

**Bildung aus ökologischer Perspektive -
Psychodrama, Tiefenökologie und erweiterter Kunstbegriff als interdisziplinäre Impulse**

Von dem Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Technischen Universität
Braunschweig zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie
- Dr. phil.-

genehmigte Dissertation von Carla Hildebrandt
geboren am 29.12.1968 in Homberg/Efze

Erstreferent: Herr Prof. Dr. K. Neumann

Koreferent: Herr Prof. Dr. E.H. Bottenberg

Koreferent: Herr Prof. Dr. W. Pöhlmann

Tag der mündlichen Prüfung: 20.06.2000

Dank

... möchte ich all denen aussprechen, die mir im Prozeß der Entstehung und Erarbeitung des vorliegenden Textes mit Interesse, Kritik und Freundschaft zur Seite standen.

Besonders bedanke ich mich bei Herrn Professor Dr. K. Neumann und Herrn Professor Dr. E.H. Bottenberg. Beide haben mich mit Engagement begleitet und durch Anregungen sowie kritische Anmerkungen zum Gelingen dieses Projektes beigetragen.

Wiesbaden, im November 1999

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Welt-Mensch: eine ökotrope Beziehung	6
2.1 Von der Welt	7
2.1.1 Das dualistische Weltbild	7
2.1.2 Weltbild und Naturbegriff	8
2.2 Vom Menschen	12
2.2.1 Anthropologische Annäherung	13
2.2.1.1 Kreativität	13
2.2.1.2 Kulturalität	14
2.2.2 Paradigma-Wechsel: „animal rationale“ versus „deus qua machina“	16
2.2.3 Menschenbilder	21
2.2.4 Selbst-Bild	22
2.3 Mensch und Welt	26
2.3.1 Umwelt - Mitwelt - Welt	26
2.3.2 Ökotrope Wahrnehmung	28
3. Bildung	30
3.1 Fragmente der Begriffsgenese	30
3.1.1 Etymologische Wurzeln	31
3.1.2 Der Klassische Bildungsbegriff	31
3.2 Dimensionen des Bildungsbegriffs	35
3.2.1 Produkt-Dimension	35
3.2.2 Zustands-Dimension	35
3.2.3 Prozeß-Dimension	36
3.3 Bildung und Erziehung	37
3.4 Mögliche Surrogate des Bildungsbegriffs	38
3.4.1 Das Konzept der Selbstorganisation	39
3.4.2 Gegenüberstellung: Bildung versus Selbstorganisation	40
4. Konzeptionen der Umweltbildung	43
4.1 Vom Ursprung der Umweltbildung	43
4.2 Terminologische Differenzierung	44
4.2.1 Umwelterziehung	45
4.2.2 Ökopädagogik	46
4.2.3 Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“	47
4.2.4 Zusammenführung	49
5. Grenzüberschreitung: Interdisziplinäre Impulse	53
5.1 Psychodrama	53
5.1.1 Mensch und Welt im Psychodrama	55
5.1.1.1 Morenos Kosmologie	56
5.1.1.2 Anthropologische Grundannahmen	57
5.1.1.3 Raum, Zeit und Realität	59
5.1.2 Begegnung als existentielles Prinzip	61
5.2 Tiefenökologie	62
5.2.1 Das ökologische Weltbild	64

5.2.2 Das ökologische Selbst	67
5.3 Erweiterter Kunstbegriff	69
5.3.1 Die plastische Theorie	69
5.3.2 Denken als plastischer Prozeß	70
5.3.3 Mensch und Welt als Kunstwerk	70
6. Psychodrama, erweiterter Kunstbegriff und Tiefenökologie im pädagogischen Kontext	74
6.1 Eine Zusammenführung von Moreno, Naess und Beuys	74
6.1.1 Lebensformen	74
6.1.2 Weltbild	76
6.1.2.1 <i>Das Soziale Atom</i>	76
6.1.2.2 <i>Transformation zum Kosmischen Atom</i>	77
6.1.3 Kosmische Kräfte	78
6.1.3.1 <i>Liebe</i>	79
6.1.3.2 <i>Kreativität</i>	80
6.1.4 Zukunftsvisionen	83
6.1.5 Therapie	84
6.2 Pädagogische Transformation	86
6.2.1 Exemplarisch: Psychodramapädagogik	86
6.2.2 Von der Notwendigkeit pädagogischer Transformation	88
7. Konstrukt: Bildung aus ökologischer Perspektive	91
7.1 Bildung als plastischer Prozeß: Öko-Plastik	91
7.2 Bildung einer pluri-versalen Identität	95
7.3 Ganzheitlichkeit	97
7.4 Bildungs-Wege: Lern-Formen	99
7.4.1 Emotionenbezogene Lern-Formen	102
7.4.2 Erfahrungs- und wahrnehmungsbezogene Lern-Formen	105
7.4.3 Gestaltungsbezogene Lern-Formen	109
7.5 Realisierungsvoraussetzungen	113
7.5.1 Institutionelle Voraussetzungen	114
7.5.2 Zeitressourcen	116
7.5.3 Wissenschaftliche Voraussetzungen	119
8. Zusammenfassung und Ausblick	121
Literaturverzeichnis	124

1. Einleitung

Die Existenz von Mensch und Welt wird nicht nur durch Kriege und Naturkatastrophen bedroht, sondern auch durch die ökologische Krise. Für Medien, Politik und Wirtschaft hat sich diese Krise zu einem wichtigen Faktor entwickelt. Berichte über Umweltkatastrophen, Chemieunfälle, Empfehlungen zum Verhalten bei erhöhten Ozonwerten und ähnliches mehr tauchen regelmäßig in den Medien auf. Die gesellschaftliche Präsenz der Thematik findet ihren Ausdruck auch in der Parteienlandschaft der Bundesrepublik. Alle großen Parteien beziehen Stellung zu den Themen Umweltzerstörung und -schutz. Marketingstrategen der Wirtschaft haben die ökologische Krise als werbewirksam erkannt und instrumentalisiert. Produkte werden mit Verweisen auf Umweltverträglichkeit versehen, Produktnamen werden durch die Vorsilbe „öko“ ergänzt und in der Fernsehwerbung wird der Bezug des Produkts zum Umweltschutz durch die Einspielung unberührter Naturkulissen betont. Der VerbraucherIn wird damit suggeriert, durch den Kauf und Konsum bestimmter Produkte zum Umweltschutz beizutragen. Ob die Kaufentscheidung für ein „Öko-Produkt“ tatsächlich auf einem ausgeprägten Umweltbewußtsein basiert, sei dahingestellt. Umweltbewußtsein zu entwickeln und auszubauen ist mittlerweile zu einem politischen und gesellschaftlichen Ziel geworden, dessen Umsetzung auch im Bildungssystem eine zentrale Rolle spielt.

In der vorliegenden Arbeit wird der Bildungsbegriff, dessen Aussagekraft innerhalb der Erziehungswissenschaften seit langem diskutiert wird, mit der Bedrohung des Menschen und der Welt durch die ökologische Krise in Verbindung gebracht. Es geht darum die Bedeutung dieses Begriffes für die Existenz des Menschen in der Welt herauszuarbeiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, Bildung aus ökologischer Perspektive zu betrachten und die Dimension Mensch-Welt im Bildungsbegriff neu zu gewichten. Damit soll eine Grundlage geschaffen werden, auf der in Zukunft neue Konzepte und Methoden der Bildung entwickelt werden können. Bei der Verfolgung dieses Zieles werden auch Konzeptionen anderer Wissenschaftsdisziplinen herangezogen. Exemplarisch werden hier das Psychodrama nach Jacob Levi MORENO, die Tiefenökologie nach Arne NAESS und der erweiterte Kunstbegriff von Joseph BEUYS dargestellt und mit dem Begriff der Bildung zusammengeführt. Von diesen Konzeptionen gehen wesentliche interdisziplinäre Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff aus ökologischer Perspektive aus; die Position des Menschen in der Welt ist dabei ein zentrales Thema.

Begründet und hergeleitet wird diese Sichtweise in fünf Schritten. Zunächst wird das ökotrope Beziehungsgefüge Mensch - Welt - Bildung aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Entstehung von Welt- und Menschenbildern sowie einer anthropologischen Annäherung an das Wesen des Menschen, wird auf die Bedeutung des Naturbegriffes eingegangen (Kap. 2). Nach dieser Grundlegung erfolgt die weitere inhaltliche Erarbeitung der Thematik auf zwei Linien.

