der Integration der magischen und mythischen Bewußtseinsstrukturen sowie unter Einschluß des im Mentalen erreichten - ins "Integrale" intensiviert werden.

Auslöser dieser Intensivierung kann das Mitgefühl mit allem Lebendigen sein, die die ins kosmische erweiterte Erkenntnis des Ganzseins einschließt.

Verschiedene Elemente konstituieren eine ganzheitliche Bildung. Das erweiterte ökologische Selbstempfinden verhilft uns, eine tiefgehende natürliche Verbundenheit mit allen Lebewesen zu erkennen. Diese Überwindung des pathologischen Individualismus sowie die bewußte Bewältigung unserer Umweltängste in der Verzweiflungsarbeit sind die Ausgangspunkte für die Zuwendung der vollen Aufmerksamkeit in der meditativen Besinnung des bewußten Lebens und Lernens. Hierbei geht es um ein bewußtes Leben in der Gegenwart und die Wiedergewinnung der Kunst des Wahrnehmens.

Der Prozeß eines "persönlich bedeutsamen Lernens" verwirklicht sich in einem unmittelbaren, selbstbestimmten und kooperativen ganzheitlichen Lehren und Lernen.

Literaturverzeichnis

AITKEN, R. (1991): Zen als Lebenspraxis. München.

ALLPORT, G.W. (1970): Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim.

ALTNER, G. (1987): Umweltethik - der Schutz unserer Umwelt als Teil einer globalen Verantwortung. In: CALLIES, J./ LOB, R.E. (1987): Handbuch der Umwelt- und Friedenserziehung, S. 51 ff.

DERS. (1990): Wahrnehmung der Interessen der Natur. Bestimmung des Eigenrechts der Natur und Möglichkeiten, dieses im Zivilisationsprozeß zur Geltung zu bringen. In: Meyer-Abich (Hrsg.): Frieden mit der Natur. München.

AMELANG, M./ TEPE, K./ VAGT, G./ WENDT, W. (1977): Mitteilung über einige Schritte der Entwicklung einer Skala zum Umweltbewusstsein. In: Diagnostica 23, S. 86-88.

ANDREAS-GRISEBACH, M. (1994): Eine Ethik für die Natur. Dem Weg eine neue Richtung geben. Frankfurt/Main.

AROKIASANNY, A.M. (1991): Leere und Fülle. Zen aus Indien in christlicher Praxis. München.

AURAND, A./ HAZARD, B.P./ TRETTER, F. (Hrsg.) (1993): Umweltbelastungen und Ängste. Opladen.

BAHRO, R. (1987): Logik der Rettung. Stuttgart, Wien.

BASTIAN, T./ THEML, H. (1990). Unsere wahnsinnige Liebe zum Auto. Weinheim, Basel.

BATESON, G. (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/Main.

BAUM, A./ GATCHEL, R.J./ SCHAEFFER, M.A. (1983): Emotional, Behavioral and Physiological Effects of Chronic Stress at Three Mile Island. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 51, S. 565-572.

BECK, Ch.J. (1990): Zen im Alltag. München.

BECK, J. (1994): Der Bildungswahn. Hamburg

BECK, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/Main.

BECKER, E. / RUPPERT, W. (Hrsg.) (1987): Ökologische Pädagogik. Pädagogische Ökologie. Frankfurt/ Main.

BEER, W. (1982): Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Opladen.
DERS. (1984): Der Ökopädagoge. In: Betrifft: Erziehung 10/1984, S. 30-33.

BEER, W./ DE HAAN, G. (Hrsg.)(1984): Ökopädagogik - Aufstehen gegen den Untergang. Weinheim/ Basel.

BEER, W./ DE HAAN, G. (1986): Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: ökopäd 6 (4), S. 36-43.

BELLAH, R.N. (Hrsg.) (1985): Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life. Berkeley and Los Angeles.

BENNETT, D./ SYLVAN, R. (1988): Taoism and Deep Ecology. In: The Ecologist, Vol., Nos 4/5, S. 148-159.

BERCK, K.-H./ KLEE, R. (1992): Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Natur- und Umweltschutz. Eine empirische Untersuchung an Erwachsenen und ihre Konsequenzen für die Umwelterziehung. Frankfurt/Main.

