

(1997). Ökologische Krise und Humanistische Vision.- oder: Die Wiederentdeckung des "Feldes". In: Bürmann, Dauber & Holzapfel (Hg.). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.87-114

Olaf-Axel Burow

## **Ökologische Krise und Humanistische Vision - oder: Die Wiederentdeckung des „Feldes“**

"Die wirkliche Entdeckungsreise besteht nicht darin,  
neue Landschaften zu suchen,  
sondern sich die Welt mit neuen Augen anzuschauen."

Marcel Proust

### **1. Humanistische Pädagogik als Instrument zur Überwindung der Selbst-Spaltung und zur Einleitung öko-sozialer Innovationen**

In diesem Text gehe ich von der These aus, daß die Entwicklung der „Humanistischen Pädagogik“ auf einer „Humanistischen Vision“ basiert, zu der Protagonisten wie z.B. Günther ANDERS, Martin BUBER, Ruth COHN, Erich FROMM, Paulo FREIRE, Paul GOODMAN, Robert JUNGK, Fritz PERLS, Carl ROGERS und viele andere auf ihre je eigene Weise unterschiedliche Akzente gesetzt haben. Was ist das Gemeinsame dieser implizit enthaltenen, aber kaum explizit formulierten Vision?

Meiner Auffassung nach handelt es sich bei den unterschiedlichen Konzepten, die diese Personen vorgelegt haben, überwiegend auch um Versuche, Antworten auf die existentiellen Krisen zu finden, die das Leben in den entwickelten Industriestaaten kennzeichnet. Trotz der verschieden akzentuierten Zugangsweisen, lassen sich doch Umriss eines neuen, Mitwelt-bezogenen Verständnisses von Bildung und Erziehung erkennen, das darauf abzielt, die verschiedenen Prozesse der Selbst-Spaltung zu überwinden und einen Beitrag zur Entwicklung einer „personen- und Mitwelt-gemäßen“ Lebensweise zu leisten. Letztlich geht es um Verfahren, die über die Entwicklung der eigenen Person hinaus, an der Erforschung und Erprobung zukunftsfähiger Lebensstile arbeiten. Ja, allen genannten AutorInnen ist es gemeinsam, daß sie nicht nur an der individuellen Förderung der Person allein interessiert waren, sondern daß sie über die individuelle Lebensreform hinaus nach Wegen einer „humanen“ Umgestaltung der Gesellschaft suchten.

An der Schwelle zum dritten Jahrtausend erhält diese Aufgabe einen besonderen Stellenwert, stehen wir doch weitgehend ratlos vor einem Paradox: obwohl die Menschheit im ausgehenden 20. Jahrhundert ungeahnte Formen der Naturbeherrschung entwickelt hat, sehen wir uns doch zugleich konfrontiert mit dramatischen Problemzuspitzungen, die z.T. aus eben diesen technisch-wissenschaftlichen Fortschritten resultieren. In fast allen Bereichen haben wir Erfolge errungen, die noch vor hundert Jahren als undenkbar angesehen wurden: So haben wir (in den Ländern der ersten Welt) unsere Lebenserwartung fast verdoppelt, haben erstaunlich perfekte Maschinen und Produkte vom Automobil über den Computer bis hin zu Luft- und Raumfahrzeugen entwickelt. Doch damit ist erst ein Anfang gemacht: So weit sich absehen läßt, werden wir in den nächsten Jahren einen weiteren Technologie- und Innovationsschub erleben, der all unsere Vorstellungsfähigkeiten bei weitem übertrifft. Diese Erfolgsbilanz offenbart ihre Janusköpfigkeit allerdings in einer anderen „Spitzenleistung“: der fast ungehemmten Entfaltung und Steigerung unserer Fähigkeiten zur Destruktion. So wirft das unglaubliche Versagen in der Entwicklung unserer sozialen Fähigkeiten einen immer länger werdenden Schatten auf unsere technisch-wissenschaftlichen Erfolge. Und nicht von ungefähr haben sich die obengenannten Protagonisten einer „Humanistischen Vision“ intensiv mit der „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ - so der Titel der gleichnamigen Untersuchung Erich FROMMs (1985) - auseinandergesetzt. Im Angesicht des Abwurfs der ersten Atombombe auf Hiroshima behauptet Günther ANDERS eine einseitige Entwicklung unserer Fähigkeiten zum „Denken“ und „Machen“ auf Kosten der Entwicklung unserer „Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten“, die dazu führe, „...daß wir der Perfektion unserer Produkte nicht gewachsen sind; daß wir mehr herstellen als wir uns vorstellen können; und daß wir glauben, das, was wir können, auch zu dürfen.“ (1984, S.7)

Kein Geringerer als ADORNO hatte ja auf diese merkwürdige Spaltung hingewiesen, die unser Verhältnis zu den von uns geschaffenen Produkten charakterisiert:

„Die Menschen sind geneigt, die Technik für die Sache selbst, für Selbstzweck, für eine Kraft eigenen Wesens zu halten und darüber zu vergessen, daß sie der verlängerte Arm des Menschen ist.“ (1972, S.100)

Während ADORNO vor allem auf Aufklärung, kritische Distanz und rationale Reflexion setzte, wählte ANDERS einen anderen Akzent: Zentral für unser Überleben ist aus seiner Sicht die *Wiedergewinnung und Erweiterung unserer Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten*. Menschliche Destruktivität kann sich seiner Auffassung nach entfalten, weil wir dem Zulassen und der Kultivierung unserer Gefühle und unserer Vorstellungskraft zu wenig Raum lassen. Er behauptet:

„...gemessen an dem Quantum an Angst, das uns ziemte, das wir eigentlich aufzubringen hätten, sind wir einfach *Analphabeten der Angst*. Und wenn man unsere Zeit durchaus mit

einem Kennwort versehen muß, dann sollte man es am besten das *Zeitalter der Unfähigkeit zur Angst* nennen.“ (1984, S.265)

Die einseitige Entwicklung unserer Fähigkeiten zum „Denken und Machen“ bei ausbleibender Kultivierung unserer Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten hat sicher dazu beigetragen, daß man das 20. Jahrhundert nicht nur als Jahrhundert des sagenhaften technischen Fortschritts betrachten kann, sondern zugleich auch als Jahrhundert der sich unvorstellbar steigernden Destruktion bezeichnen muß - etwa durch die Entwicklung und Anwendung von Massenvernichtungswaffen und des direkten und indirekten Genozids (vgl. FROMM 1981; GROSSER 1990; LIFTON & MARCUSEN 1992). Selbst gemäßigte Politiker wie der amerikanische Vize-Präsident Al GORE sehen in Fortschreibung unserer gegenwärtigen Lebensweise die latente *Gefahr eines Globozids*, der nicht nur die Menschen, sondern das Leben auf der Erde insgesamt bedroht. Doch obwohl er in seiner ausgezeichneten Studie (GORE 1992) einen „Marshall-Plan“ für den Erhalt der Mitwelt fordert, ist auch er als führender Politiker nicht in der Lage, entsprechende Schritte einzuleiten.

Meineserachtens ist dieses Auseinanderfallen zwischen dem, was wir wissen und dem, wie wir handeln eine entscheidendes Charakteristikum der gebildeten Mittelklassen am Ende dieses Jahrhunderts. In Analogie zu ANDERS möchte ich denn auch ergänzen: „...gemessen an dem Quantum an innovativer Handlungsenergie, das uns ziemte, das wir eigentlich aufzubringen hätten, sind wir einfach *Analphabeten des kreativen Umsteuerns*. Und wenn man unsere Zeit durchaus mit einem Kennwort versehen muß, dann sollte man es am besten das *Zeitalter der Unfähigkeit zur sozialen Innovation* nennen. Denn wir ziehen aus unserem Wissen keine oder nur unzureichende Konsequenzen.“

Humanistische Pädagogen wie etwa FROMM und GOODMAN sehen eine der Ursachen für diese überlebensbedrohende Diskrepanz zwischen Wissen und Verhalten in der *Tendenz zur Selbst-Spaltung*, die in der modernen Zivilisation angelegt ist und die fast alle unsere Lebensbereiche charakterisiert. Sie hat vielfältige Äußerungsformen: So werden in der auf Beherrschenwollen fixierten expansiven Risikogesellschaft etwa Ängste und Zweifel abgewertet. Allzuoft muß sich der Körper einer eingeschränkten Rationalität des fremdbestimmten Machens und Funktionierens unterordnen.