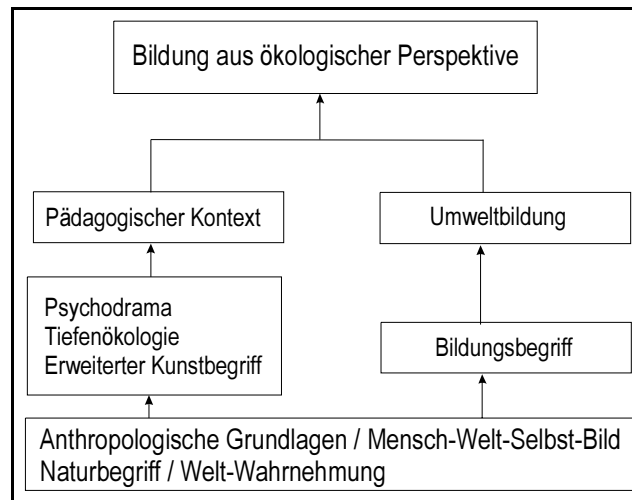


Abb. 1.1 Aufbau des Textes

Auf der erziehungswissenschaftlichen Linie wird zunächst der Bildungsbegriff in seiner historischen Genese dargestellt und seine Aussagekraft kritisch diskutiert (Kap. 3). Anschließend erfolgt eine exemplarische Betrachtung dreier umweltpädagogischer Konzeptionen als mögliche bildungspolitische und -theoretische Reaktionen auf die ökologische Krise (Kap. 4).

Auf der zweiten Linie steht die ökologische Wendung der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Vordergrund. Die erziehungswissenschaftlichen Grenzen werden hier überschritten, indem die Konzeptionen von MORENO, NAESS und BEUYS dargestellt (Kap. 5) und in einen pädagogischen Kontext eingebettet werden (Kap. 6). Diese Zusammenführung mündet schließlich in die Konstruktion eines Bildungskonzepts aus ökologischer Perspektive, in dem Bildung als Daseinsweise des Menschen in der Welt verstanden wird. In der Konkretisierung eines in dieser Weise charakterisierten Bildungsbegriffs wird auf Impulse aus dem Psychodrama, der Tiefenökologie und des erweiterten Kunstbegriffs zurückgegriffen. Grundlage dieser Konkretisierung ist ein verändertes Verständnis des Menschen von sich selbst und seiner Welt. Die Welt soll in ihren multiplen Formen und Erscheinungsweisen wahrgenommen und damit die pluri-versale Verfaßtheit des Menschen anerkannt werden. Die Bildung einer pluri-versalen Identität stellt damit einen existentiellen Aspekt der Menschwerdung dar (Kap.7.2). Im Anschluß an die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit (Kap. 7.3) werden im Rückgriff auf die Konzeptionen von MORENO, NAESS und BEUYS exemplarisch einige Lern-Formen einer Bildung aus ökologischer Perspektive herausgearbeitet und dargestellt (Kap. 7.4). Der Begriff des Lernens wird hier im Sinne von Lebens- beziehungsweise Daseins-Form verwendet, mittels derer sich der Mensch selbst, sein Leben und die Welt gestaltet. Die gestalterische Dimension ist dabei von besonderer Bedeutung. Abschließend wird auf die Realisierungsbedingungen des Konstrukts Bildung aus ökologischer Perspektive eingegangen (Kap. 7.5). Neben den institutionellen und

wissenschaftlichen Voraussetzungen wird auch der Begriff der Zeit in seiner historischen Entwicklung und aktuellen Bedeutung für das Leben des Menschen in der Welt diskutiert.

Diese Arbeit ist auf Grund ihres interdisziplinären Ansatzes nicht nur für PädagogInnen von Interesse. Sie spricht alle diejenigen an, die sich mit der Existenz des Menschen in der Welt, ihren Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten, auseinandersetzen. Bildung wird hier als eine Grundbefindlichkeit beziehungsweise eine Existenzform des Menschen angesehen, die von entscheidender Bedeutung für die Ausgestaltung der Beziehung des Menschen zur Welt ist. Sie wird damit zu einem andauernden kreativen und gestalterischen Prozeß, der sich nicht ausschließlich auf den institutionellen Bildungssektor bezieht.

Die Zusammenführung des Bildungsbegriffs mit dem Psychodrama, der Tiefenökologie und dem erweiterten Kunstbegriff erforderte eine besondere Vorgehensweise der Bearbeitung. Die Konzeptionen von MORENO, NAESS und BEUYS beruhen maßgeblich auf Offenheit, Kreativität und Freiheit. Die starre Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Formen der Darstellung mußte aufgebrochen werden. Hinsichtlich der Methodologie und der empirischen Überprüfbarkeit mögen kritische Stimmen Defizite anmerken. Dies wurde jedoch bewußt in Kauf genommen. Das Besondere des Textes ist der interdisziplinäre Denkanstoß, der zu einer veränderten Sichtweise des Bildungsbegriffs führt und damit die Grundlage für die zukünftige Entwicklung neuer Bildungskonzepte bieten soll.

2. Welt-Mensch: eine ökotrope Beziehung

Die Auseinandersetzung mit der Beziehung des Menschen zur Welt beziehungsweise der Welt zum Menschen erfordert eine genaue Betrachtung der Beziehungspartner. Es ist zu fragen, wie der Mensch zum Menschen wird, welche grundlegenden Voraussetzungen er mitbringt, welche Rolle die Welt bei der Menschwerdung spielt und wie die Existenz des Menschen sich auf die Welt auswirkt. Diese Fragen, die sich auf die Art und Weise des In-der-Welt-Sein des Menschen beziehen, wurden im Laufe der Menschheitsgeschichte unterschiedlich beantwortet. Wissenschaftliche Konzeptionen und Theorien entstehen vor dem Hintergrund sich historisch wandelnder Welt- und Menschenbilder. Im folgenden Kapitel werden die Ursprünge unseres heutigen Welt- und Menschenbildes betrachtet und hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Bedeutung für die Existenz des Menschen und der Welt hinterfragt. Besonders relevant ist diese Fragestellung im Hinblick auf die ökologische Krise, von der Welt und Mensch gleichermaßen betroffen sind.

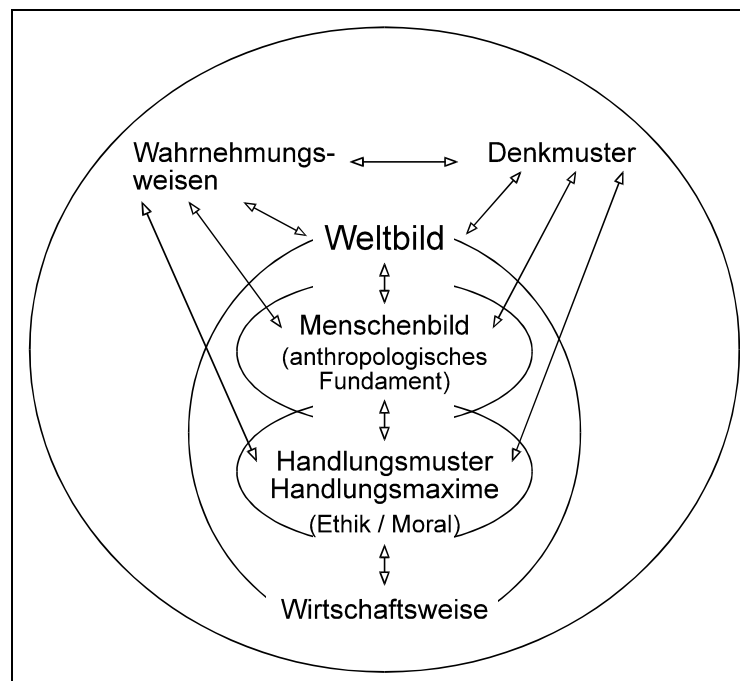


Abb. 2.1: Konstituierende Grundlagen des Mensch-Welt-Verhältnisses
(In Anlehnung an KLEBER 1993, S. 53).

Welt- und Menschenbild können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sich das Leben des Menschen in der Welt vollzieht. Ein Weltbild beinhaltet immer auch eine bestimmte Vorstellung vom Menschen, die sich im Menschenbild niederschlägt. Die auf dieser Modellvorstellung beruhende Position des Menschen in der Welt ist Grundlage für das Selbst-Verständnis des Menschen. In der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt wird der Mensch zum Menschen. Er hat dabei eine Vorstellung von sich selbst und von der Welt, aus der heraus er eine Bewertung vornimmt und somit einen Selbst-Wert entwickelt.

Wie sich das Selbst des Menschen konstituiert, welche Rolle dabei Modellvorstellungen über den Menschen und die Welt spielen und welchen Wert demnach nicht-menschliche Elemente der Welt im Verhältnis zum Menschen haben, sind Fragen, denen im folgenden nachgegangen wird.

2.1 Von der Welt

Die Existenz der Welt ist Voraussetzung für die Existenz des Menschen. Sein Leben, sein Sein und Werden, sind existenziell an die Welt gebunden. Innerhalb dieser weltlichen Eingebundenheit bleiben dem Menschen weitreichende Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten. Wie er diese einsetzt und realisiert, hängt entscheidend von dem Bild (Modell) ab, das der Mensch für sich von der Welt entwickelt. Ausgehend von dieser Modellvorstellung, seiner Weltsicht, bewegt er sich in der Welt beziehungsweise bewegt er die Welt.