BERG, CH. (1992): Fragwürdige Zusammenhänge. Das Problem der Kontinuitäten in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 6/1992, S.811-832.

BERG, H.C. (1989): Schulvielfalt. Dreifachkurseinheit der Fernuniversität Hagen.
DERS. (1990): Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 6/1990, S.877-892.

BESEMS, T. (1977): Überlegungen zu intersubjektiven Unterricht in der Integrativen Pädagogik. In: PETZOLD, H.G./ BROWN, G.I. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. München.

BIMELIN, R./ HAHN, K./ SCHRAUT-BIRMELIN, M./ SCHÜTZ, K./ WAGNER, C. (Hrsg.) (1985): Erfahrungen lebendigen Lernens. Grundlagen und Felder der TZI. Mainz.

BIRNBACHER, D. (1987): Oekologische Ethik. In: Information Philosophy, Vol. 15, S. 18-30.

BLOCH, E. (1975): Experimentum Mundi. Frankfurt/Main.

BOGNER, F. (1994): Tage der Ökobesinnung. Meditation und Reflexion im Dienste der Ökologie - ein neuer Weg zur Mitwelt und zum Naturschutz ? In: Pädagogische Welt 4/94, S. 179 - 183.

BÖHM, W. (1974): Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagog. Rundschau 28, S. 763-781.

BOHM, D. (1980): Wholeness and the Implicate. London, Boston, Melbourne, Henley.

BOLLNOW, O.F. (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen.

BOOKCHIN, M. (1985): Die Ökologie der Freiheit. Wir brauchen keine Hierarchien. Weinheim und Basel.

BOPP, J. (1986): Katastrophenstimmung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 12, S. 40-43.

BRAUNMÜHL, E.v. (1975): Antipädagogik. Weinheim und Basel.

DERS. (1986): Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Hamburg.

BREß, H. (1994): Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Neuwied.

BROWN, G.I. u.a. (1969): Awareness Training and Creativity Based on Gestalt Therapy. In: Journal of Contemporary Psychotherapy, Vol. 2, No. 1, pp. 25-32.

DERS. (1976): Getting It All Together: Confluent Education. Bloomington.

DERS. (Hrsg.) (1978): Gefühl + Aktion. Gestaltmethoden im integrativen Unterricht. Frankfurt/Main.

BRUGGER, W. (1985): Philosophisches Wörterbuch. Freiburg, Basel, Wien.

BRÜLLMANN, R. (Hrsg. 1989): Albert-Schweitzer-Studien, Bde. 1+2. Stuttgart

BUBER, M. (1984): Das dialogische Prinzip. Heidelberg.

BUCHEN, S. (1993): Ganzheitliches Lernen in Unterricht und Weiterbildung. Weinheim.

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Umweltschutz. Das Umweltprogramm der Bundesregierung. 3. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (1987): Finanzhilfe-Urteil vom 8.4.1987. In: MÜLLER, F. (Hrsg.) (1988): Zukunftsperspektiven der Freien Schule. Berlin.

BÜRMANN, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn/OBB. .

BUROW, O.-A. (1993): Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn.

BUROW, O.-A./ SCHERPP, K. (1981): Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München.

BUROW, A.O./ QUITMANN, H./ RUBEAU, M.P. (1987): Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg.

BUTTON, J. (1990): The green Fuse. London, New York.

CAPRA, F. (1985): Das Tao der Physik. Die Konferenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie. Bern, München, Wien.

DERS. (1991): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München.

CALLIES, R./ LOB, E. (1987): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bde. 1+2. Düsseldorf.

CASTILLO, G. (1974): Left-Handed Teaching. New York.

CLAßEN; J. (Hrsg. 1987): Erich Fromm und die Pädagogik. Weinheim/Basel.

DERS. (Hrsg. 1991): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel.

CLARK, L.A./ WATSON, D. (1991): General Affective Dispositions in Physical and Psychological Health. In: SYNDER, C.R./ FOSYTH, D.R. (Hrsg.): Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspektive, S. 145-221. NY.

COHN, R.C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

DIES. (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz.

CORNELL, J. (1979): Mit Kindern die Natur erleben. Mühlheim an der Ruhr.

DERS: (1987): Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für alle. Mühlheim an der Ruhr.