In dieser Situation bekommt die Entwicklung einer „Humanistischen Pädagogik“ - so wie sie hier in diesem Band skizziert ist - einen besonderen Stellenwert: sie kann - so meine These - Wege aufzeigen, wie wir die verhängnisvolle Tendenz zur Selbst-Spaltung überwinden und zu neuen Formen nichtspaltender, nichtausgrenzender Begegnung mit uns selbst und unserer sozialen und ökologischen Mitwelt kommen können. In der Humanistischen Pädagogik sind nicht nur ausgearbeitete Konzepte zur Kultivierung unserer Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten angelegt, sondern sie basiert darüberhinaus auf einer umfassenderen „Humanistischen Vision“, die - wie Heinrich DAUBER - in

seinem Eingangskapitel gezeigt hat, nicht allein auf Vorstellungen von VertreterInnen der „Humanistischen Psychologie“ zurückgeführt werden kann, sondern darüberhinaus auf eine lange Tradition in der europäischen Geistesgeschichte zurückblickt. „Humanistische Pädagogik“, so wie ich sie verstehe, ist nicht eine verstaubte historische Kategorie (vgl. GUDJONS 1995,S.7), sondern sie weist aktuelle Wege für eine Bewältigung der drängenden Überlebensherausforderungen, die sich an der Schwelle zur „Wissensgesellschaft“ abzeichnen. Dabei muß sie sich allerdings - wie ich im Folgenden zu zeigen versuche - von der Konzentration auf einseitig individuumszentrierte Verfahren zur *Überwindung von Spaltungsprozessen* lösen und sich auch auf die gesellschafts- bzw. feldbezogenen Akzente, die ihre Gründerfiguren bearbeitet haben, besinnen. Meineserachtens geht es darum, tradiertes „wissenschaftliches Wissen“, um einen neuen Typ des Wissens zu erweitern, den ich als *Dialogisches Gestaltungswissen* bezeichnet habe (vgl. BUROW 1996). Dialogisches Gestaltungswissen zielt tendenziell darauf ab, das „ganze System“ in den Blick zu bekommen und in einem dialogischen Selbsterforschungsprozess, die im System vorhandenen personalen und sonstigen Ressourcen so umzuorganisieren, daß nicht nur Erkenntnisfortschritt, sondern auch Handlungsfähigkeit erreicht wird. Ich versuche zu zeigen, inwiefern in der impliziten „Humanistischen Vision“ eine solche „ganzheitliche Sicht“ bereits angelegt ist.

## **2. Die sozial-ökologische Krise erfordert ein neues Generationenverhältnis und eine Vision zukunftsfähiger Lebensstile**

Angesichts der dramatischen Herausforderung durch die sich zuspitzende ökologische und soziale Krise stehen wir nach dem Urteil vieler Experten vor der Herausforderung, völlig veränderte Formen "nachhaltigen" Wirtschaftens und eines grundlegend veränderten Lebensstils zu entwickeln. Fast alle Fachleute sind sich einig, daß die weltweite Übertragung der gegenwärtigen Lebensweise unserer ressourcenvergeudenden expansiven Risikokultur in einen globalen Kollaps münden muß. Durch unseren Lebensstil beschneiden wir Mitglieder der westlichen Wachstumsgesellschaften nicht nur schon jetzt die Lebenschancen eines Großteils der Weltbevölkerung, sondern wir riskieren auch die Zukunft nachwachsender Generationen. Diese Einsichten sind nicht neu und sie dürften - wie zahlreiche Untersuchungen (z.B. RAMPHAL 1992) zeigen - der Mehrzahl unserer politischen Eliten wie auch der Bevölkerung bekannt sein. Doch warum führt dieses Wissen zu keinem radikalen Umsteuern?

Wie wir z.B. aus den Untersuchungen de HAANs & KUCKARTZs (1996) wissen, wirken bei der Entwicklung eines Mitwelt-bewußten Lebensstils vielfältige z.T. sich widersprechende Motivkomplexe zusammen: Wer z.B. Müll

trennt, um wenigstens etwas zu tun, kann trotzdem seine jährliche Fernreise genießen und zudem - z.B. mit dem Argument der größeren Unfallsicherheit - eine benzinschluckende Großraumlimousine fahren. Als ernüchternde Einsicht ergibt sich, daß Kenntnisse über mitweltschädigendes Verhalten nur in seltenen Fällen zu Verhaltensänderungen führen; ja, daß Umweltverhalten nur wenig von Bildungsstand und moralischen Erwägungen beeinflußt wird. Wie können wir diese Diskrepanz zwischen Wissen und tatsächlichem Handeln überwinden?

Halten wir zunächst fest: Über die Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft befragt, sieht eine Mehrzahl der Bevölkerung durchaus die sich abzeichnenden Gefahren. Insbesondere Kinder und Jugendliche setzen sich sehr stark mit dem Thema auseinander und eine Reihe von Untersuchungen deuten daraufhin, daß sie überdurchschnittlich von Zukunftsängsten geplagt sind. Eine genauere Analyse - wie ich sie (vgl. BUROW 1996) vorgenommen habe - zeigt, daß sich diese Ängste keineswegs als irrationale Überzeichnungen erweisen, als die sie gern abgetan werden, sondern als ernstzunehmende Warnsignale für eine Fehlsteuerung unseres Verhältnisses zu unserer ökologischen und sozialen Mitwelt. Doch ökologiebezogene Zukunftsängste werden mit zunehmenden Lebensalter in den Hintergrund gedrängt, wobei insbesondere das Phänomen der "psychischen Spaltung" eine wichtige Rolle zu spielen scheint.

Der amerikanische Psychiater Robert J. LIFTON, hat in seiner bekannten Untersuchung über die Ärzte von Auschwitz (1986), das Phänomen des *psychological numbing*, der *psychischen Taubheit* entdeckt. Demnach gibt es eine Tendenz in der menschlichen Psyche zu Abspaltung unangenehmer Einsichten. In einer neueren Untersuchung (LIFTON & MARCUSEN 1992) hat er diese Tendenz zur Selbst-Spaltung anhand des Verhaltens von Forschern beschrieben, die an der Entwicklung von Atomwaffen und Kriegs-Szenarien arbeiten. Naturverbundene, liebevolle Familienväter können sich demnach aufgrund einer Selbstspaltung ohne Skrupel in ihrem Berufsbereich destruktiven, lebenszerstörenden Tätigkeiten widmen.

Meineserachtens ist diese *Selbst-Spaltung ein übergreifendes Kennzeichen unserer Risikogesellschaften*, das uns alle betrifft. Wer etwa anlässlich des BSE-Skandals die Berichte über die grauenhaften Zustände im Bereich der Massentierhaltung gelesen hat, müßte eigentlich Vegetarier werden und der Tierrechtsbewegung beitreten. Doch je mehr wir über problematische Aspekte unserer Lebensweise wissen, desto stärker scheint der Druck zur Selbstspaltung zuzunehmen.

H.E. RICHTER (1993) meint nun, daß wir nicht allein von solchen Selbst-Spaltungen geprägt seien, sondern daß mit wachsendem Lebensalter ein zweiter Faktor hinzukäme: Nach dem Motto "Nach mir die Sintflut" denken viele von uns, daran auszunutzen, was auszunutzen geht, ohne Rücksicht auf die Konsequenzen für nachfolgende Generationen. In repräsentativen Vergleichsstudien mit dem Gießen-Test kann er nachweisen, daß seit 1975 die

erwachsenen Deutschen sich selbst in Richtung auf die Entfaltung eines "ego-zentrischen Durchsetzungswillens bei gleichzeitigem Rückgang von sozialer Sensibilität" entwickelten. "Individuelle Selbstverwirklichung ist das Lebensziel der Zeit." Er schlußfolgert:

"Ehrlicher Weise müßte die Erwachsenenengesellschaft eingestehen, daß sie es ja gar nicht vordringlich interessiere, in welchem Zustand sie die Welt ihren Nachkommen hinterlassen werde." (ders.S.35)

Viele Kinder und Jugendliche haben offenbar weder dieses abspaltende Denken und Fühlen noch diese zynische Haltung in dem Maß - wie offenbar eine Mehrzahl der Erwachsenen - entwickelt und sind daher der Wahrnehmung von Bedrohungen schonungsloser ausgeliefert. Der engagierte Teil von Kindern und Jugendlichen scheint insgesamt aber auch optimistischer die Möglichkeiten eines Umsteuerns zu sehen und eine größere Bereitschaft zu engagiertem Handeln zu haben. Da sich die Alterspyramide unserer Gesellschaft zuungunsten von Kindern und Jugendlichen verschiebt, stellt sich für mich folgende Frage:

Wie können wir die sich abzeichnende Trennung zwischen Kindern und Jugendlichen - die über keine nennenswerte gesellschaftliche Macht verfügen - auf der einen Seite, und einer älter werdenden Machtelite von Erwachsenen auf der anderen Seite überwinden, die zur Abspaltung unangenehmer Einsichten tendiert und sich zuwenig um die Zukunftschancen nachwachsender Generationen kümmert? Oder konstruktiv gefragt: Wie können wir *generationen-übergreifende Prozesse eingreifender Zukunftsgestaltung* so organisieren, daß wir die kreativen, verunsichernden und kritischen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in einen gemeinsamen Zukunftsdiskurs einbringen können, der darauf abzielt, die abspaltende Haltung gegenüber der Wahrnehmung zukunftsbedrohender Probleme zu überwinden?