Im folgenden soll, als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Beziehung des Menschen zur Welt und damit auch zur Natur, ein Weltbild dargestellt werden, das die Entwicklung des Menschen und der Welt von der Neuzeit bis heute entscheidend geprägt hat.

2.1.1 Das dualistische Weltbild

In der Literatur wird das dualistische Weltbild auch als technozentrische oder mechanistische Sichtweise bezeichnet. Impulse zur Entwicklung dualistischen Denkens gehen unter anderem von historischen Ereignissen des 15. und 16. Jahrhunderts, wie zum Beispiel der Erfindung des Buchdrucks, dem Beginn der Reformation, der Aufgabe der geometrischen Vorstellung von der Welt zugunsten einer heliozentrischen Perspektive (kopernikanische Wende) und der Entstehung europäischer Nationalstaaten aus. Antikes und mittelalterliches Denken gelten als überholt. Der Mensch der Neuzeit sieht sich nicht länger als Teil eines geordneten überschaubaren Kosmos, er ist nicht mehr verhaftet im Glauben an eine transzendente Erlösung. Er lebt im Diesseits, Denken und Handeln beziehen sich auf den neuzeitlichen Grundgedanken des Fortschritts. Als Protagonisten dieses wissenschaftlichen Umwälzungsprozesses können unter anderem Galileo GALILEI, Francis BACON und René DESCARTES genannt werden.

GALILEI (1564 - 1642) kann insofern als der Begründer der modernen Naturwissenschaft angesehen werden, als er die Methode des quantitativen Experiments einführt. Naturwissenschaft ist nach GALILEI die Lehre von quantitativen, meßbaren Bewegungsbeziehungen (vgl. SPIERLING 1990, S.142).

In diesem Sinne fordert auch BACON (1561 - 1626) eine Erneuerung der Wissenschaft, die die scholastisch-aristotelische Lehre überwindet. Er stellt dem deduktiven Denken des Mittelalters eine neue induktive Methode gegenüber, die sich auf Beobachtung und Erfahrung stützt.

Wer die Ursache irgendeiner Eigenschaft, [...], lediglich in bestimmten Gegenständen kennt, dessen Wissen ist unvollkommen; wer die Wirkung nur bei einzelnen Substanzen von denen, die geeignet sind, hervorbringen kann, dessen Macht ist gleichfalls unvollkommen.
(BACON 1990, S. 281)

Denn es ist doch ganz sicher, daß diese Dinge bei all ihrer Verschiedenheit und Fremdartigkeit in jener Form oder jenem Gesetz zusammenkommen, das der Wärme, dem Roten und dem Tode zugrunde liegt. Denn die Macht des Menschen kann sich nur durch Entdeckung und Auffindung eben dieser Formen über den allgemeinen Lauf der Natur erheben, sich befreien, ausbreiten und aufschwingen zu neuen Werken und Arbeitsverfahren.
(ebd., S. 355)

Die Macht des Menschen über die Natur resultiert für BACON aus dem Wissen über beziehungsweise von der Natur (Wissen ist Macht) (vgl. KROHN 1987, S. 81ff).

Die bei GALILEI und BACON bereits angelegte Trennung von Mensch und Natur manifestiert sich in der von DESCARTES (1596 - 1650) vorgenommenen Spaltung des Menschen in Geist (*res cogitans*) und Körper (*res extensa*). Für DESCARTES ist der Mensch ein denkendes Wesen; erst durch das Denken wird der Mensch zum Menschen. Körper und Welt sind außerhalb, sind Extensionen des Geistes.

Das Denken ist's, es allein kann von mir nicht getrennt werden. Ich bin, ich existiere, das ist gewiß. Wie lange aber? Nun solange ich denke. Denn vielleicht könnte es sogar geschehen, daß ich, wenn ich ganz aufhörte zu denken, alsbald auch aufhörte zu sein.
(DESCARTES 1960, S. 23)

Das von GALILEI, BACON und DESCARTES grundlegend mitbestimmte neuzeitliche Denken führt zu einer strikten Subjekt-Objekt-Trennung in den Natur- und Geisteswissenschaften. Der Mensch steht einer verobjektivierten, entfremdeten Natur gegenüber, die zum Zwecke der Erforschung und Beherrschung analytisch in ihre Einzelteile zerlegt werden kann. Nicht-menschliche Existenz ist demnach gekennzeichnet durch eine mechanische Struktur, die mathematisch vermessen und berechnet werden kann.

Das auf diesem dualistischen und mechanistischen Denken gründende Weltbild ist anthropozentrisch ausgerichtet und zeichnet sich aus durch Technik- und Fortschrittsgläubigkeit, einem Vertrauen auf „Machbarkeit“, Profitstreben und Zweckrationalität (vgl. METZNER 1995, S. 28f; HORKHEIMER/ADORNO 1988, S. 15, 47f ; DE HAAN 1985, S. 41ff).

2.1.2 Weltbild und Naturbegriff

Das Verhältnis des Menschen zur Welt ist geprägt vom jeweilig vorherrschenden Weltbild. Die Natur ist unbestritten ein Teil der Welt, ihre Bedeutung für den Menschen und der daraus resultierende Umgang des Menschen mit der Natur basiert auf den im Weltbild verankerten Wertvorstellungen. Der dem dualistischen Weltbild entsprechende Naturbegriff zeichnet sich aus durch eine anthropozentrische Sichtweise. Die Natur ist dem Menschen dem Wert nach untergeordnet. Ihr Wert liegt lediglich in ihrer Nutzbarkeit für die Existenz und den Fortschritt des Menschen. Der Mensch (Subjekt) beschreibt sich selbst in Abgrenzung zur Natur (Objekt) (vgl. MÖHRING 1997, S. 32f).

Der Versuch einer terminologischen Bestimmung des Naturbegriffs macht deutlich, daß es sich hier um einen mehrdimensionalen Begriff handelt, der sich nicht eindeutig fassen läßt. Auf den ersten Blick scheint der Terminus Natur keine Definitionsschwierigkeiten zu bereiten. Im alltäglichen Gebrauch gehen wir sicher und vermeintlich eindeutig damit um. Jede(r) hat Assoziationen, die dem begrifflichen Gehäuse, der Aneinanderreihung der Buchstaben N, A, T, U, R eine bestimmte, subjektiv geprägte Bedeutung zuordnen. Etymologisch geht der Begriff auf das lateinische „natura“ im Sinne von „Geburt, Geborgensein“ zurück (vgl. ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH 1997, S. 913). Natur wird heute häufig als der Teil der Welt betrachtet, dessen Zustandekommen und gesetzmäßige Erscheinungsform unabhängig von den Eingriffen des Menschen ist (MEYERS großes Taschenlexikon 1990, Bd. XV, S. 170). Natur in diesem Sinne ist also der vom Menschen unberührte Teil der Welt. Wo befindet sich aber heute dieser Teil der Welt? Der Mensch züchtet Tiere und Pflanzen nach wirtschaftlichen Kriterien wie Beständigkeit, Nützlichkeit und Ertrag, er transformiert Naturlandschaft in Kulturlandschaft, begradigt Flußläufe und rodet Wälder. Kann nun, im Sinne der oben angeführten Definition, im Hinblick auf Pflanzen, Tiere und Landschaft überhaupt noch der Begriff Natur verwendet werden? Gerhard DE HAAN spricht diesbezüglich von einer ersten (ursprünglichen) und einer zweiten (vom Menschen beherrschten und gestalteten) Natur. Letztere geht demnach hervor aus der durch die Naturwissenschaften ausgelösten Disanzierung des Menschen von der (ersten) Natur. Im Zuge dieser Entwicklung wendet sich der Mensch der Natur als Forscher zu, Naturphänomene werden zu Untersuchungsobjekten. Einen anderen Zugangsweg zur Natur impliziert für DE HAAN der Begriff des „Naturschönen“, der sich auf eine fühlende und empfindende Betrachtung bezieht und damit dem einzelnen Menschen eine individuelle Begegnung mit Natur ermöglicht (vgl. DE HAAN 1985, S. 177ff). DE HAAN geht bei der „Rehabilitation des Naturschönen“ auf die Ausführungen Adornos zurück (DE HAAN 1985, S. 179). Eine detaillierte Begriffsbestimmung ist für den Terminus des Naturschönen nicht möglich, da lediglich festgehalten werden kann, daß dieser Begriff eine Beziehung des Menschen zur Natur impliziert. Welcher Art diese Beziehung ist und was der Mensch dabei als schön empfindet bleibt unklar.