DERS. (1991): Auf die Natur hören. Wege zur Naturerfahrung. Mühlheim an der Ruhr.

CORSINI, J. (Hrsg.) (1987): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim, Basel.

CRIBLEZ, L. /GONON, P. (Hrsg.)(1989): Ist Ökologie lehrbar?. Bern.

CUBE, F. (1988): Selbstbeschränkung aus Einsicht - Umwelterziehung auf der Basis der Verhaltensökologie. In: CUBE, F.v./STORCH (Hrsg.): Aufsätze, Analysen, Ausblicke. Heidelberg.

DAHNCHE, H./ HATLAPA, H.-H. (Hrsg.) (1991): Umweltschutz und Bildungswissenschaften.

DAUBER, H. (1982): Vom "Leben lernen" zum "menschlichen Dilemma". In: MOSER, H. (Hrsg.): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. München.
DERS.: (1985): Neue Reichweiten einer ökologischen Lernbewegung?. In: ökopäd 5 (2), S. 36-44.

DERS. (1987): Ökologisches Lernen als persönliche und politische Auseinandersetzung. In: BECKER, E./ RUPPERT, W. (Hrsg.): Ökologische Pädagogik-Pädagogische Ökologie. Frankfurt/Main.

DENNISON, G. (1971): Lernen und Freiheit. Frankfurt/Main.

DEVAL, B./ SESSION, G. (1985): Deep Ecology. Living as if Nature Mattered. Salt Lake City.

DIEKMANN, A./ PREISENDÖRFER, P. (1991): Umweltbewußtsein, ökonomische Anreize und Umweltbefragung. In: Schweizerische Zeitschrift f. Soziologie 2/91.

DRENGSON, A. (1989): Beyond Environmental Crisis. From Technocrat to Planetary Person. New York, Bern, Frankfurt/Main.

DREWERMANN, E. (1986): Der tödliche Fortschritt. Von der Zerstörung der Erde und des Menschen im Erbe des Christentums. Regensburg.

DRUTJONS, P. (1986): Umwelterziehung als neuartige Aufgabenstellung des Biologieunterrichts. In: Unterricht Biologie 119/1986, S. 46-48.

DERS. (1988): Plädoyer für eine andere Umwelterziehung. In: Unterricht Biologie 134/1988, S. 4-12.

DÜRING, R. (1991): Ganzheitliche Umwelterziehung am Beispiel des Waldes. Frankfurt/Main.

EHRENFELD, D. (1978): The Arrogance of Humanism. New York.

ELGER, U./ HÖNIGSBERGER, H. (1992): Evaluierung von Maßnahmen der Umwelterziehung. Bde. 1-4. Band 4: Wirkungen der Umwelterziehung. Berlin.

EULEFELD, G./ BOLSCO, D. (1988): Praxis der Umwelterziehung. IPN. Kiel.
DERS./ BOLSCO, D./ SEYBOLD, H.J. (Hrsg. 1991): Umweltbewußtsein und Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. IPN. Kiel.
DERS. (Hrsg. 1992): Empirische Studien im Bereich Umwelterziehung. Materialien der Arbeitsgruppe "Empirische Forschung zur Umwelterziehung" am IPN.

EVERNDEN, N. (1985): The Natural Alien. Humankind and Enviroment. Toronto, Buffalo, London.

FATZER, G. (1993): Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn.

FERGUSON, M. (1982): Die sanfte Verschwörung. Persönliche und gesellschaftliche Transformation im Zeitalter des Wassermanns. München.

FIETKAU, H.-J/ KESSEL, H. (Hrsg. 1981): Umweltlernen - Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewußtseins. Königstein.

FISCHER, T. (1992): Wu wei. Die Lebenskunst des Tao. Hamburg

FOX, W. (1990): Toward a Transpersonal Ecology. Developing New Foundations for Environmentalism. Boston, London.

FOX, M. (1994): Mitfühlen, Mitdenken, Mitfreuen. Compassion. Die neue Verantwortlichkeit des Menschen an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. München

DERS. (1994): Geist und Kosmos. München.

FRAMBACH, L. (1993): Identität und Befreiung in Gestalttherapie, Zen und christlicher Spiritualität. Petersberg.

FREIRE, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg.