Haupthindernis für ein notwendiges Umsteuern scheint neben dem ängstlichen Beharren auf dem erreichten Besitzstand eine verbreitete Skepsis gegen Konzepte des Umsteuerns zu sein. So sehen nur wenige der zukunftsresignierten Erwachsenen die Chance für ein radikales Umsteuern, glauben nur wenige daran, daß wir in der Lage sind, etwa die schon 1981 von Erhard EPPLER beschriebenen „Wege aus der Gefahr“ zu begehen, oder den vom amerikanischen Vizepräsidenten Al GORE (1992) vorgeschlagenen „Globalen Marshallplan für die Umwelt“ einzuleiten, dessen Machbarkeit jüngst Amory LOVINS & Ernst Ullrich v. WEIZSÄCKER (1995) mit dem „Faktor Vier“ anschaulich illustriert haben. Die Widersprüchlichkeit dieser zaudernden Haltung zeigt sich in einem weiteren Paradox: Obwohl eine Mehrzahl der Erwachsenen bei Befragungen die Entwicklung unseres Planeten in schwarzen Farben malt, werden die Perspektiven für das eigene Leben optimistisch eingeschätzt. Wie erklärt sich dieses logische Paradox?

Eine interessante Erklärung, die uns zugleich die Bedeutung der Formulierung einer Humanistischen Vision zeigt, liefert die Religionsphilosophin Dorothee SÖLLE (1986). Ihrer Auffassung nach mangelt es den aufgeklärten

Mittelschichten in den entwickelten Industriestaaten an einer *Vision*, die dem Projekt der Lebensvernichtung der technisch-industriellen Megamaschine entgegensetzen wäre. Weil diese lebensbejahende Vision als handlungsmotivierende Orientierung fehle, bleibe der Mehrzahl nur die Flucht in Verleugnung oder Zynismus. Auch wenn wir uns mit Katastrophenbildern konfrontieren, so vermeiden wir doch, uns von ihnen *emotional* betreffen zu lassen, mit der Folge, daß viele immer mehr abstumpfen und fatalistisch den Lauf der Dinge hinnehmen. Die geistige Situation der Mittelklasse der ersten Welt bezeichnet SÖLLE als "overeducated" und "underpowered". SÖLLE wörtlich:

"Wissen bedeutet uns nicht, wie in der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts Macht, sondern tiefe, bittere Ohnmacht. Sich der eigenen Lage bewußt zu sein, national und international hat bei uns ein Moment verzweifelter Drogenabhängigkeit: Wir überbieten einander an Katastrophen-Wissen. Wissen ist zwar notwendiger denn je, weil man radioaktive Strahlen nicht hört, sieht, schmeckt, oder riecht, aber unser Wissen schmeckt nur nach Tod. Diese Situation der Ohnmacht, der alltäglichen Machtlosigkeit gegenüber Tieffliegern, verstrahlten Pilzen und apartheidsverwehtem Obst aus Südafrika ist unerträglich und zwingt uns zu verdrängen. Lieber verleugnen wir das Wissen und stellen uns Tod, als daß wir die eigene Ohnmacht ertragen." (SÖLLE 1986, S.112 ff.)

Mit SÖLLE vertrete ich die These, daß in der *fehlenden Vision* ein Grund dafür liegt, warum z.B. eine allein an Wissensvermittlung ausgerichtete Umweltbildung kontraproduktiv ist: Sie verstärkt unser latentes Unbehagen, führt uns die Diskrepanz zwischen unserem Wissen und unserem Handeln nur noch schärfer vor Augen, verstärkt damit Ohnmachtsgefühle und Abspaltungstendenzen, ohne auf realistische Handlungsperspektiven zu orientieren. Eine solche rein kognitive Umweltbildung trägt zur Ausbildung einer „erlernten Hilflosigkeit“ bei (vgl. SEELIGMAN 1993). Denn den aus dem Wissen resultierenden Druck können wir - wenn keine *gemeinsam geteilte Vision und realistische Eingriffsmöglichkeiten* zur Verfügung stehen - nur durch verstärkte Prozesse der Verleugnung und eine vertiefte Selbst-Spaltung psychisch bewältigen. Aus diesem Grund ist es ein zentrales Anliegen Humanistischer Pädagogik, so wie ich sie verstehe, die *Fähigkeiten zur kreativen Visionenbildung* zu fördern.

Verschärft wird die Erfahrung der eigenen Widersprüchlichkeit durch Untersuchungen, wie sie Uli KULKE in der Zeitschrift „Natur“ vorgestellt hat. Demnach handeln, ausgerechnet engagierte Umweltschützer umfeldfeindlicher als der Bevölkerungsdurchschnitt, indem sie nämlich in der Regel zu gesellschaftlich privilegierten Gruppen gehören, die mehr konsumieren, reisen usw. Jeder von uns Erwachsenen, wenn er seinen Lebensstil selbstkritisch befragt, ist diesem Dilemma ausgeliefert. Und schärfer noch: Wie de HAAN & KUCKARTZ (1996, S.87) zeigen, verfügen viele Schüler - im Gegensatz zu ihren sie behrenden Umweltpädagogen - noch über ein weitgehend umweltgerechtes Verhalten: so benutzen sie - wenn auch unfreiwillig - z.B. überwiegend öffentliche Verkehrsmittel und das Fahrrad, verfügen sie noch nicht über die entsprechende Konsumnachfrage usw. In der Umweltbildung geht

es also nicht so sehr darum, daß Erwachsene Kindern umweltgerechtes Verhalten beibringen, sondern darum, daß ein gemeinsamer, generationenübergreifender Lernprozeß eingeleitet wird, in dem man sich den Abspaltungen stellt und im selbstreflexiven Dialog gemeinsam Handlungswissen erarbeitet.

Ähnlich argumentiert der Berliner Erziehungswissenschaftler PREUSS-LAUSITZ (1993, S.103 ff), der in dieser veränderten Perspektive die Chance für den Aufbau eines neuen Generationenverhältnisses sieht::

"Die ökologische Krise kann zu einem qualitativ neuen Verhältnis zwischen den Generationen führen, auch in der Schule gleichsam zu einem erneuerten >pädagogischen Bezug<. Bislang wußte die Erwachsenen, was gut ist für ihre Nachkommen oder die ihnen professionell Anvertrauten. Sie hatten einen Vorsprung an Wissen, Erfahrung, Fähigkeiten und Lösungskompetenz. ...Nun jedoch ist eine neue Lage entstanden: Wir Erwachsene sind von der ökologischen Krise in gleicher Weise bedroht wie unsere Kinder und unsere Lösungskompetenz scheint höchst fragwürdig, waren wir doch beteiligt am Heranführen dieser Lage. Die Bedrohung betrifft Lehrer wie Schüler; es gibt keinen pädagogischen Schonraum mehr. Die Differenz, die das pädagogische Grundmuster Erwachsener/ Kind ausmacht, löst sich unter diesem Aspekt auf... Erwachsene haben offenkundig keinen sicheren Vorsprung an Kompetenz, den sie weiterzugeben den Anspruch erheben könnten. Das schafft für die Schule eine ganz neue Lage, die zugleich eine große Chance ist: Lehrer und Schüler können von der gleichen emotionalen und existentiellen Ausgangslage her fragen, untersuchen, forschen, Antworten erproben und Alltagshandeln entwickeln."

Gefordert ist also ein Abschied von einseitig kognitiv orientierten Belehrungskonzepten und eine Hinwendung zur *Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformen gemeinsamen Entdeckens und Forschens. Es geht dabei vor allem, um eine alle Generationen einbeziehende Kreierung von Visionen für zukunftsfähige Lebensstile.*

### **3. Ein neuer Typ des Wissens: „Dialogisches Gestaltungswissen“**

Wenn man die absehbaren Trends der Gesellschaftsentwicklung betrachtet, dann muß man PREUSS-LAUSITZs These eines veränderten Generationenverhältnisses bezüglich des Wandels von Lernprozessen insgesamt präzisieren. Anschließend an seine Argumentation lautet meine These: Aufgrund des rasanten Gesellschaftswandels verschwindet in immer mehr Bereichen nicht nur der Wissensvorsprung von Erwachsenen, sondern der *Charakter des Wissens ändert sich selbst*: an die Stelle fest umrissener Wissensbestände tritt immer mehr eine "Verflüssigung" des Wissens, dessen Gesamtheit keine Einzelperson mehr überblicken kann. Wissen kann immer häufiger nur noch im *Dialog möglichst vielfältiger und unterschiedlicher Standpunkte* annäherungsweise herausgearbeitet werden. Da die Halbwertszeit unseres Wissens ständig sinkt, wird die *Fähigkeit zum permanenten Dialog und zur Revision fixierter Sichten und Glaubenssysteme, d.h. zur Revision unserer mentalen Modelle* zu einer Schlüsselqualifikation der sich herausbildenden neuen Gesellschaft, die Futuro-

logen, wie Alvin TOFFLER (1992) deshalb auch als *Wissensgesellschaft* bezeichnen.

Es gilt der Satz: *Je mehr wir wissen, desto schwieriger wird es für uns, zu eindeutigen Handlungsentscheidungen zu kommen.* Schon vergleichsweise einfache alltagspraktische Fragen, wie etwa die, ob ich meinen Kaffee mit einer Kaffeemaschine oder einer Presskanne aufbrühen soll, werfen eine Vielzahl von zu beachtenden Gesichtspunkten und Faktoren auf, die die Problemlösekapazität des Einzelnen überfordern. So könnte man unter Einspargesichtspunkten die Energiebilanz beider Zubereitungsarten errechnen, oder unter Gesundheitsgesichtspunkten feststellen, daß in der Presskanne Kaffeeöle zurückbleiben, die bei Genuß von mehreren Tassen täglich zu einer Erhöhung des Cholesterinspiegels beitragen. Unter Gesundheitsgesichtspunkten ist aber durchaus umstritten, wie diese Erhöhung zu bewerten ist.