Was schön ist an der Natur, „blitzt (...) auf, um sogleich zu verschwinden vor dem Versuch, es dingfest zu machen“.

(ADORNO 1970, S. 113)

Eine Unterwerfung des Naturschönen unter wissenschaftliche Methoden der Begriffsbestimmung würde die eigentliche Bedeutung des Begriffes auflösen. Natur wäre dem Menschen als Objekt der Betrachtung untergeordnet, wodurch eine gewaltlose Beziehung zwischen Mensch und Natur nicht möglich wäre (vgl. DE HAAN 1985, S. 15).

Deutlich wird auch hier die Unsicherheit bei der terminologischen Bestimmung von Natur. Die Bedeutung des Begriffes scheint in großem Maße abhängig zu sein von der jeweiligen BetrachterInnenperspektive und entzieht sich damit einer eindeutigen und allgemeingültigen Definition.

Dietmar v.d. PFORDTEN sieht sich bei der Bestimmung des Terminus Natur in seinem Buch „Ökologische Ethik“ mit eben dieser Schwierigkeit konfrontiert. Er führt daher mehrere Definitionen des Begriffs an, die unterschiedlich weit greifen. Demnach kann Naturdefiniert werden als:

- die gesamte Welt,
- die gesamte nichtmenschliche Welt,
- die gesamte belebte Welt,
- die gesamte belebte nichtmenschliche Welt und
- die gesamte belebte, nichtmenschliche und nicht vom Menschen beeinflusste Welt (vgl. PFORDTEN 1996, S. 28). PFORDTEN wählt aus diesen fünf Möglichkeiten die erste und zugleich umfassendste Definition als Grundlage seiner Ausführungen zur ökologischen Ethik aus. Er begründet seine Entscheidung mit dem Verweis darauf, daß Natur ein gradueller Begriff sei. Eine eng gefaßte terminologische Festlegung kann seiner Ansicht nach den vielfältigen Dimensionen dieses Begriffs nicht gerecht werden (vgl. ebd., S. 29).

Bei der Betrachtung der oben angeführten engeren Definitionen zeigt sich deutlich die Trennung von Mensch und Natur. Mit Ausnahme der dritten Definition schließen alle weiteren den Menschen aus der Begrifflichkeit Natur aus. Der Mensch ist demnach nicht Teil der Natur, die Natur ist nicht seine Welt, sie ist seine Um-Welt.

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.
(MÖHRING 1997, S. 33)

Der von PFORDTEN verwendete erweiterte Naturbegriff macht die Überschreitung der dualistischen und damit auch anthropozentrischen Sichtweise möglich. Er eröffnet dem Menschen eine neue Perspektive und eine veränderte Position seiner selbst in der Welt.

Bedeutsam ist an dieser Stelle die Betrachtung des geschlechtlichen Aspekts des Naturbegriffs. Auch diesbezüglich ist ein deutlicher Zusammenhang zum jeweiligen Weltbild zu erkennen.

Es ist gut für den Menschen,
seinen Kopf in den Wolken zu haben
und seine Gedanken
zwischen den Adlern wohnen zu lassen;
aber er muß auch daran denken,
daß je höher der Baum
in den Himmel hinein wächst,
desto tiefer seine Wurzeln in das Herz
von *Mutter Erde* hineindringen müssen.

(Spruchweisheit der Crow-Indianer o.J., zitiert in HOFER 1990, S. 31; Hervorhebung C.H.)

Die Erde wird von den Crow-Indianern als Mutter des Lebens angesehen. Sie hat weibliche Eigenschaften. In einem zyklischen Prozeß bringt sie neues Leben hervor und ermöglicht diesem neuen Leben seine Existenz (vgl. CAPRA 1992, S. 255f). Eine enge Verbindung zwischen Weiblichkeit und Natur findet sich nicht nur in der indianischen Kultur. Susan GRIFFIN verdeutlicht diese Verbindung am Beispiel von Märchen, in denen Frauen oder Mädchen einen engen Kontakt zur Natur haben.

Und so ist es Goldmarie, die die reifen Äpfel vom Baum schüttelt, Rotkäppchen, die sich mit dem Wolf unterhält, [...], Schneeweißchen und Rosenrot, die mit allen Tieren des Waldes freundschaftlich sind, Aschenputtel, die Tauben als Verbündete hat, [...].

(GRIFFIN 1987, S. 17)

Die dem dualistischen Weltbild zugrundeliegende Trennung von Körper und Geist, Mensch und Natur, kann in diesem Zusammenhang erweitert werden um die Trennung von Mann und Frau. GRIFFIN belegt diese Trennung in ihrem Buch „Frau und Natur“ unter anderem mit einem Zitat von HUBMAIER: „Daß Adam Seele ist und Eva Fleisch“ (HUBMAIER o.J., zitiert in GRIFFIN 1987, S. 33). Leben vollzieht sich demnach zwischen der Polarität von Weiblichem und Männlichem, wobei der weibliche Pol durch Naturverbundenheit, der männliche durch patriarchalische Logik gekennzeichnet ist (vgl. GRIFFIN 1987, S. 14f; CAPRA 1992, S. 248). Nach Fritjof CAPRA und GRIFFIN zeichnen sich die beiden Pole durch ein unterschiedliches Denken aus. Weibliches Denken ist an Ganzheitlichkeit orientiert, männliches dagegen ist angelegt auf analytische Betrachtung und Erforschung. Das dualistische Weltbild gründet demnach in männlichem Denken. Natur soll mit Hilfe analytischer Methoden erforscht und beherrscht werden. Ganzheitliches (weibliches) Denken wird als wissenschaftlich unangemessen zurückgewiesen.

Und es wird geraten, daß man Frauen weder lehren noch taufen lassen sollte.

(CALVIN o.J., zitiert in GRIFFIN 1987, S. 35)

Die in den vorangehenden Passagen beschriebenen Trennungssphänomene beinhalten, im Sinne GRIFFINS, die Zerstörung von Ganzheit. Alle Polaritäten sind Teile eines übergeordneten Ganzen. Das Wechselspiel der einzelnen Elemente konstituiert Leben, beinhaltet Entstehung und Zerfall.

Die Auseinandersetzung mit diesen komplexen Wirkungszusammenhängen erfordert daher die Integration ganzheitlichen und analytischen Denkens beziehungsweise weiblicher und männlicher Persönlichkeitsanteile (vgl. ROMBACH 1994, S. 200).

Die Ergänzung von männlichen und weiblichen Anteilen zu einem Ganzen findet sich auch bei Carl Gustav JUNG. Dieser geht davon aus, daß Gegengeschlechtlichkeit in der menschlichen Psyche durch die Instanzen Anima (der weibliche Anteil des Mannes) und Animus (der männliche Anteil der Frau) repräsentiert wird. Eine Vereinigung von Anima und Animus, das heißt das Bewußtwerden der gegengeschlechtlichen Persönlichkeitsanteile, führt nach JUNG zu einer Persönlichkeitserweiterung. „Ist das [gegengeschlechtliche] Bild erkannt und erschlossen, dann hört es auf, vom Unbewußten her zu wirken [...]“ und kann in die bewußte Einstellung der Person miteinbezogen werden (JACOBI 1994, S. 124f).

Auf diese Weise ergänzen sich die zwei Geschlechter in einer glücklichen, naturgegebenen Wechselwirkung nicht nur auf der Ebene des Körperlichen, um dem ‘leiblichen Kind’ das Leben zu schenken, sondern auch in jenem geheimnisvollen bilderträchtigen Strom, der die Tiefen ihrer Seelen durchflutet und miteinander verbindet, um einem ‘geistigen Kind’ zur Geburt zu verhelfen.

(JACOBI 1994, S. 122f)

Die angemessene Berücksichtigung der gegengeschlechtlichen Anteile des Menschen in pädagogischen Konzeptionen kann daher als ein großer Schritt in der Entwicklung einer ganzheitlichen Bildung angesehen werden. Der Realisierung einer derartigen Bildung stehen

jedoch viele Hindernisse im Wege, die der Mensch sich selbst im Laufe der letzten Jahrhunderte aufgebaut hat.

Die Auswirkungen des dualistischen Weltbildes auf das Denken und Handeln des Menschen treten uns heute in verobjektivierter Weise gegenüber. Der Fortschrittsglaube und die Idee grenzenloser „Machbarkeit“ manifestieren sich in neuen Technologien, Institutionen und Kommunikationsmöglichkeiten, aber auch in neuen Problemen (z.B. Abfallbeseitigung). Die Trennung von Mensch und Natur sowie die unterschiedliche Berücksichtigung männlicher und weiblicher Anteile des Menschen zeigen sich auch deutlich im Bildungssystem und in der Arbeitswelt. So sind es doch auch heute noch vorwiegend die Männer, die sich in naturwissenschaftlichen Berufen qualifizieren und damit den Fortbestand und den Fortschritt der Industriegesellschaft sichern.¹ Diese vermeintlich positive und zukunftsweisende Entwicklung ist jedoch mittlerweile so weit fortgeschritten, daß der Mensch ihr in einigen Bereichen nicht mehr oder nicht in angemessener Geschwindigkeit folgen kann. Am weiten Technologie-Horizont erscheint die Grenze der „Machbarkeit“ und Kontrollierbarkeit (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 11ff).