FRIEDRICH, G./ ISENSEE, W./ STROBL, G. (Hrsg.) (1994): Praxis der Umweltbildung. Neue Ansätze für die Sekundarstufe II. Band 1: Ergebnisse einer Tagung; Band 2: Unterrichtsbeispiele und Erfahrungen. Bielefeld.

FRITZ, R. (1989): The Path of least Resistance. Learning to become the creative force in your own Life. New York.

FROMM, E. (1981): Gesamtausgabe. FUNK, R. (Hrsg. 1981). Bde. I-X.

GÄRTNER, H./ HOEBEL-Mävers, M. (Hrsg. 1991): Umwelterziehung - ökologisches Handeln in Ballungsräumen. Hamburg.

GEBSER, J. (1986): Gesamtausgabe Bände 1-8. Schaffhausen.
DERS. (1987): Ausgewählte Texte. München.

GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE TIEFENÖKOLOGIE e.V. (1994): Leben ehren. Verletzung heilen. Verbunden handeln. München.

GIESECKE, H. (1970): Einführung in die Pädagogik. München.
DERS. (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München.

GIFFEI, H. (1987): Martin Luserke. Ein Wegbereiter der Erlebnispädagogik? Lüneburg.

GÖPFERT, H. (1988): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim/ Basel.

GÖPPEL, R. (1991): Umwelterziehung. In: Neue Sammlung 1/93, S. 25-38.

GOTTWALD, P. (1989): In der Vorschule einer Freien Psychologie. Forschungsbericht eines Hochschullehrers und Zenschülers. Oldenburg

GRIMMEL, E. (1993): Kreisläufe und Kreislaufstörungen der Erde. Hamburg

GROB, A. (1990): Meinungen im Umweltbereich und umweltgerechtes Verhalten. Ein psychologisches Ursachenmodell, Diss. Universität Bern.

GÜNZLER, C. (1988): Ethik und Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
DERS. (Hrsg.)(1990): Albert Schweitzer heute: Brennpunkte seines Denkens. Tübingen.

HAAN, DE G. (1982): Die ökologische Krise als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft Band 4, S. 79-114. Stuttgart.

DERS. (1984): "Vernetzung": Leben und Denken in Systemen. In: ökopäd 4 (4), S. 14-19.

DERS. (1985): Natur und Bildung. Weinheim/ Basel.

HAHN, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart.

HÄPKE, U. (1990): Böse Themen zum Naturschutz, Teil 1-3. In: Kommune2-4.

HANDBUCH psychologischer Grundbegriffe (1981): Angst, S. 47 f. Weinheim, Basel

HECKMAIR, B./ MICHL, W. (1994): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin.

HEID, H. (1992): Ökologie als Bildungsfrage? In: Z.f.P. 1/1992.

HEIDORN, F. (1991): Reichweite des Bildungsangebotes der Umweltzentren. Bremen.

HELD, M./ GEISSLER, K.-H. (Hrsg. 1993): Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Stuttgart.

HELLBERG-RODE, G. (Hrsg. 1991): Umwelterziehung - Theorie und Praxis. Münster/ New York.

DIES. (1993): Umwelterziehung im Sach- und Biologieunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund politischer und institutioneller Rahmenbedingungen. Münster, New York.

HENTIG, H. (1971): Cuernavca oder: Alternativen zur Schule ?. Stuttgart.

DERS. (1979): Was die Wirklichkeit lehrt. Berlin.

HILKER, F. (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin.

HINTE, W. (1990): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden.

HOFER, G. (1990): Erlebnis Mitwelt. Neue Wege der Umwelterziehung. Wien.

HOLT, J. (1975): Wozu überhaupt Schule ?. Ravensburg.

HORNEMANN, G. (1993): Umweltinterpretation in den USA - Neue Möglichkeiten für die deutsche Umwelterziehung ?. In: Ant, H./ Stipproweit, A. (Hrsg.) (1993): Beiträge zur Geschichte und Didaktik der Biologie.

HUISKEN, F. (1992): Weder für die Schule noch fürs Leben. Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten. Hamburg.

HUSCHKE-RHEIN, R. (1987): Systemische Pädagogik - Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. Bde. 1-4. Köln.

ILLICH, I. (1980): Selbstgrenzung. Hamburg.