Dieses einfache Beispiel zeigt, daß wir gerade wegen der Zunahme unseres Wissens in eine permanente Überforderungssituation geraten, die uns zu Abspaltungen zwingt und die viele deshalb durch Reduzierung der Komplexität, etwa den Rückgriff auf einfache Glaubenssysteme oder gar magische Praktiken zu lösen suchen. Was wir aber brauchen ist ein Ausbruch aus unseren eindimensionalen Milieu- bzw. Fachkulturen und eine *Vernetzung unseres Wissens*.

In welcher atemberaubenden Geschwindigkeit sich unsere Wertesysteme und Wissensstrukturen verflüssigen, kann man sehr eindrücklich anhand einer Werbeanzeige der Firma Rank Xerox sehen: Unter der Mahnung "Wer nicht sofort seine >Betriebsanleitung< ändern kann, ist ganz schnell von gestern", erkennen wir zu unserer Überraschung ein rotes Buch mit dem Titel: "Wie wird man ein guter Kommunist?". Dieser Titel ist durchgestrichen und durch den Titel "Wie wird man ein guter Demokrat?" ersetzt. Aber auch der "gute Demokrat" ist durchgestrichen. Was bleibt ist die Frage: "Wie wird man ein guter Burger Restaurant Manager?".

Der Betrachter nimmt zu Kenntnis, daß politische Ideen ausgedient haben und sich die zentrale Überlebensherausforderung auf die Frage reduziert: Wie passe ich mich optimal an die sich schnell wandelnden Bedingungen an und bekomme einen guten Job? Die danebenstehende Erläuterung liest sich, wie eine Beschreibung des Zeitgeistes der sich abzeichnenden Wissensgesellschaft:

"Die Xerox Hochleistung-Laserdrucker können Dokumente schneller ändern, als sie das Wort >Perestroika< aussprechen können. Da die Druckinformationen digital abgespeichert sind, können sie korrigieren, was immer sie für nötig halten und ändern, was immer sie wollen. Und genau das ausdrucken, was sie gerade brauchen. Selbstverständlich alles in bester Qualität. Wenn Sie Ihre Xerox Laserdrucker dazu noch untereinander vernetzen, können Sie Ihre Information zum Beispiel in Köln aufbereiten und in Kiew ausdrucken, Ganz schön revolutionär, was?"

Was ist das Fazit dieser Überlegungen? Der schnelle Wandel des Wissens, die permanente Auflösung ideologischer Glaubenssysteme, der rasante Glaub-

würdigkeitsverfall von wissenschaftlichen und politischen Experten führen zu einer veränderten Rolle des mündigen Bürgers an der Jahrtausendschwelle. Das Kantsche Programm der *Erlösung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit* erhält nun eine ungebrochene Aktualität, das allerdings vom auf sich allein gestellten Individuum nicht mehr einzulösen ist. Da fast alle Gewißheiten ins Wanken geraten, müssen wir die unmündige Haltung des sich auf Experten und Eliten verlassenden Bürger überwinden und *neue Formen des demokratischen Diskurses* entwickeln, der als eine Art *Permanenter Runder Tisch* transdisziplinär und generationenübergreifend konzipiert sein sollte. Mit der Einbeziehung möglichst vielfältiger Personengruppen nicht nur in den Diskurs über Zukunftsentscheidungen, sondern auch in der aktiven Beteiligung an deren Umsetzung vor Ort bildet sich gleichzeitig ein neuer Typ des Wissens heraus, den ich als *Dialogisches Gestaltungswissen* bezeichnen möchte.

#### **4. Ein Kern der „Humanistischen Vision“: Mit Konzepten eingreifender Zukunftsgestaltung zur Lernenden Gesellschaft**

Wie wir gesehen haben, brauchen wir sowohl eine Vision zukunftsfähiger Lebensstile wie auch neuartige Formen der Wissenvernetzung. Das Konzept des kognitiven Belehrungswissens kommt an seine Grenzen. In einer sich rasant wandelnden Mitwelt wird die künstliche Trennung zwischen einer Schule, die auf das Leben vorbereitet und der Bewährung im Leben selbst, immer problematischer. An die Stelle der Einübung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die in einer ungewissen Zukunft ausgeübt werden sollen, tritt eine Auffassung, die *Lernen und zukunftsgestaltendes Handeln als wechselseitig sich bedingende Einheit* sieht. Die Zeiten, in denen man Bildungskapital im Sinne des *Vorratslernens* für Anwendungen einer vorrausehbaren Zukunft ansparte, gehen zu Ende, da die Zukunft immer weniger voraussehbar ist. Wenn wir nicht passive Opfer des rasanten Wandels werden wollen, müssen wir eigene Visionen für einen wünschenswerten Wandel entwickeln. Eine zentrale Herausforderung der Gegenwart besteht insofern darin, Konzepte vernetzten Lernens zu entwickeln, die schon im *Hier-und-Jetzt* die vorhandenen Informationen für die *Entwicklung von zukunftsfähigen Leitbildern und entsprechenden Handlungsfeldern* nutzen. Ich nenne solche veränderten Lernformen, die die unterschiedlichen Fähigkeiten der Mitglieder eines Systems so koordinieren, daß im Sinne der kontinuierlichen Selbstverbesserung eine permanente Umgestaltung des Feldes eingeleitet wird, *Konzepte eingreifender Zukunftsgestaltung*. Sie zielen auf die Kreierung eines neuen Typs von Wissen ab, das ich als *Dialogisches Gestaltungswissen* bezeichnet habe.

Hinter diesem Konzept steht ein bestimmtes *Menschenbild*, das aus meiner Sicht einen Kern Humanistischer Pädagogik und der dahinterstehenden Humanistischen Vision beschreibt, den Erich FROMM folgendermaßen charakterisiert hat:

„Man kann die Humanistische Weltanschauung folgendermaßen charakterisieren: Sie ist erstens gekennzeichnet durch den Glauben an die Einheit des Menschen, durch den Glauben, daß es nichts Menschliches gibt, das nicht in jedem von uns zu finden wäre; zweitens durch die Betonung der Würde des Menschen; drittens durch die Betonung der Fähigkeit des Menschen sich weiterzuentwickeln und zu vervollkommen; schließlich viertens durch die Betonung von Vernunft, Objektivität und Frieden.“ (1985, S.57)

Zentral für diese Auffassung des Humanismus ist meineserachtens das *Prinzip der Integration* und die *Betonung der untrennbaren Verbundenheit des Menschen mit allem Lebendigen*. Die Erkenntnis, daß es nichts Menschliches gibt, was nicht in jedem von uns zu finden wäre, stellt eine wichtige Gegenposition gegen Prozesse der Ausgrenzung dar. Zugleich macht sie deutlich, daß Ausgrenzung immer auch bedeutet, daß wir Teile von uns selbst ausgrenzen bzw. abspalten. Die Tendenz mit uns selbst desintegrativ, abspaltend umzugehen, setzt sich fort im Umgang mit anderen, im Umgang mit unserer belebten und unbelebten Mitwelt. Alles was wir uns antun, tun wir somit auch unserer Mitwelt an. Hier deutet sich eine *Erweiterung der Humanistischen Vision über den Horizont menschlicher Bedürfnisse hinaus auf die Beachtung der Bedürfnisse unserer Mitwelt* an.

Der amerikanische Historiker Theodore ROSZAK hat in seinem „Manifest der Person“, einer spannenden Untersuchung zur Frage der Überlebensmöglichkeiten der Gattung Mensch, die These vertreten, daß die konsequente Erforschung und Berücksichtigung der Rechte und Bedürfnisse der Person zugleich die Entwicklung einer Mitwelt-verträglichen Lebensweise befördert. So behauptet er:

„Mein Argument ist - so bündig ausgedrückt wie möglich - daß die Bedürfnisse des Planeten die Bedürfnisse der Person sind. Und deshalb sind die Rechte der Person die Rechte des Planeten. Wenn Achtung vor der Unverletzlichkeit der Erde und der Verschiedenartigkeit ihrer Bewohner das Geheimnis des Friedens und des Überlebens ist, dann steht uns mit dem Abenteuer der Selbstentdeckung eine lustvolle Erfahrung von sehr praktischem Wert bevor.“ (1986,S.20)

Wenn wir nun die Entwicklung der Vorstellungen von Humanistischer Psychologie und Pädagogik beginnend in den sechziger Jahren bis in die neunziger Jahre verfolgen (vgl. BUROW 1993), so können wir eine interessante Akzentverschiebung feststellen: Ist der Hauptfokus in der Rezeption „Humanistischer Verfahren“ zunächst auf die Entwicklung der individuellen Person und auf das Hier-und-Jetzt gerichtet, so erleben wir seit mitte der achtziger Jahre eine stärkere Beachtung komplexer Einflußfaktoren des umgebenden Feldes und der Zukunftsperspektive. Angesichts der Zunahme unseres Wissens über systemische Zusammenhänge und vielfältig vernetzte Strukturen, sowie unserer extrem gesteigerten und beschleunigten Eingriffsmöglichkeiten in öko-soziale

Systeme macht das Sinn: Wir erkennen, daß unser lokales Handeln globale Auswirkungen haben kann und über das Hier-und-Jetzt hinaus immer häufiger auch unsere Zukunftsperspektiven beeinflußt.