Die Mächte, die dem Menschen überall und stündlich in irgendeiner Gestalt von technischen Anlagen und Einrichtungen beanspruchen, fesseln, fortziehen und bedrängen - diese Mächte sind längst über den Willen ... des Menschen hinausgewachsen, weil sie nicht vom Menschen gemacht sind.

(HEIDEGGER 1988, S. 19)

Das Vorhandensein technologischen Könnens allein löst Weiterentwicklung und Fortschritt aus. Nicht das zu lösende Problem steht im Mittelpunkt der Forschung, sondern vielmehr die effektive Nutzung technologischer Forschungseinrichtungen und -anlagen. Zygmunt BAUMAN spricht in diesem Zusammenhang von der Selbstlegitimierung des Fachwissens. Fachwissen ist demnach keinem spezifischen Zweck unterworfen. Es besteht lediglich die Verpflichtung das Anwendbare anzuwenden, das heißt die erworbenen Kenntnisse in den Forschungsprozeß einzubringen und damit den Fortschritt voranzutreiben (BAUMAN 1995, S. 263f).

Wegen der eher kausalen als teleologischen Bestimmung der Fortschritte des Fachwissens und seiner Verwendung ist es in der Praxis unvorstellbar, daß die Entwicklung jemals zum Stillstand kommen wird.

(BAUMAN 1995, S. 264)

2.2 Vom Menschen

Nachdem die Bedeutung des Weltbildes für die Entwicklung der Welt und des Menschen in den vorangegangenen Kapiteln betrachtet wurde, soll nun der Fokus auf die Eigenart und das

¹ Im Wintersemester 1995/96 beispielweise lag der Frauenanteil in den Studienfächern Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaften an bundesdeutschen Hochschulen jeweils über 60%. In Fachgebieten wie Mathematik und Naturwissenschaften lag der Prozentsatz bei 33,4% und in den Ingenieurwissenschaften sogar lediglich bei 16,1% (vgl. BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1997, S. 234). In einer Statistik der Technischen Universität Braunschweig aus dem Wintersemester 1997/98 werden die Studienfächer Romanistik, Kunstgeschichte, Erziehungswissenschaften, Pädagogik und Psychologie als die bei Frauen beliebtesten Studienfächer genannt. In diesen Fachgebieten wurde ein Frauenanteil von 70 - 80% festgestellt. Dahingegen lag der Anteil an Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften Maschinenbau, Elektrotechnik sowie in Informatik bei 7% (vgl. TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG, WS 1997/98).

Wesen des Menschen gerichtet werden. Es geht darum, spezifisch menschliche Charakteristika aufzuzeigen und die Entwicklung verschiedener Modellvorstellungen vom Menschen darzustellen.

2.2.1 Anthropologische Annäherung

Die Verfassung des Menschen, seine spezifische Art und Weise des In-der-Welt-Sein, ist Gegenstand anthropologischer Forschung. Die folgende Aufzählung menschlicher Eigenschaften wurde der anthropologischen Literatur entnommen (vgl. GEHLEN 1978, S. 34f; LANDMANN 1984, S. 77ff).

M	SchöpferIn,
E	instinktreduziert, das nicht festgestellte Tier, Mängelwesen, unspezialisiert,
N	frei,
S	selbst-schaffend, kultur-schaffend, Individuum, exzentrisch,
C	kreativ,
H	kulturgeprägt, variabel, zukunftsbezogen, welt-offen, Sozialwesen.

Diese Text-Plastik² ist ein Versuch die verschiedenen Begrifflichkeiten in eine Form zu bringen und damit das Wesen des Menschen zu skizzieren. Die Darstellungsweise der Text-Plastik läßt Raum für Ergänzungen und Erweiterungen. Der Mensch ist nie eindeutig und endgültig zu bestimmen ist. Beschreibungen können nicht mehr als Annäherung an das komplexe Phänomen Mensch sein.

Als elementare Wesensmerkmale des Menschen werden hier, in Anlehnung an Michael LANDMANN, Kreativität und Kulturalität näher betrachtet. Man könnte in diesem Zusammenhang von einem anthropologischen Fundament sprechen. Der Begriff Fundament soll in diesem Zusammenhang nicht als ein feststehendes unveränderliches Grundgerüst des Menschen verstanden werden, sondern vielmehr im Sinne einer Basis, bestehend aus verschiedenen menschlichen Charakteristika. Aus dem anthropologischen Fundament können vielfältige menschliche Daseins-Formen entstehen. Der Mensch kann die ihm eigenen fundamentalen Eigenschaften immer neu einsetzen.

Kreativität und *Kulturalität*, das Gestalten der Zukunft und die Abhängigkeit von der Vergangenheit, Offenheit für das Neue und Geprägtheit durch die Tradition, Freiheit und Festgelegtheit: das sind die beiden Fundamentalanthropina.

(LANDMANN 1984, S. 157; Hervorhebung C.H.)

2.2.1.1 Kreativität

Der Mensch ist ein kreatives Wesen, das aufgrund seiner Unspezialisiertheit und Welt-Offenheit die Freiheit hat, sein Leben und seine Persönlichkeit selbst zu gestalten. Er ist im Gegensatz zum Tier nicht durch eine spezialisierte körperliche Ausstattung auf einen bestimmten Lebensraum festgelegt. Sein Verhalten wird nicht durch Instinkte bestimmt, er ist ein instinktreduziertes Wesen, das in unterschiedlichen Lebensräumen lebensfähig ist (vgl. GEHLEN 1978, S. 35f). Unspezialisiertheit und Kreativität des Menschen sind einander komplementär. Die Freiheit zur Schöpfung einer eigenen kulturellen Lebenswelt ist eine

² Der Begriff der Text-Plastik wird hier im Sinne von Joseph BEUYS verwendet (vgl. HARLAN 1992, S. 13; Kap. 5.3, S. 68).

zwingende Freiheit, der sich der Mensch nicht entziehen kann. Die von ihm geschaffene Kultur wirkt auf ihn zurück, sie bestimmt alle weiteren menschlichen Produktionen.

Der Mensch ist das handelnde Wesen.

(GEHLEN 1978, S. 32)

Als freies und individuelles Wesen hat der Mensch die Möglichkeit, eine Auswahl zwischen gegebenen Alternativen zu treffen oder aber neue Alternativen zu entwickeln. Die dem Menschen eigene „höhere Bewußtheit“, die Vernunft (im Vergleich zum Tier), versetzt ihn in die Lage, antizipatorisch zu denken und zu handeln, sein Denken und Handeln zu reflektieren und innovativ einzusetzen (vgl. LANDMANN 1984, S. 151ff; BOTTENBERG 1996, S. 14ff).

„Dem Menschen öffnet sich sein eigenes, existentiell *notwendiges Schöpfungstum*; möglich wird seine Kreativität (lat. „creare“: gebären, erzeugen, erschaffen)“ (BOTTENBERG 1996, S. 14; Hervorhebungen im Original).

2.2.1.2 Kulturalität

Produkt kreativer menschlicher Schöpfung ist die Kultur. Kultur soll hier verstanden werden als ein Konstrukt, welches eine Vielfalt einzelner kultureller Welten umfaßt. Der Mensch ist nie nur in einer Kultur existent. Menschliche Individualität und Freiheit führen zur Entstehung eines breiten kulturellen Spektrums (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 18).

Wesentliche Aspekte der kulturellen Rückprägung auf den Menschen sind Geschichtlichkeit und Traditionalisierung. Kulturen entwickeln sich vor historischem Hintergrund, sie sind eingebunden in die Vergangenheit und in die Zukunft. Sie beinhalten Traditionen, Produkte vergangenen, kreativen menschlichen Schaffens und Zukünftiges in Form antizipatorischen Denkens und Handelns. Geschichtlichkeit und Traditionalisierung haben ihr Pendant in den menschlichen Wesensmerkmalen der Sozialität und Modellierbarkeit. Der Mensch ist ein soziales Wesen, er ist auf seine Mitmenschen angewiesen (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 18). „Nur der Mensch erfährt erst vom Artgenossen, wie er sich bewegen, wie die Dinge ansehen, wie sich ihrer bedienen, wie in Sitten und Institutionen leben, wie etwas *gestalten* soll“ (LANDMANN 1984, S. 147; Hervorhebung C.H.).