DERS: (1982): Vom Recht auf Gemeinheit. Hamburg.

IMMLER, H. (1990): Vom Wert der Natur. Opladen.

JONAS, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/Main.

JUNG, C.G. (1952): Psychologie und Alchemie. Gesammelte Werke Bd. 12. Olten.

DERS. (1981): Über Grundlagen der Analytischen Psychologie. In: Das symbolische Leben, Verschiedene Schriften, Gesammelte Werke Bd. 18. Olten.

KAHLERT, J. (1991): Die mißverstandene Krise. In: Z.f.P. 1/1991.

KATZMANN, W. (1987): Zum Umwelterleben erziehen. In: Informationen 25, Zentralstelle für Umwelterziehung (ZUE), S. 27-35. Essen.

KEGAN, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.

KILPATRICK, W.H./ DEWEY, J. (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

KLAßEN, Th.T./ SKIERA, E./ WÄCHTER, B. (Hrsg. 1990): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler.

KLEY, J./ FIETKAU, H.J. (1979): Verhaltenswirksame Variablen des Umweltbewußtseins. In: Psychologie und Praxis, S. 13-22.

KMK (1987): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Umwelterziehung in der Schule.-Bericht der Kultusministerkonferenz vom 12.12.1986. Bonn.

KNIRSCH, R. (1986): Umwelterziehung in den USA. Frankfurt/Main.

KOHN, A. (1989): Mit vereinten Kräften. Warum Kooperation der Konkurrenz überlegen ist. Weinheim und Basel.

KOLLBRUNNER, J. (1989): Das Buch der humanistischen Psychologie. Frankfurt/Main.

KÖSTERS, W. (1993): Ökologische Zivilisierung. Verhalten in der Umweltkrise. Darmstadt.

KOZOL, J. (1973): Free Schools. Ravensburg.

KROL, G.-J. (1993): Ökologie als Bildungsfrage ? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr.4, S. 651-672.

LA CHAPELLE, D. (1988): Sacred Land Sacred Sex - Papture of the Deep. Concerning Deep Ecology and Celebrating Life. Silverton.

LAMERS, G. (1994): Erziehung zu einem "Neuen Denken" ? Eine kritische Würdigung von Impulsen der New - Age - Bewegung. Dissertation an der Universität Hildesheim.

LANGHEINE, R./ LEHMANN, J. (1986): Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. IPN-Schriftenreihe 101. Kiel.

LASZLO, E. (1988): Die inneren Grenzen der Menschheit. Rosenheim.

LAZARUS, R.S. (1966): Psychological Stress and the Coping Process. New York.

DERS. (1991): Emotions and Adaptation. New York.

LEXIKON FÜR PÄDAGOGIK (1950): Bildung und Erziehung. Bern

LIEDLOFF, J. (1982): Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. München.

LINSE, U. (Hrsg. 1983): Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890-1933. München.

DERS. (1986): Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland. München.

LITT, T. (1927, 1962): Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 13. Aufl., Stuttgart.

LIVINGSTON, J.A. (1981): The Fallacy of Wildlife Conservation. Toronto.

LOVELOCK, J. (1991): GAIA. Die Erde ist ein Lebewesen. Bern, München, Wien.

LUHMANN, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdung einstellen ?. Opladen.

LUKAS, E. (1991): Die magische Frage wozu ? Logotherapeutische Antworten auf existentielle Fragen. Freiburg, Basel, Wien.

MACY, J. (1986): Mut in der Bedrohung: Psychologische Friedensarbeit im Atomzeitalter. München.

DIES. (1994): Die Wiederentdeckung der sinnlichen Erde. Küsnacht (CH).

DIES. (1995): Wir müssen lernen, den Shit zu begreifen, den wir fabriziert haben. In: raum & zeit Nr. 73, Jan/Feb. 1995, S. 11-14.

MAHRAHRENS, W./ STUIK, H. (1991): Umgehen (mit) der Endzeitstimmung. Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation.

MARKS, R. (Hrsg. 1992): Handlungsorientierte Umwelterziehung in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Bericht über den Modellversuch PUR 1985-1991.

MASLOW, A. (1973): Psychologie des Seins. München.

MATHEWS, F. (1991): The Ecological Self. Savage, Maryland.