Wenn wir diese Überlegungen ernst nehmen, dann verliert persönliches Handeln in der Riskogesellschaft seine Unschuld und muß vor dem Hintergrund komplexer Reflexionszusammenhänge gesehen werden. Wie sehen aus dieser Perspektive die Akzentsetzungen einer zu entwickelnden Humanistischen Vision und der daran anknüpfenden Humanistischen Pädagogik aus?

## **Überblick über grundlegende Akzentsetzungen einer Humanistischen Pädagogik**

### **Praxis der Risikogesellschaft**

#### **HABEN-ORIENTIERUNG**

\*„Nekrophilie“  
Konzentration auf „Totes“  
(Stichworte:  
Wirtschaftliches,  
„quantitatives“ Wachstum,  
Beherrschung der Mit-Welt;  
Mensch als Beherrscher;  
„organisierte Unverantwortlichkeit“ ;  
Mensch stellt sich außerhalb des  
„Ganzen“;  
tendenzielle Vernichtung unserer  
Lebensgrundlagen;  
extensive Mit-Welt-Ausbeutung)

#### **TECHNIKZENTRIERUNG**

\*Technikfaszination  
\*Interesse an perfekten, vorhersagbaren  
geregelten, programmierbaren Abläufen;  
\*Übertragung des Maschinendenkens  
auf den Menschen

#### **OBJEKT-BEZIEHUNG**

Eingeschränkte Sicht der Wirklichkeit  
unter beschränkten Interessensgesichts-  
punkten.

#### **AUSGRENZUNG & ABSPALTUNG**

### **„Humanistische Vision“**

#### **SEINS-ORIENTIERUNG**

\*„Biophilie“  
Konzentration auf „Lebendiges“  
(Stichworte:  
Persönliches,  
„qualitatives“ Wachstum;  
Dialog mit der Mit-Welt,  
Mensch als „Synergiepartner“  
„selbstgesteuerte Verantwortlichkeit“;  
Mensch sieht sich als Teil eines  
„Ganzen“;  
tendenzielle Bewahrung und Er-  
weiterung unserer Lebensgrundlagen;  
„nachhaltige Entwicklung“)

#### **PERSONENZENTRIERUNG**

\*Faszination am Leben  
\*Interesse an der Vielfalt und der Un-  
planbarkeit von lebendigen Prozessen;  
\*Betonung der Einzigartigkeit des  
Menschen

#### **DIALOGISCHE BEZIEHUNG**

Systemisches, vernetztes, ganzheitliches  
Denken, Fühlen und Handeln

#### **VERSUCH DER INTEGRATION**

## **MACHT-ÜBER-KONZEPTION**

\*Omnipotenzwahn, Größenphantasien, Verleugnung der eigenen Ohnmacht

\*Probleme sind durch neue Techniken und wirtschaftliches Wachstum lösbar  
\* Verleugnung von Wahrnehmungsblockaden/Kontaktunterbrechungen

## **AUSSENWELT-ORIENTIERUNG**

\*Erweiterung unserer Fähigkeiten zum „Denken“ und „Machen“

## **NACH-MIR-DIE-SINTFLUT**

\*Verdrängung gesellschaftl. Zukunft

## **FÖRDERUNG TECHNISCHER INNOVATIONEN**

## **PROFIT-ZENTRIERTE VISION**

\*„Energie“ zur Durchsetzung egozentrischer Ziele auf Kosten der Mit-Welt  
\*Gewinner-Verlierer-Spiele

## **WANDEL DURCH VERORDNUNG**

Top-down-Modell

## **HIERARCHISCH ORGANISIERTES EXPERTENWISSEN**

\*Experte als Belehrer, Trainer, Manager

\*Forschungsprozeß allein durch Experten

\*Trennung von Erkenntnis und Anwendung

\*„Fremderforschung“

## **MACHT-MIT-KONZEPTION**

\*Realistisches Bewußtsein der eigenen Grenzen, der eigenen Ohnmacht. Fähigkeit zu Demut und Empathie.

\*Probleme sind durch persönliches Wachstum lösbar (Selbstreflexion)  
\*Förderung von Offensein/ In-Kontakt-Sein mit „Stärken“ und „Schwächen“

## **INNENWELT-ORIENTIERUNG**

\*Erweiterung unserer „Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten“

## **EINGREIFENDE ZUKUNFTSGESTALTUNG**

\* Gemeinsame Zukunftsvision  
„Das ganze System in einen Raum“

## **FÖRDERUNG SOZIALER INNOVATIONEN**

## **MIT-WELT-ZENTRIERTE VISION**

\*„Synergie“ zur Durchsetzung Mit-Weltorientierter Ziele  
\*Gewinner-Gewinner-Spiele

## **WANDEL DURCH SELBSTORGANISATION**

Bottom-up-Modell

## **DIALOGISCHES GESTALTUNGSWISSEN**

\*Experte als gleichberechtigter Dialogpartner

\*Gemeinsamer Forschungsprozeß

\*Erkenntnisprozeß als integrierter Gestaltungsprozeß

\*Gemeinsame „Selbsterforschung“

## ROLLE DER PÄDAGOGEN

Vermittler gültiger Normen und gültigen Wissens

## ROLLE DER PÄDAGOGEN

Facilitator,  
Co-Lerner und kritischer Begleiter

## LEHR- und LERNSTIL

\*kognitiv-rationale Zentrierung, Tendenz zur Abspaltung des Körpers, der Gefühle, des Handelns  
\* Lernen für ein abstraktes Dort-und-Dann  
\* planmäßig, kontrolliert  
\* konkurrenzorientiert

## LEHR- und LERNSTIL

\* Tendenz zur Integration von Denken, Fühlen und Handeln  
\* Lernen im und für das Hier-und-Jetzt, Versuch eingreifender Zukunftsgestalt.  
\* offen, prozeßorientiert  
\* synergieorientiert

## FÜHRUNGSSTIL

\* managermäßig, technokratisch  
\*Qualitätskontrolle bezogen auf formale und meßbare Leistungen

## FÜHRUNGSSTIL

\* beziehunsorientiert, demokratisch  
\* Qualitätskontrolle bezogen auf die Ent-wicklung von Person, Gruppe & Feld

Diese (unvollständige) Gegenüberstellung vereinfacht die Komplexität der realen Verhältnisse und scheint die Konsequenz nahezulegen, sich ausschließlich an der rechten Seite der Tabelle zu orientieren. Dies wäre ein verhängnisvoller Fehlschluß, denn ohne Zweifel gilt, daß wir angesichts von Überbevölkerung und Ressourcenverknappung z.B. mehr denn je auf technische Innovationen angewiesen sind. Die vereinfachende Polarisierung soll vielmehr die Extrempunkte des Feldes umreißen, in dem wir uns bewegen und im Sinne der kritischen Mahnungen ANDERS` deutlich machen, wo wir in unserer Entwicklung zentrale Defizite haben.

Ironischer Weise kann uns gerade ein Blick in High-Tech-Bereiche der Wirtschaft Anregungen dafür geben, wie wir technische und soziale Innovationen miteinander verbinden können. So erleben wir dort in einigen Bereichen eine Managementrevolution, die unter dem Stichwort „Organisationsentwicklung“ auf die Herausbildung „Lernender Unternehmen“ abzielt. Wenngleich viele dieser Konzepte einen auf ökonomische Effizienz beschränkten Feldbegriff vertreten, so deutet sich doch in einigen Bereichen ein Umdenken in Richtung auf Aspekte der „Humanistischen Vision“ an. So haben z.B. die in dem „Business Council for Sustainable Development“ zusammengeschlossenen Manager erkannt, daß sie in Fortführung der expansiven Risikowirtschaft ihre eigene wirtschaftliche Zukunft untergraben. In dem programmatischen Band „Kurswechsel“ beschreibt der Schweizer Manager Stephan SCHMIDTHEINY (1992) wie internationale Großfirmen - durchaus aus egoistischen Interessen - versuchen, zu einer neuen Definition ihres Verhältnisses zur Mit-Welt zu kommen. Lernende Unternehmen beginnen unter dem Druck der sich zu-

spitzenden Problemlagen über den Tellerrand begrenzter Profitinteressen zu schauen. Unter „Lernenden Unternehmen“ werden Firmen mit Organisationsstrukturen verstanden, die die vorhandenen Fähigkeiten der Mitarbeiter in Teams so optimal koordinieren, daß ein *permanenter Prozeß der dialogischen Selbsterneuerung und Weiterentwicklung* eingeleitet wird - ein Prozeß der in einigen Aspekten in Richtung der von mir skizzierten Humanistischen Vision zu gehen scheint. Wie Peter SENGE (1996) in seinem gerade übersetzten Grundlagenwerk "Die fünfte Disziplin" ausführt, machen fünf Aspekte das Wesen Lernender Organisationen aus:

\* *Personal Mastery*

Hierunter versteht er die "Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung". Es geht hier darum, daß man seine wahren Ziele erkennt und lernt, Wege zu finden, seine eigene persönliche Vision zu entwickeln und umzusetzen.