Der Mensch ist modellierbar, er kann unterschiedliche Formen annehmen. Wesentliche Grundlage dieser Formgebung, der Menschwerdung, ist die Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen. Modellierbarkeit kann daher als das Komplement zur Sozialität bezeichnet werden. Der Mensch lernt vom Menschen (vgl. LANDMANN 1984, S. 146ff; BOTTENBERG 1996, S. 18f).

Plastizität und Kreativität, das schon Geschaffene und das Neuschöpferische, Geschichte, die *uns* macht und Geschichte, die *wir* machen, sind polare Kräfte, die miteinander ringen und geschichtlich verschiedene Mischungsverhältnisse miteinander eingehen. Der Mensch lebt nicht nur aus ihnen beiden, sondern findet sich [...] vor der Aufgabe, ihr *Wechselspiel* zu beherrschen und sie in der jeweiligen Situation in ein Verhältnis zueinander zu bringen.

(LANDMANN 1984, S. 147; Hervorhebungen im Original)

Der Mensch, als nicht festgelegtes freies Wesen, ist innerhalb dieser Polaritäten ständig gefordert sein Leben in der Welt selbst zu gestalten. Sein Rückbezug auf die Geschichte und ihre Traditionen schützt ihn nicht davor, aktuell situativ Entscheidungen treffen zu müssen,

die nicht traditionell vorbestimmt sind. LANDMANN hebt diesen Aspekt menschlichen Daseins durch den Begriff Wechselspiel hervor und verweist damit auf die Dynamik menschlicher Existenz (vgl. LANDMANN 1984, S. 147). Eine Reduktion dieser Dynamik durch einseitige Ausrichtung auf geschichtliche Traditionen (Traditions-Fixierung), birgt nach LANDMANN die Gefahr der Entfremdung des Menschen von sich selbst (Selbst-Entfremdung) und von den Mitmenschen. Einerseits stellen die traditionell überlieferten kulturellen Formen eine Entlastung der „Gegenwarts kreativität“ dar, andererseits heben sie diese auf eine höhere Ebene, wodurch Kapazitäten der „Gegenwarts kreativität“ frei werden und in komplexeren Zusammenhängen eingesetzt werden können. Vollzieht sich dieser Ebenenwechsel nicht, so droht die menschliche Kreativität in den bestehenden kulturellen Welten zu erstarren. Der Mensch setzt seine Freiheit nicht kulturschaffend ein, er entfremdet sich von seinem eigenen Wesen und wird zum festen unbeweglichen Bestandteil einer statischen Kultur. Verliert der Mensch seine dynamische Beziehung zur Kultur, so kann es aufgrund der Eigendynamik der kulturellen Welten zu einem Auseinanderdriften von Mensch und Kultur kommen. Die kulturellen Welten entwickeln eine immer größere Autonomie und Rationalität und sind nicht länger an die Bedürfnisse des Menschen gebunden (vgl. LANDMANN 1984, S. 162f; BOTTENBERG 1996, S. 18f).

Das In-der-Welt-Sein des Menschen vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen Kreativität und Kulturalität. Bei steigender Spannung, sozusagen „Hochspannung“ zwischen diesen Polaritäten, kommt es, so LANDMANN, zu kulturellen Umbrüchen. Er unterscheidet dabei den allmählich sich vollziehenden sozialen Wandel, der seine Ursache in dem latenten, häufig unbewußten Wirken der Kreativität hat, und die Evolution beziehungsweise die Revolution, die aus der Destruktion bestehender Formen entspringen und Neues schaffen (vgl. LANDMANN 1984, S. 162f).

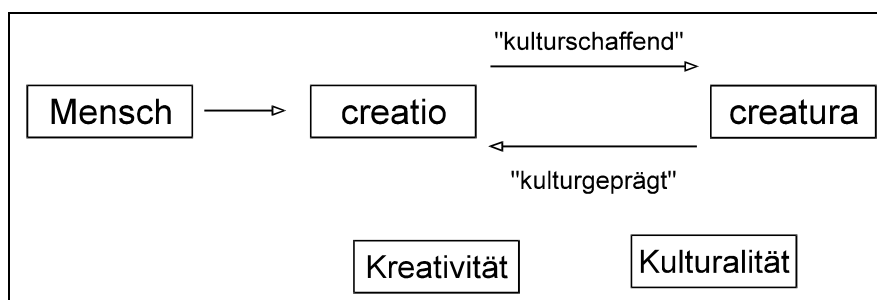


Abb. 2.2: Wechselspiel von Kreativität und Kulturalität (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 16)

Abbildung 2.2 zeigt das Wechselspiel von Kreativität und Kulturalität als kreativen Kreislauf, der den Menschen in seiner spezifischen menschlichen Verfassung in jedem Augenblick seines Lebens fordert.

Dem hier gezeichneten Bild des Menschen ist keine Bewertung im Sinne einer Gegenüberstellung von Mensch und Natur inhärent. Es soll lediglich eine anthropologische Grundverfassung des Menschen dargestellt werden.

2.2.2 Paradigma-Wechsel: „animal rationale“ versus „deus qua machina“

	SchöpferIn,
M	instinkt-reduziert, das nicht festgestellte Tier, Mängelwesen, unspezialisiert,
E	frei,
N	selbst-schaffend, kultur-schaffend, Individuum, exzentrisch,
S	kreativ,
C	kulturgeprägt, variabel, zukunftsbezogen, welt-offen, Sozialwesen,
H	„deus qua machina“, „machbar“, Maschinenwesen.

Die Erweiterung der Text-Plastik verweist auf einen Paradigma-Wechsel innerhalb der Anthropologie (vgl. KAMPER 1997, S. 87f; SCHWAETZER/STAHL-SCHWAETZER 1998, S. 9ff). Es handelt sich hier um einen Wandel der Grundorientierung vom „animal rationale“ hin zum „deus qua machina“. Das Wesen des Menschen läßt sich demnach nicht mehr nur in Abgrenzung zum Tier (Mensch = vernunftbegabtes Tier) bestimmen, sondern vielmehr als Übergang zu einem Maschinenwesen, welches ausgezeichnet ist durch die Möglichkeit der Selbstreflexion und Phantasie. Dietmar KAMPER verweist diesbezüglich auf die Notwendigkeit zwischen „animal rationale“ als definitivem Terminus und „deus qua machina“ als hypothetischem Terminus zu unterscheiden. Letzterer beschreibt einen „gleitenden“ und „schleichenden“ Übergang, der nicht auf klarer Grenzziehung basiert, sondern vielmehr die Grenzen zwischen Tier, Mensch und Maschine verwischt (vgl. KAMPER 1997, S. 87). Gründe für diese veränderte Sichtweise sieht KAMPER darin, daß das Selbstverständnis des Menschen nicht mehr auf der Abgrenzung zum Tier basiert. Die Schwächen des „vernunftbegabten Tieres“, des „Mängelwesens“ Mensch werden umgekehrt und nun als Stärken betrachtet. Die Menschheit hat im Zuge der Evolution die angestrebte Überlegenheit über das Tier erreicht. Eine Wesensbestimmung des Menschen in Abgrenzung zum Tier wird damit obsolet (KAMPER 1997, S. 88).

Der Vergleich Mensch-Maschine hat eine eigene Tradition, spätestens seit DESCARTES' Differenzierung zwischen „res cogitans“ und „res extensa“ sind Übertragungen aus der Technik auf den Menschen vollzogen worden (vgl. Abschn. 2.1.1, S. 7). Manifest wurde diese Perspektive in der Vorstellung vom „Maschinenmenschen“, des „l'homme machine“ von Julien O. de LA METTRIE (1709 - 1751):

Ziehen wir also die kühne Schlußfolgerung, daß der Mensch eine Maschine ist, und daß es im ganzen Universum nur eine einzige Substanz - in unterschiedlicher Gestalt - gibt.

(LA METTRIE 1990, S. 137)

Diese Schlußfolgerung, die LA METTRIE in seinem 1748 erschienenen Werk „L'homme machine“ veröffentlichte, führte zu einer Welle der Empörung. Er lebte daher im Exil am Hofe Friedrichs des Großen in Potsdam und veröffentlichte seine Schriften zum Teil anonym. Nachdem sein Werk lange Zeit unbeachtet blieb, scheint es derzeit im Rahmen des Paradigma-Wechsels innerhalb der Anthropologie neue Bedeutung zu gewinnen (vgl. SCHWAETZER/STAHL-SCHWAETZER 1998, S. 9ff; KAMPER 1997, S. 87f). Neuere Forschungen haben gezeigt, daß LA METTRIE keineswegs als Vertreter eines primitiven mechanistischen

Materialismus bezeichnet werden kann, sondern daß sein Werk vielmehr einem vitalistischen Materialismus zuzuordnen ist, wie er heute zum Beispiel von Naturwissenschaftlern wie Bernhard RENSCH, Bernulf KANITSCHIEDER und Paul M. CHURCHLAND vertreten wird (vgl. SCHWAETZER/STAHL-SCHWAETZER 1998, S. 10ff). LA METTRIE geht bei seiner Betrachtung des Menschen als Maschine von einem grundlegenden, angeborenen Bewegungsprinzip aus, welches dem Körper als ganzem aber auch den einzelnen Körperteilen immanent ist.