MATRE, VAN (1993): Earth Education. A new beginning. Greenville.

MATURANA, H.R./ VAERLA, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die Biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München.

MAYER-TASCH, P.C. (1991): Natur denken. Eine Genealogie der ökologischen Idee. Band 1+2. Frankfurt/Main.

MC LAUGHLIN (1993): Regarding Nature. Industrialism and Deep Ecology. New York.

MEES, L.F.C. (1987): Tiere sind, was Menschen haben. Stuttgart.

MERCHANT, C. (1992): Radical Ecology. The Search for a Livable World. New York, London.

MERTENS, G. (1989): Umwelterziehung - Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn.

METZGER, W. (1986): Gestaltpsychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982. Frankfurt/Main.

MEUTES - WILSING, A./ BOSSERT, J. (1994): Zen für jeden Tag. München.

MEYER; Th. (1989): Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne. Hamburg.

MEYER-ABICH, K.M. (1984): Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München.

DERS. (1987): Holismus - Philosophie der ökologischen Erneuerung. In: Scheideweg 17, S. 81-105.

DERS. (1988): Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. München.

DERS. (1990): Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt. Hamburg.

DERS. (1993): Die natürliche Mitwelt in uns - Ökologischer Humanismus im Bildungswesen, in: Universitas Nr. 563 vom Mai 1993.

MICHEL, A. (1991): Denken in der Krise. 'Ökologisches Denken' bei Albert Schweitzer, Max Horkheimer, Albert Camus und Bertrand Russell. Aspekte einer immanenten Didaktik. Hamburg.

MICHELSEN, G./ SIEBERT; H. (1985): Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur. Frankfurt/Main.

MICHELSKI (1988): Ökologische Bildung, in: Nds. Umweltminister: Zukunftsaufgabe Umweltbildung in Niedersachsen, S. 104-113.

MÖLLEMANN(1990): Mölleman präsentiert neue Konzepte der Umweltbildung. Die Zukunft wartet nicht ! In: Informationen Bildung Wissenschaft 10/1990, S.133.

MOSER, F. (1989): Bewußtsein in Raum und Zeit. Die Grundlagen einer holistischen Weltauffassung auf wissenschaftlicher Basis. Graz.

MUMFORD, L. (1977): Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht. Frankfurt/Main.

MUNZ, W. (Hrsg. 1991): Albert-Schweitzer-Studien Band 3. Bern/ Stuttgart. NA-ESS, A. (1984): Identification as a Source of Deep Ecological Attitudes. In: Tobias, M.: Deep Ecology. San Marcos.

DERS: (1988): Deep Ecology and Ultimate Premises. In: The Ecologist, Vol. 18, Nos. 4/5, S. 128-131. DERS: (1993): "Simple in Means, Rich in Ends". An Interview with Arne Naess by Stephan Bodian. In: ZIMMERMANN, M.E.: Environmental Philosophy. From Animals Rights to Radical Ecology, S. 182-192. Englewood Cliffs.

DERS. (1994): Selbst-Verwirklichung: Ein ökologischer Zugang zum Sein der Welt. In:

SEED, J./ MACY, J./ FLEMING, P./NAESS, A. (1994): Denken wie ein Berg. Ganzheitliche Ökologie: Die Konferenz des Lebens.

DERS. (1994): Seven point ecology. In: Resurgence No. 168, S. 26-27.

OELKERS, J. (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München.

OSTHOFF, R. (1986): Grundlagen einer ökologischen Pädagogik. Frankfurt/Main.

OTT, K. (1993): Ökologie und Ethik. Ein Versuch praktischer Philosophie. Tübingen