\* *Mentale Modelle*

Hier geht es darum, daß man lernt, seine persönlichen Überzeugungen, Glaubenssysteme und Verhaltensmuster zu erkennen und ggf. zu modifizieren.

\* *Eine gemeinsame Vision entwickeln*

Hier geht es darum, daß man lernt seine individuelle Vision in eine gemeinschaftliche Vision einzubringen und gemeinsame Zukunftsbilder zu entwickeln.

\* *Team-Lernen*

Hier geht es darum, daß man die Fähigkeit zum Dialog erwirbt und Interaktionsstrukturen erkennt, die Lernen im Team behindern.

\* *Systemdenken*

Die Fähigkeit zum Systemdenken bezeichnet SENGE als die „fünfte Disziplin“. Im Systemdenken kommen die vorher genannten Aspekte zusammen: "Schließlich macht das Systemdenken den subtilsten Aspekt der lernenden Organisation deutlich - daß Menschen sich selbst und ihre Welt mit anderen Augen sehen. Ein fundamentales Umdenken ist das eigentliche Herzstück einer lernenden Organisation; wir erkennen, daß wir nicht von der Welt getrennt, sondern mit ihr verbunden sind, und wir machen nicht länger Widersacher >da draußen< für all unsere Probleme verantwortlich, sondern erkennen, wie wir selbst durch unser Handeln zu unseren Problemen beitragen. Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, daß sie ihre Realität selbst erschaffen. Und daß sie sie verändern können." (SENGE; 1996,S.22ff.)

Meine These lautet nun, daß die Entwicklung *Lernender Organisationen und Gesellschaften* einen möglichen Weg zur Verwirklichung der oben skizzierten Humanistischen Vision beschreibt. Die fünfte Disziplin, hinter der letztlich die Wiederentdeckung des Feldes steht, macht deutlich, daß wir es lernen müssen, in Systemen zu denken und damit vor der schwierigen Aufgabe stehen, die

verhängnisvolle Tendenz zu Abspaltungs- und Ausgrenzungsprozessen zu überwinden. Lernprozesse können von daher nicht allein aus der Perspektive des Individuums betrachtet werden, sondern müssen im Gesamtzusammenhang des jeweiligen Feldes gesehen werden. So geht es in der umweltpädagogische Arbeit z.B. nicht allein um Wissensvermittlung, sondern darum, unsere Schulen selbst zu Lernenden Organisationen zu machen. *Prinzipien der Lernenden Organisation und hier insbesondere die fünfte Disziplin, nämlich das Denken, Lernen und Handeln in und mit Systemen, sollten als fester Bestandteil in jede pädagogischen Reflexion einfließen.* Die zentralen Bestimmungsstücke der Lernenden Organisation, also Personal Mastery, Mentale Modelle, eine gemeinsame Vision entwickeln, Team-Lernen und Systemdenken sind zugleich auch zentrale Lernbereiche für die Entwicklung von „Leitbildern und Handlungsfeldern für zukunftsfähige Lebensformen“, die de HAAN & KUCKARTZ (1996), als Idealfall von wirkungsvoller Umweltbildung ansehen. Sie beschreiben zugleich zentrale Aspekte des Zusammenhangs von „Persönlichkeits-“ und „Feldentwicklung“, dessen Beachtung von jeher ein Anliegen Humanistischer Pädagogen war.

Hierbei geht es im einzelnen um Lernkonzepte, die es ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten (gestaltpädagogisch: den „Self-Support“) zu entdecken und eine persönliche Vision zu entwickeln; die es ermöglichen eine größere Bewußtheit über eigene und kollektive mentale Modelle zu erhalten (gestaltpädagogisch: „Awareness“); die zur Ausbildung der Fähigkeit beitragen, gemeinsam getragene, „synergetische“ Visionen zu entwickeln; und die schließlich die allmähliche Entwicklung einer systemischen Sicht ermöglichen. Welchen Beitrag kann die Humanistische Pädagogik dazu leisten, sich diesen Anforderungen nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis zu stellen?

## **5. Die Wiederentdeckung des „Feldes“ und die „fünfte Disziplin“**

Zu den fünf Disziplinen, die SENGE beschreibt, sind in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik eine Vielzahl von Konzepten und Verfahren entwickelt worden, auf die ich im Rahmen dieses Textes nicht näher eingehen kann. Vom *Personenzentrierten Lehren und Lernen* Carl ROGERS, über die *Themenzentrierte Interaktion* Ruth COHNs und die auf PERLS & GOODMAN zurückgehenden *Gestaltpädagogik* gibt es eine Reihe bewährter *Konzepte zur Persönlichkeitsentwicklung*, die in jüngster Zeit um *Humanistische Verfahren der Organisationsentwicklung* (z.B. NEVIS 1988; FATZER 1994) erweitert werden.

Mein eigener Schwerpunkt der letzten Jahre lag dabei zunächst in der Auseinandersetzung mit den Gebieten, die SENGE als „Personal Mastery“ und „Mentale Modelle“ bezeichnet. In meiner detaillierten Untersuchung der Wir-

kungen eines dreijährigen berufsbegleitenden gestaltpädagogischen Pädagogentrainings (vgl. BUROW 1993) habe ich herausgearbeitet, in welcher Weise unbewußte mentale Modelle die eigene Wahrnehmung strukturieren und wie sie dazu beitragen, unser privates und berufliches Handeln in bestimmte Bahnen zu lenken, die oft unseren eigenen Interessen widersprechen können. Ich habe anhand der Analyse der Wirkungen eines kompletten Fortbildungsprogramms und einzelner Übungselemente (vgl. BUROW 1994) belegen können, daß Verfahren der Gestaltpädagogik zu einer Entroutinisierung solcher fixierten Wahrnehmungsmuster beitragen und damit den Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Entscheidungsspielraum der Beteiligten entscheidend erweitern können. Weiterhin wird in meiner Darstellung anhand der Analyse von Fallstudien deutlich, daß hier eine wichtige Arbeit zur von ANDERS geforderten Erweiterung unserer Gefühls- und Erfahrungsfähigkeiten geleistet wird. Es zeigt sich, daß im Hier-und-Jetzt der Gestaltfortbildung ein Zipfel der oben skizzierten Humanistischen Vision erfahr- und erlebbar wird.

Trotz dieser insgesamt positiven Würdigung arbeite ich gleichzeitig einen entscheidenden Mangel der gestaltpädagogischen Fortbildung heraus, der auch andere Humanistische Verfahren betrifft: die in der Praxis entsprechender therapeutischer Verfahren und pädagogischer Fortbildungen oftmals zu stark ausgeprägte Fokussierung auf das Individuum und seine persönliche Biographie läßt die Bedeutung der umgebenden Feldfaktoren zu sehr in den Hintergrund treten, so daß bisweilen die problematische Fehleinschätzung entstehen kann, „persönliches Wachstum“ sei ohne begleitende Beeinflussung, des umgebenden Feldes, bzw. des „Systems“, in dem ich lebe und arbeite, möglich. Dieser blinde Fleck in der Umsetzung Humanistischer Konzepte ist außenstehenden Kritikern schneller als den Insidern aufgefallen. So spricht Russel JACOBY schon 1978 von der „sozialen Amnesie“, die von der Humanistischen Psychologie abgeleitete Verfahren auszeichne. Sie versuchten im „Zeitalter der Massenmanipulation“ eine „Kampagne der Selbstmanipulation“. Je mehr der Einzelne nämlich die Verfügungsgewalt über die Bestimmung seiner eigenen Lebensverhältnisse verliere, desto stärker behaupteten Vertreter der Humanistischen Psychologie, mithilfe von Persönlichkeitstrainings und sonstigen Verfahren, könne man die Verfügungsgewalt zurückgewinnen und sogar permanent erweitern.

Dieser Einwand, der in seinem Kern berechtigt, in seiner Absolutheit aber sicher überzogen ist, hat mich dazu geführt, darüber nachzudenken, wie dieser „Systemblindheit“ abzuhelfen ist. Ich habe deshalb nach Konzepten gesucht, die persönliche Entwicklung und die Entwicklung des Umfeldes aufeinander beziehen - ein Anliegen, das schon die Pioniere Humanistischer Konzepte immer wieder beschäftigt hat. Wenngleich das Engagement in dieser Frage bei Paul GOODMAN (1975) und Erich FROMM (1985) und Paulo FREIRE (1976) sicher am ausgeprägtesten vorhanden war, so haben sich doch auch Carl

ROGERS (1984) und Ruth COHN (1993) besonders in ihren späteren Jahren dieser Frage gestellt. GOODMAN und FROMM waren ja beide keine Psychologen, sondern Soziologen und so ist es kein Zufall, daß in ihren Werken, die Frage nach den Wirkungen und den Beeinflussungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einen zentralen Stellenwert einnimmt. So hat GOODMAN eine interessante Aussage formuliert, die meineserachtens zu wenig Beachtung gefunden hat. Er resümiert schon in „Gestalt-Therapy“ (1951):

„Und eines ist leider klar: Gewisse Spannungen oder Blockierungen können leider nicht gelöst werden, wenn nicht eine wirkliche Umweltveränderung neue Möglichkeiten eröffnet. Wenn die Institutionen und Sitten verändert würden, dann würde so manches störrische Symptom urplötzlich verschwinden.“ (PERLS, HEFFERLINE & GOODMAN 1979, S.17)