Wenn man mich fragt, wo der Sitz dieser angeborenen Kraft in unserem Körper ist, dann antworte ich, daß sie sich [...] in der den Körperteilen eigenen Substanz, mit Ausnahme der Venen, Arterien und Nerven - kurz, im Bau des ganzen Körpers [befindet], und folglich jeder Teil in sich mehr oder weniger starke Triebfedern hat [...].

(LA METTRIE 1990, S. 102f)

Seele und Körper unterliegen gleichsam diesem Prinzip und stehen in Wechselwirkung miteinander (vgl. LA METTRIE 1990, S. 43). LA METTRIE führt seine Aussagen zurück auf empirische Beobachtungen sowie auf medizinische Untersuchungen des Körpers. Das Organische steht dabei im Vordergrund. Die Psyche wird auf organische Zusammenhänge zurückgeführt und funktioniert nach übergeordneten Prinzipien.

[...] und folgerichtig ist die *Seele nur ein Bewegungsprinzip bzw. ein empfindlicher materieller Teil des Gehirns*, den man - ohne einen Irrtum befürchten zu müssen - als eine Haupttriebfeder der ganzen Maschine betrachten kann, die einen sichtbaren Einfluß auf alle anderen hat und sogar als erste geschaffen zu sein scheint [...].

(LA METTRIE 1990, S. 111; Hervorhebungen C.H.)

Die Beschreibung des Menschen als Maschine bleibt bei LA METTRIE auf der organischen Ebene.

Die Orientierung am Paradigma des „deus qua machina“ geht über diese Ebene hinaus. Sie bezieht sich sowohl auf das Körperliche als auch auf das Geistige, es geht also um die Maschinisierung des Rationalen, „um die restliche Formalisierung symbolischer Vermögen, auch der Phantasie [...]“ (KAMPER 1997, S. 87). KAMPER betrachtet die Transformation der natürlichen Schwächen des Menschen in künstliche Stärken als Spezialfall einer umfassenden Maschinisierung des menschlichen Geistes, die sich in der Computerisierung manifestiert. (vgl. ebd., S. 88).

Die Maschine kommt zu sich als Algorithmizität,
universale Algorithmizität.

Sie setzt sich autonom aus ihrer Klarheit,
aus formalisiertem, logi-fiziertem, mathematischem System
- und setzt sich für sich selbst
in einem Spiel, einem immer freieren Spiel der Algorithmen,
die sich beliebig - materiell, immateriell - darstellen:

Idio-thetische Maschine.

(BOTTENBERG 1994, S. 163)

Die Betrachtung des Menschen als Maschine birgt jedoch für die Wissenschaften einige Probleme in sich. Das menschliche Bewußtsein, das Fühlen und Handeln von Personen kann nicht mittels einfacher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erklärt werden, unterliegt keinem formalisierten, logi-fizierten, mathematischen System. Bewußtes und Unbewußtes stehen in einer nicht-linearen Beziehung zueinander (vgl. METZINGER 1999, S. 31; Abschn. 2.2.2, S. 19). Diese Unwegsamkeiten bei der Annäherung an das Wesen des Menschen scheinen jedoch für

die Idee des „deus qua machina“ kein unüberwindbares Hindernis darzustellen. Es wird darauf verwiesen, daß die Anthropologie in ihrer traditionellen Methodik und Sichtweise der Komplexität dieser Zusammenhänge nicht gerecht werden kann, da sie stets darum bemüht ist Komplexität zu reduzieren. Dies scheint jedoch nicht der einzige Weg zum Wesen des Menschen zu sein.

Edgar MORIN verweist auf eine „andere Anthropologie“, welche anstelle der Einheit die Vielheit, anstelle der Komplexitätsreduktion die Komplexitätssteigerung setzt. MORIN verwendet hier den Begriff der Negentropie aus der kybernetischen Systemtheorie. Er bezeichnet damit „ein Ereignis im Zuge der Komplexitätssteigerung, das dazu zwingt, die Vorgeschichte und die bisherige Haupttendenz umzudeuten. Es handelt sich nicht um eine Fortsetzung in quantitativ-linearer Reihe, sondern um eine *qualitative Umstrukturierung des Prozesses selbst*“ (KAMPER 1997, S. 89; Hervorhebung C.H.). Im Unterschied zur künstlichen Maschine steigen demnach bei der lebenden Maschine Ordnung und Unordnung gleichzeitig, sie benötigt Störung und Verstörung, um lebendig zu bleiben. Für MORIN ist der Mensch daher der Negentrop schlechthin, „der in einer neuartigen Verschränkung von Unordnung und Ordnung, die doppelte Gefahr der Beschleunigung *und* der tödlichen Erstarrung vermeiden kann, der durch die Verbindung von Unbewußtem und bewußtem Dasein im Strom der Zeit dem katastrophalen Abbruch derselben zuvorkommt“ (KAMPER 1997, S. 90; Hervorhebung im Original). Mensch-Sein vollzieht sich demnach zwischen den beiden Polen Ordnung und Unordnung. Gerade diese polare Dynamik macht die Lebendigkeit aus. Dieser Gedanke findet sich im Ansatz schon bei LANDMANN, wenn er davon spricht, daß sich das Leben des Menschen in einem Feld polarer Kräfte zwischen Plastizität und Kreativität, Geschaffenem und Neuschöpferischem vollzieht (vgl. LANDMANN 1984, S. 147; Abschn. 2.2.1.2, S. 14).

Inwieweit der Perspektivenwechsel innerhalb der Anthropologie vom „animal rationale“ zum „deus qua machina“ tatsächlich zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich des Wesens des Menschen beiträgt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Sicher scheint jedoch, daß die Einführung des Begriffes der Negentropie eine wichtige Erweiterung anthropologischen Denkens darstellt. Der Mensch als psycho-physische Gesamtheit kann nicht erfaßt werden durch Reduktion auf bestimmte Charakteristika. Die Annahme von Komplexität und Vielfalt ermöglicht eine weitere Annäherung an das Wesen des Menschen.

Nichtsdestotrotz bleibt kritisch zu hinterfragen, ob die Betrachtung des Menschen als Maschine, sei es auch als kybernetische Maschine, nicht Gefahren für den Lebensraum des Menschen und die Menschheit selbst in sich birgt. Besonders im Hinblick auf die Verfügbarkeit menschlicher Ressourcen sowie der Planbarkeit und „Machbarkeit“ des In-der-Welt-Sein des Menschen, ist die Orientierung am „deus qua machina“ zu diskutieren. „Darf der Mensch, was er kann?“ (KAMPER 1997, S. 89). Diese Frage, die sich auf die Grenzen der Maschinisierung menschlicher Lebenswelt bezieht, ist zum Beispiel im Bereich der Gen-Technologie von Bedeutung.

Gentechnologische Machbarkeit überführt den Menschen,

in dem *zunächst noch ein Ich* spielen mag,
 in eine hyper-evolutionäre Gestalt.
 Ein Ich mag hinterbleiben und sich im Narzißmus
 seines vergangenen Menschen vergessen.
 In den reproduktionstechnologischen Fortschritten
 wird menschliche Generierung verfaßt,
 ergibt sich in die Transparenz, des G-Topos [gentechnologischer Topos].
 Vorsichtige Gewohnheiten, historische Bindungen,
 einzelne moralische Tabus, Empfehlungen von Ethik-Kommisionen
 - solche Begrenzungen der Machbarkeit werden überwunden,
 erledigen sich mit dem Erfolg.
 (BOTTENBERG 1994, S. 158; Hervorhebungen C.H.)

Der technische Fortschritt als ein Produkt menschlicher Aktivität ist in seiner Komplexität für den Menschen kaum noch zu be-greifen und nachzuvollziehen. Die Folgen der Technisierung und Computerisierung sind nicht abzusehen und stellen so für den Menschen ein Rätsel dar (vgl. KAMPER 1997, S. 89).

Aber Roboterisierung und Automation sind integrale Anteile menschlicher Existenz geworden. Eine Rückkehr zu der Vor-Roboterzeit ist undenkbar; das Gegenteil wird eintreten: Die Weiterentwicklung der Automation über das hinaus, was wir uns gegenwärtig vorstellen können.
 (MORENO 1991, S. 15)

Mit diesen Worten beschreibt MORENO den unendlich fortschreitenden irreversiblen Prozeß der Technisierung, die den Menschen einerseits entlastet, andererseits jedoch in eine extreme Abhängigkeit bringt.