- PEAT, D.F. (1987): Synchronizität. Die verborgene Ordnung. Bern und München.
- PEHNKE, A. (1992): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. In: Pädagogik und Schulalltag 47, S.19-31.
- PERLS, F. (1978): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Stuttgart.
- PERLS, F./HEFFERLINE, R.F./ GOODMAN, P. (1985): Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart.
- PERLS, F./ Hefferline, R.F./ Goodmann (1991): Gestalttherapie. Grundlagen. München.
- DERS. (1991): Gestalttherapie. Praxis. München.
- PETZOLD, H.G. (1977): Gestaltpädagogik. In: PETZOLD, H.G./ BROWN, G.I. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. München.
- DERS. (Hrsg.) (1980): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung. Paderborn.
- DERS. (1982): Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J.L. Morenos und seiner Schule. In: PETZOLD, H.G./ MATTHIAS, U. (Hrsg.): Rollenentwicklung und Identität. Paderborn., S. 13-189.
- PETZOLD, H.G./ SIEPER, J. (1977): Quellen und Konzepte Integrativer Agogik. In: PETZOLD, H.G./ BROWN, G.I.(Hrsg.): Gestaltpädagogik. München.
- PLUMWOOD, V. (1993): Nature, Self, and Gender: Feminism, Environmental Philosophy, and the Critique of Rationalism. In: Zimmermann, M.E. (1993): Environmental Philosophy. From Animal Rights to Radical Ecology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, S. 284-309.
- PONGRATZ, M. (1989): Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne. In: Neue Sammlung 29, S. 226-239.
- POPPELBAUM, H. (1982): Tier-Wesenskunde. Basel.
- DERS. (1991): Im Kampf um ein neues Bewußtsein. Spiritualität als Zeitforderung.
- PRENGEL, A. (1983): Gestaltpädagogik, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. In: PRENGEL, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Weinheim, S. 17-39.

PREUß, O. (1991): Die Überwindung der Erziehung, in: Beiträge zur integralen Weltsicht: Vol. VII, 1991.

DERS. (1992): Technik als physische Projektion und das Problem ihrer Zurücknahme. In: Bausteine. Zeitschrift für theoretische Ökonomie und Soziale Fragen, 1/92.

PREUSS, S. (1991): Umweltkatastrophe Mensch. Über unsere Grenzen und Möglichkeiten, ökologisch bewußt zu handeln. Heidelberg.

DIES. (1994): Die wirkliche Umweltkatastrophe sind wir selbst, in: Psychologie heute Mai 1994, S. 27-28.

PRIBRAM, K. (1971): Languages of the Brain. Experimental Paradoxes and Principles in Neuropsychology. London.

DER RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN für Umweltfragen (1978): Umweltgutachten. Stuttgart, Mainz.

DERS: (1987): Umweltgutachten. Stuttgart, Mainz.

RAUFUß, D. (1993): Umweltbildung bzw. Umwelterziehung. Überlegungen zur Bedeutung eines neuen Begriffes. In: Pädagogische Rundschau 47, S. 341-355.

REES, T. (1947): Albert Schweitzer. Ehrfurcht vor dem Leben. Karlsruhe.

REUSSIG, G. (1993): "Das grüne Gewissen ist vielen ein sanftes Ruhekissen". In: Die Zeit 10.9.1993, S. 56.

RICHTLINIEN für die Umwelterziehung an den bayerischen Schulen. In: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst vom 22.6.1990, S. 173-181.

RIEMANN, F. (1985): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. Basel.

RISK, P.H. (1976): Conducted Activities. In: SHARPE, G.W.: Interpreting the Environment. New York, S. 141-158.

ROGERS, C.R. (1972): Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München.

DERS. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.

DERS. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München.

DERS. (1975): Partnerschule. München.

RÖHRS, H. (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth.

ROSZAK, T (1994): Auf der Suche nach dem Öko-Ich. In: Psychologie heute 8/1994.

DERS. (1994): Ökopsychologie - Der entwurzelte Mensch und der Ruf der Erde. Zürich

RUNDBRIEF für alle Freunde von Albert Schweitzer Nr. 75/ November 1992.

SCHEUERL, H. (Hrsg. 1979): Klassiker der Pädagogik 1+2. München.

SCHMACK, E. (1982): Chancen der Umwelterziehung. Düsseldorf.

DERS. (1983): Umwelterziehung. Bringschuld der Pädagogik. -Eine Skizze-. In: Beiträge zur Bildungsdiskussion 3/1983. Hamm.

SCHMITZ, P. (1989): Schöpfungsethische Betrachtungen. In: zur debatte 19, Heft 6, S. 3-4.

SCHREIER, H. (Hrsg.) (1994): Die Zukunft der Umwelterziehung. Hamburg.

SCHUHMACHER, E.F. (1979): Rat für die Ratlosen. Vom sinnerfüllten Leben. Hamburg.