Vielleicht kann man die These aufstellen, daß in der Hauptphase des Individualisierungsschubs zwischen Mitte der siebziger bis Ende der achtziger Jahre sich die Aufmerksamkeitsrichtung auf das Individuum verschoben hat, während wir zur Jahrtausendwende - nicht zuletzt aufgrund der sich zuspitzenden Problemlagen - mit einer Wiederentdeckung des Feldgedankens rechnen können, der - wie DAUBER (1996) überzeugend ausführt - in der Tradition der Humanistischen Pädagogik verankert ist. So schreibt er:

„Als jemand, der seit mehr als fünfzehn Jahren in einer größeren Haus- und Hofgemeinschaft lebt, bedarf es keiner großen theoretischen Argumentation, um mich davon zu überzeugen, daß die Struktur und Verfassung des sozialen und natürlichen Feldes, unseres >Lebensraums< (LEWIN) auch die Struktur unserer Erfahrung prägt. Die von dem Berliner Gestaltpsychologen LEWIN und späterem Begründer der >Gruppendynamik< begründete Feldtheorie geht davon aus, daß Wahrnehmungs- und Handlungsfelder nicht in einzelne Bereiche oder Sektoren aufgeteilt werden können, da sich diese prinzipiell gegenseitig in dynamischer Weise beeinflussen.... Schon EINSTEIN hatte (1934) ein >Feld< folgendermaßen definiert: >Eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden, nennt man ein Feld.< Entsprechend definiert LEWIN: >Die Psychologie muß den Lebensraum, der die Person und ihre Umwelt einschließt, als ein Feld betrachten.< ... Person und Umwelt können nach LEWINs Verständnis nicht unabhängig voneinander beschrieben werden.“ (1996,S.125)

DAUBER zitiert PARLETT, der eine interessante Frage aufwirft, die auch für die Weiterentwicklung der Humanistischen Pädagogik von besonderer Bedeutung ist:

„Es ist interessant darüber nachzudenken, welche Richtung die Gestalttherapie genommen hätte, wenn Lewins Ansatz stärker ins Gewicht gefallen wäre. Vielleicht wäre die komplexe, interaktive Natur des gesamten Feldes, d.h. die realen Lebenssituationen des Einzelnen, deutlicher in den Vordergrund gerückt worden. In einer Lewinschen Gestalttherapie hätten wir vielleicht einen viel radikaleren Ansatz entwickelt: Therapeuten, die wie Handlungsforscher arbeiten und nach Art der Anthropologen beteiligte Beobachter der Klienten in deren Alltag sind, statt das psychoanalytische Vorgehen zu übernehmen und in einem der Therapie vorbehaltenen Raum zu arbeiten.“ (zitiert nach DAUBER 1996, S.133).

Diese einseitige Fixierung auf eine (individual-)therapeutisches Setting und die damit verbundene Überschätzung therapeutischer Eingriffsmöglichkeiten ist mir bei meiner Auseinandersetzung mit Gestaltkonzepten in wachsendem Maß als problematisch erschienen. Angestoßen auch durch GOODMAN, FROMM und

vor allem dem Futurologen Robert JUNGK (1981/1989) begann mich die Frage immer stärker zu interessieren, wie man so auf das Feld einwirken kann, daß eine Person mit ihrem unverwechselbaren persönlichen Profil - ohne Selbstverleugnung und übertriebenen Anpassungsdruck - ihr kreatives Potential ausschöpfen kann. Wie meine Untersuchung zeigt ist die Möglichkeit grundlegender persönlicher Wandlungsprozesse besonders im mittleren Lebensalter häufig begrenzt und sie hängt nicht allein von Willen der Beteiligten ab. Ja, meine Untersuchung zeigt, daß engagierte Gestaltpädagogen schnell in ihre alten Verhaltensmuster zurückfallen, wenn die persönliche Veränderung nicht mit einer begleitenden Umstrukturierung des Feldes einhergeht. Von daher habe ich mich gefragt, ob derart tiefgreifende persönliche Wandlungsprozesse überhaupt notwendig sind, oder ob es nicht vielversprechender ist, soziale Felder nach bestimmten Prinzipien zusammenzustellen.

Ich will dafür ein Beispiel geben. Wir haben uns daran gewöhnt, Schulklassen aus gleichen Altersgruppen zusammenzustellen, was auf der Verwaltungsebene eine Reihe von Vorteilen haben mag. Diese künstliche Form der Zusammenstellung führt aber zur Herstellung eines künstlichen und sozial verdünnten Erfahrungsraums. Vielleicht würden viele der Probleme, die LehrerInnen insbesondere in der Mittelstufe beklagen, verschwinden, wenn man altersgemischte Lerngruppen zusammenstellen würde, in denen ältere Schüler Vorbild- und Tutorenfunktion übernehmen könnten. Oder anders gefragt: Wenn es stimmt, daß immer mehr SchülerInnen mit den Strukturen unserer öffentlichen Schulen Schwierigkeiten haben, sollten wir dann nicht darüber nachdenken, nach welchen Prinzipien *optimale Lernfelder* zu konstruieren sind?

Aus diesen Überlegungen heraus habe ich anhand der Entwicklung der Musik der Beatles und des Apple-Personal-Computers exemplarisch beschrieben, wie entsprechend zusammengesetzte Personengruppen, ihre persönlichen Stärken und Schwächen optimal ergänzen können, wenn sie das für sie passende Feld finden oder ein entsprechendes Feld konstruieren (vgl. BUROW 1992). Ich habe für die Kennzeichnung eines optimal zusammengesetzten sozialen Feldes den Begriff der *Synergie* verwendet. Er läßt sich anhand der Jazz-Band-Metapher verdeutlichen: In einer Jazz-Band spielen Musiker mit unterschiedlichen Fähigkeiten ohne einen Dirigenten und ohne eine klar festgelegte Partitur. Wenn es ihnen gelingt, sich auf ein Thema zu einigen und sie fähig sind einander, in ihren Stärken und Schwächen zu akzeptieren und wenn sie aufeinander hören, dann können sie das erzeugen, was Musiker den „Groove“ oder „Swing“ nennen. Das Zusammenspiel der Musiker ist mehr als die bloße Addition ihrer einzelnen Fähigkeiten. Stärker noch, sie verbinden sich sogar mit den Zuhörern und errichten ein neuartiges „Energie-Feld“, das alle Beteiligten umfaßt. Sie erreichen dies, indem sie die zersplitterten „Energien“ aufnehmen und so transformieren, daß ein gemeinsames Ganzes entsteht. Das Ergebnis ist für alle

Beteiligten spürbar als „Schwingung“, als Harmonie, als Motivierung und als Energieschub.

Für die Humanistische Pädagogik bedeuten diese Überlegungen, daß wir verstärkt darüber forschen sollten, wie wir zur Ausbildung solcher Synergiefelder beitragen können. Bei meiner Suche nach entsprechenden Anregungen bin ich auf einen weiteren Soziologen gestoßen. In seiner bahnbrechenden Untersuchung „Die feinen Unterschiede - Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ hat Pierre BOURDIEU (1987) in brillianter Weise herausgearbeitet, wie die Gesamtheit der Einstellungen, der Haltungen und des Verhaltens eines Individuums, die er „Habitus“ nennt, durch das jeweilige soziale Feld, in dem jemand aufgewachsen ist und gegenwärtig lebt, geprägt wird (vgl. PORTELE 1990). Seine Untersuchung macht anschaulich deutlich, daß das, was wir sind, immer auch Ausdruck und mehrfach gebrochenes Spiegelbild des sozialen und ökologischen Feldes ist, in dem wir agieren. Bewußte Selbstentwicklung bedarf also sowohl einer biographisch orientierten Habitusanalyse, also einer psychologisch und soziologisch akzentuierten Analyse unseres Gewordenseins, wie auch einer Analyse der Felder (des kulturellen, sozialen und ökologischen Rahmens) in denen wir aktuell leben.

## **6. Person, Feld und Zukunft**

Soweit es es sich absehen läßt werden wir an der Schwelle zum 21. Jahrhundert vor die Aufgabe gestellt, mit sich zuspitzenden sozialen und ökologischen Krisen umzugehen und in einem bislang ungekannten Ausmaß permanent umzulernen. Es sind dies Aufgaben, die den Einzelnen überfordern und die voraussetzen, daß wir neue Formen des gemeinsamen Lernens und Gestaltens im Einklang mit unserer sozialen und ökologischen Mitwelt entwickeln. Der notwendige technische Wandel setzt in wachsendem Maß einen tiefgreifenden sozialen Wandel voraus.

In diesem spannenden Prozeß interessiert mich vor allem die Frage, wie wir uns der Umsetzung eines Kernpunktes einer Humanistischen Vision annähern können, der schon im *Dialogischen Prinzip* BUBERS (1978), aber auch in *Encounter-Gruppen* ROGERS (1984), in der *Pädagogik der Unterdrückten* FREIRES (1976) in der *Großgruppenarbeit* Ruth COHNs (1993) und den *Zukunftswerkstätten* Robert JUNGKS (1989) angelegt ist: *Wie können wir angesichts der öko-sozialen Herausforderungen zu neuen Formen der gruppen-, generationen und disziplinenübergreifenden Begegnung kommen, die die im System vorhandenen Ressourcen zur Lösung der drängenden Überlebensprobleme nutzen?* Oder anders gesagt: *Wie können wir den schnellen Wandel in großen Gruppen so organisieren, daß die notwendigen öko-sozialen Innova-*

tionen möglich werden? Wie können wir also unser eingangs diagnostiziertes Analphabetentum in der Fähigkeit zum kreativen Umsteuern überwinden?