SCHULTZ, H.J. (Hrsg.) (1987): Angst. Stuttgart.

SCHWEITZER (1971): Gesammelte Werke. (Hrsg. GRABS, R.), Bde. 1-5. Berlin.

SEED, J./ MACY, J./ FLEMING, P./ NAESS, A. (1994): Denken wie ein Berg. Ganzheitliche Ökologie: Die Konferenz des Lebens. München.

SEYBOLD, h. (1991): Brennpunkt Umwelt. Vom Umweltbewußtsein zur Umwelterziehung. In: Friedrich Jahresheft, S. 122-126.

SHARPE, G.W. (Hrsg.) (1976): Interpreting the Environment. New York.

SHELDRAKE, R. (1988): Das Gedächtnis der Natur. Das Geheimnis der Entstehung der Formen in der Natur. Bern, München, Wien.

DERS. (1994): Sieben Experimente, die die Welt verändern könnten. Anstiftung zur Revolutionierung des wissenschaftlichen Denkens. Bern, München, Wien.

SPADA, H. (1990): Umweltbewußtsein: Einstellung und Verhalten. In: KRUSE, L./ GRAUMANN, C.-F./ LANTERMANN, E.-D. (Hrsg. 1990): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München.

STEVENS, J.O. (1975): Die Kunst der Wahrnehmung. München.

STIEHM, L./ STREGE, M. (Hrsg.) (1986): Albert Schweitzer. Was sollen wir tun?. 12 Predigten über ethische Probleme. Heidelberg.

STIPPROWEIT, A. (1982): Naturschutzbewegung und staatlicher Naturschutz in Deutschland - ein historischer Abriß. In: CALLIEß/ LOB, Bd.2, S. 29-41.

STRIAHN, F. (1983): Angst. Grundlagen und Klinik. Ein Handbuch zur Psychiatrie und medizinischen Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio.

SUCHANTKE, A. (1993): Partnerschaft mit der Natur. Entscheidung für das kommende Jahrtausend. Stuttgart.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 24.8.1993 und 10.5.1993: Hilflosigkeit in der Umwelterziehung, S. 46.

TILDEN, F. (1984): Interpreting our Heritage, 12. Auflage. New York.

TROMMER, G. (Hrsg.) (1991): Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule. Braunschweig.

DERS. (1992): Wildnis - die pädagogische Herausforderung. Weinheim.

UNTERBRUNER, U. (1991): Umweltangst-Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz.

DIES. (1991a): Umwelt-Angst - Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung von Ängsten Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Linz.

DIES. (1991b): Umwelterziehung und die Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. In: EULEFELD, G./ BOLSCO, D./ SEYBOLD, H. (Hrsg.): Umweltbewußtseins und Umwelterziehung: Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, S. 55-64. Kiel.

URBAN, D. (1986). Was ist Umweltbewußtsein ? Exploration eines mehrdimensionalen Einstellungskonstruktes. In: Zeitschrift für Soziologie 15, S. 363-377.

VESTER, F. (1988): Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit Welt. München.

WAGENSCHHEIN, M. (1968): Verstehen lehren. Weinheim und Basel.

WAGNER, A.C. u.a. (1976): Schülerzentrierter Unterricht. München.

WALDMANN, K. (Hrsg.1992): Umweltbewußtsein und ökologische Bildung. Opladen.

WARSEWA, G. (1993): Wie kommt ökologische Verantwortung in den Stadtstaat ? In: WARSEWA, G./ SPITZLEY, H. (1993): 2010 Perspektiven ökologischer Stadtgestaltung. Bremen.

WATTS, A.W. (1992): Weisheit des ungesicherten Lebens. Bern und München.

WERTHEIMER, M. (1964): Productive Thinking. New York.

WILBER, K. (1981): Halbzeit der Evolution. München.

DERS. (1985): The Spectrum of Consciousness. London.

DERS. (1986): Das holographische Weltbild. Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Weltverständnis - Erkenntnisse der Avantgarde der Naturwissenschaftler. Bern, München, Wien.

DERS. (1988): Die drei Augen der Erkenntnis. Auf dem Weg zu einem neuen Weltbild. München

WYSS, D. (1970): Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Entwicklung, Probleme, Krisen. Göttingen.