Wenngleich es auf diese komplexe Fragestellung keine klaren Antworten geben kann, so bin ich doch der Auffassung, daß in der Bearbeitung dieser Frage ein zentraler Schwerpunkt Humanistischer Pädagogik liegen sollte. Neben der *Personenzentrierung* rücken hier vor allem die Akzente *Feldzentrierung* und *Zukunftszerentrierung* in den Fokus unserer Aufmerksamkeit. Der Wandel der Person und der des Feldes bedingen einander und werden von unseren Zukunftsvorstellungen beeinflußt. Eine immer wieder neu zu entwickelnde „Humanistische Vision“, von der ich einige Elemente skizziert habe, kann die Richtung des Wandels angeben, der nicht von Eliten entwickelt, sondern mit den Schlüsselpersonen, die das gesamte System repräsentieren, gemeinsam bestimmt werden muß. Wie ich in meinem Praxisbeitrag zu diesem Band anhand der Beschreibung der *Future Search Conference* deutlich zu machen suche, verfügen wir bereits über eine Reihe von Verfahren, die uns helfen können, auf dialogische Weise notwendige Einsichten in die Systemgebundenheit von Erkenntnis zu befördern, sowie die Fähigkeit zu entwickeln, die Mitglieder meines „Systems“ als Ressourcen zum Aufbau vernetzter Wissens- und Handlungsstrukturen eingreifender Zukunftsgestaltung zu nutzen. In diesem Sinne haben wir mit der Neukombination, der Erweiterung und Überprüfung Humanistischer Verfahren die Chance, einen ersten Schritt in Richtung des dringend notwendigen Wandels zu machen.

### **Literatur:**

ADORNO Th.W. (1972). Erziehung nach Auschwitz. Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

ANDERS G. (1984). Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. Zweiter Band: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: Beck.

BECK U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.

BECK U. (1988). Gegengifte. Von der organisierten Verantwortungslosigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

BONSEN M.zur (1994). Führen mit Visionen. Wiesbaden: Gabler.

BROWN L.R. (Hg.) (1992). Zur Lage der Welt 1992. Daten für das Überleben des Planeten. Frankfurt: Fischer/Worldwatch Institute.

BUBER M. (1978). Das dialogische Prinzip. Freiburg: Lambertus.

BUDDRUS V. (Hg.)(1995). Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- BÜRMAN J. (1992). Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUROW O.A.(1988). Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.
- BUROW O.A.(1992). Synergie als handlungsleitendes Prinzip Humanistischer Pädagogik. Konsequenzen für kooperatives Lernen in der Schule. In: Buddrus V.(1992). Die "verborgenen" Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Hohengehren: Schneider Verlag, S.97-112
- BUROW O.A.(1993). Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann. Darin: Tschernobyl - ein exemplarischer Workshop. S. 139-165
- BUROW O.A. (1993). Macht Liebe Macht? Neue Anforderungen an Pädagogen und Psychologen auf dem Weg in die Informationsgesellschaft. In: Gestalttherapie 2, S.51-65
- BUROW O.A: (1993). Lernen in Freiheit? Perspektiven der Humanistischen Pädagogik zur Reform von Schule und Lehrerbildung. In Pädagogik und Schulalltag 4, S.395-406
- BUROW & RENNER (1993). Zukunftswerkstatt: Denken und Handeln für ein ökologisches Europa Berlin: Stiftung Verbraucherinstitut. 10785 Berlin. Reichpietschufer 74-76. (Wiss. Projektbetreuung und Redaktion: V. BISENIUS; P. GNIELCYK & M. HEILAND)
- BUROW O.A. (1994). Bausteine gestaltpädagogischer Lehrerfortbildung. Übungen und Elemente. Weilburg. Herausgegeben von Volker IMSCHWEILER. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. HILF.
- BUROW & NEUMANN-SCHÖNWETTER (Hg.) (1995). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- BUROW O.A.(1996). Was wissen wir über "Bedrohungs-kindheit"? Zukunftserwartungen und Ängste einer Kindheit im Angesicht der Risikogesellschaft. In: Erdmann, Rückriem & Wolff. (Hg.). Kindheit heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.101-118
- BUROW O.A. (1996). Lernen für die Zukunft - oder die „fünfte Disziplin des Lernens“. In: Nachhaltige Entwicklung - Aufgabe der Bildung. Symposium des Modellversuchs SchUB. Berlin: BUND Landesverband Berlin, S.33-42
- COHN R.C. & KLEIN I. (1993). Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald.
- COHN R.C. & TERFURTH C. (1994). Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAUBER H. (1996). Historische Wurzeln und gegenwärtige Arbeitsfelder Humanistischer Pädagogik. In diesem Band.
- DAUBER H. (1996). Lernen für die Zukunft. (unveröffentlichtes Manuskript. Erscheint 1997 bei Klinkhardt.)
- EPPLER E. (1981). Wege aus der Gefahr. Reinbek: Rowohlt.
- FATZER G. (1987). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- FATZER G. (Hg.) (1993). Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln: EHP.
- FREIRE P. (1976). Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt.
- FROMM E. (1981). Haben oder Sein? München: dtv.

- FROMM E. (1985). Anatomie der menschlichen Destruktivität. Hamburg: Rowohlt.
- GORE A. (1992). Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde. Frankfurt: Fischer.
- GREENPEACE (Hrsg.) (1993). Umweltängste - Zukunftshoffnungen. Beiträge zur umweltpädagogischen Debatte. Hamburg: AOL. Verlag die Werkstatt.
- GROSSER A. (1990). Die Ermordung der Menschheit. Der Genozid im Gedächtnis der Völker. München: Hanser.
- GUDJONS H: (1995). Vorwort des Reihenherausgebers. In: BUDDRUS V. (Hg.). Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de HAAN G. & KUCKARTZ U. (1996). Was bestimmt das persönliche Umweltverhalten - und was kann die Umweltbildung daraus schließen? In: Berliner Forum Schulische Umweltbildung 1995, Tagungsband. Berlin: BUND & SCHUB (Hg.). Holzmarktstr.73. 10179 Berlin. S.78-89
- HUTCHINSON F.P. (1996). Education Beyond Violent Futures. London & New York: Routledge.
- JACOBY R.(1978). Soziale Amnesie. Zur Kritik der konformistischen Psychologie von Adler bis Laing. Frankfurt: Suhrkamp.
- JUNGK R. & MÜLLERT, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne (Nr.73)
- LIFTON J.R. (1986). Ärzte im Dritten Reich. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LIFTON & MARCUSEN (1992). Die Psychologie des Völkermordes. Atomkrieg und Holocaust. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MEYER-ABICH K.M. (1988). Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. München: Beck'sche Reihe. (Nr. 365)
- NEVIS E.C. (1988). Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz. Köln: EHP.
- PETRI H: (1993). Vergiftete Kindheit. In: GREENPEACE (Hrsg.), S.54-62
- PORTELE H. (1990). Feld und Interdependenz. Zu den Grundlagen der Gestalttherapietheorie bei Lewin und Bourdieu. In: Gestalttherapie 2, S.17-27
- PREUSS-LAUSITZ (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- QUITMANN H. (1996). Humanistische Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- RAMPHAL S. (1992). Das Umweltprotokoll. Partnerschaft zum Überleben. Berlin: Ullstein.
- RICHTER, H.E. (1986). Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Hamburg: Rowohlt.
- RICHTER H.E. (1993). Aus der Angst zur Ermutigung. In: GREENPEACE (Hrsg.), S.31-42
- ROGERS C.R. (1984). Engagement und Freiheit. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel.
- ROLFF H. G. (1994). Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim: Juventa.
- ROSZACK T. (1986). Mensch und Erde auf dem Weg zur Einheit. Hamburg: Rowohlt.
- SCHMIDTHEINY S. (1992). Kurswechsel. München: Artemis & Winkler.
- SCHMITZ-PEICK M. (Hrsg.) (1993). Wenn der Welt die Luft ausgeht und Kinder Angst vor der Zukunft haben. Düsseldorf: Patmos.
- SÖLLE D. (1986). Ein Volk ohne Vision geht zugrunde. Wuppertal: Hammer.
- STANGE W.(1996). Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Herausgegeben vom Deutschen Kinderhilfswerk. 10179 Berlin: Rungestr.20
- SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.

- SÖLLE D. (1986). Ein Volk ohne Vision geht zugrunde. Wuppertal: Hammer.
- SPRENGER R.K. (1996). Das Prinzip Selbstorganisation. Frankfurt: Campus.
- TOFFLER A. (1992). Machtbeben. Düsseldorf: Econ.
- UNTERBRUNNER U. (1991). Umweltangst - Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Veritas: Linz.
- WEISBORD M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.
- WEIZSÄCKER U.V. & LOVINS A. (1995). Faktor Vier. Droemer.