Bei der Frage nach spezifischen Charakteristika menschlicher Existenz aus der Perspektive heutiger Zivilisation, dürfen die Produkte des Menschen, die Technisierung und Computerisierung, nicht außer Acht gelassen werden. Der Mensch definiert sich immer auch über seine Produkte. Sie sind konstitutive Elemente seiner Kultur und damit Orientierungs- und Bestimmungsfaktoren menschlichen Lebens. Die Deskription und Explikation menschlichen Lebens, als Gesamt psycho-physischer Prozesse, anhand der Maßstäbe und Gesetze der menschlichen Produkte muß jedoch nicht logische Folge ihrer ständigen Präsenz sein. Die Maschinisierung des menschlichen Körpers und Bewußtseins, der Übergang vom „animal rationale“ zum „deus qua machina“, stößt bei der Erklärung von Bewußtseinsphänomenen an seine Grenzen. Gefühle und psychische Befindlichkeiten entziehen sich auf Grund ihrer subjektiven, je einzigartigen Gestalt und Ausprägung der Generalisierung durch Gesetzesaussagen.

Das Phänomen des Bewußtseins erfordert viele Beschreibungsebenen gleichzeitig, vor allem solche, auf denen nicht nur von Bits die Rede ist, sondern auch von der Unaussprechlichkeit der Nuancen, von den verschiedenen Darstellungsformen, in denen die Bits sich verkleiden, wenn sie als geistige Inhalte in uns *tanzten*. [...] Wahrnehmungserlebnisse haben mit subjektiven Empfindungsqualitäten zu tun, nicht nur mit Bits.

(METZINGER 1999, S. 31; Hervorhebung C.H.)

Die Möglichkeit der Beschreibung psychischer Prozesse in Form von Algorithmen ist demnach nicht gänzlich zu verurteilen, jedoch bleiben auch bei einer derartigen wissenschaftlichen Vorgehensweise immer unbeschreibbare Sphären offen (vgl. METZINGER 1999, S. 31). Es handelt sich im Grunde lediglich um eine theoretische Möglichkeit der

Auseinandersetzung mit Phänomenen. Das Phänomen selbst bleibt davon unberührt (ebd., S. 31).

Und auch wenn sich eine Theorie über die Seele, das Bewußtsein und die Liebe in weiten Teilen auf eine neue Theorie der Informationsverarbeitung im Gehirn zurückführen ließe, wird der Fluß des subjektiven Erlebens dadurch nicht weniger ergreifend und nicht weniger schön.

(METZINGER 1999, S. 31)

Donald DAVIDSON führt die Schwierigkeit mentale Ereignisse als physikalische Gesetzesaussagen zu formulieren darauf zurück, daß mentale Begriffe im Gegensatz zu physikalischen Begriffen kein geschlossenes System bilden (DAVIDSON 1997, S. 88).

Wir erklären etwa die freien Handlungen einer Person mit Bezug auf ihre Wünsche, Gewohnheiten, Kenntnisse und Wahrnehmungen. Solche Erklärungen absichtlichen Verhaltens erfolgen in einem Begriffssystem, das jenseits der Reichweite physikalischer Gesetze liegt, da es sowohl Ursache und Wirkung als auch Grund und Handlung als Aspekte eines Gesamtporträts vom handelnden Menschen beschreibt. Die Anomalie des Mentalen ist insofern eine notwendige Bedingung, uns Handlungen als autonom zu denken.

(DAVIDSON 1997, S. 90)

Der Mensch ist demnach in seiner spezifischen Konstitution als psycho-physisches Wesen letztlich nicht als Gesamt faßbar und erklärbar. Kreativität, Spontaneität und Freiheit führen zur Entstehung einer Vielfalt kultureller Welten, in denen sich das Individuum in seiner „pluri-versalen“ Verfaßtheit bewegt (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 187f). Mit der Einführung des Begriffs der Negentropie versucht MORIN dieser Vielfalt gerecht zu werden. Er denkt den Menschen als offenes System im Übergang von Komplexität zu Hyperkomplexität, wodurch etablierte Komplexitäts-Reduktions-Strategien an Bedeutung verlieren. Bei der Selbst-Bestimmung des Menschen im Sinne der Negentropie ist vielmehr die Akzeptanz von Vielfalt und Komplexität entscheidend. KAMPER spricht hier von einem Übergang zum Transhumanen mit der Tendenz zur „automatischen Selbstreflexion“. Kritisch verweist er in diesem Zusammenhang auf die Folgen des Übergangs, die er als eine „Zivilisation der Menschenleere“ beschreibt. Er fragt also nach dem Verbleib des Menschen als Individuum, nach den Auswirkungen des Übergangs vom „animal rationale“ zum „deus qua machina“ auf die Identität des einzelnen (vgl. KAMPER 1997, S. 90).

In der Bestimmung des Menschen als Maschine droht letztlich der Bezug des Menschen zur Welt verloren zu gehen. In der Angleichung an seine Produkte entfernt er sich von seinem ursprünglichen Seins-Grund. Es gilt zu unterscheiden zwischen Herstellung und Nutzung der Technik und dem Angleichen und Ausgeliefertsein an Technik.

Technische Rationalität heute ist die Rationalität der Herrschaft selbst. Sie ist der Zwangscharakter der sich selbst entfremdeten Gesellschaft.

(HORKHEIMER/ADORNO 1988, S. 129)

Martin HEIDEGGER geht davon aus, daß die ständige Präsenz der Technik im Leben des Menschen sein Denken und sein Wesen derart in Anspruch nimmt, daß er den Bezug zum Sein verliert (vgl. HEIDEGGER 1988, S. 19). Neben HEIDEGGER sieht auch MORENO eine Gefahr in der Technisierung der Welt. Er warnt vor einer Entfremdung des Menschen von sich selbst, von der Gesellschaft und von der Natur.

Ein Roboter ist leblos, er wächst nicht. Ihm geht Spontaneität völlig ab. *Er hat sie nicht und er kann sie auch nicht hervorbringen*, auch nicht ein winziges Maß davon.

(MORENO 1991, S. 15; Hervorhebung C.H.)

Eine Möglichkeit diese Entfremdung zu vermeiden sieht MORENO darin, den Roboter in den Dienst der Spontaneität und Kreativität des Menschen zu stellen (MORENO 1991, S. 15f; vgl. Abschn. 4.2.2, S. 56). Es geht also darum, bei der Nutzung von Technik eine gewisse Distanz zu wahren und die Bedeutung dieser Nutzung für den Menschen und die Welt zu reflektieren. Eine Chance für einen solchen distanzierten Umgang mit Technologie und ExpertInnenwissen sieht Zygmunt BAUMAN in der demokratischen Kontrolle der Zwecke und Grenzen technologischer Entwicklung. Voraussetzung hierfür wäre die Herauslösung des technologischen Diskurses aus dem politisch neutralen ExpertInnenkreis (BAUMAN 1995, S. 339).

Abschließend stellt sich die Frage, aus welchem Grund sich der Mensch immer nur in Abgrenzung oder im Vergleich zu anderen Elementen der Welt bestimmt. Unabhängig von Tier oder Maschine verfügt er über spezifische Eigenschaften, die ihn an die Welt und die von ihm geschaffene Kultur binden, durch die er in spezifischer Weise in der Welt ist.

Mit diesen kritischen Anmerkungen soll die Betrachtung des Paradigma-Wechsels innerhalb der Anthropologie beendet werden.

In dieser Arbeit wird der Mensch als freies, spontanes und kreatives Wesen vorausgesetzt, das eingebunden ist in technisierte und computerisierte Welten. Als ein solches ist er in der Lage schöpferisch handelnd im Wechselspiel von Kreativität und Kulturalität sein Leben und seinen Lebensraum zu gestalten.

Technik- und Fortschrittsgläubigkeit spiegeln sich im Menschenbild wieder. Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch drei Modellvorstellungen vom Menschen dargestellt, die auf dem dualistischen Weltbild basieren und damit den Menschen in seiner Bedeutung über die Natur setzen.

2.2.3 Menschenbilder

Eckhard MEINBERG hat in seinem 1995 erschienen Buch „Homo Oecologicus“ eine idealtypische Differenzierung von Menschenbildern vorgenommen. Er stellt dort unter anderem drei Typen von anthropozentrisch ausgerichteten Modellen dar: den Grundtypus Homo Faber sowie dessen „Ableger“ Homo Technicus und Homo Oeconomicus.

Wesentliches Charakteristikum des Homo Faber ist nach MEINBERG sein Glaube an die Machbarkeit und an den Fortschritt. „Homo Faber konstruiert die Natur als ein zu verwandelndes Material, [...]. Er nutzt die Außenwelt für sich, außermenschliche Ansprüche haben in seinem Denken und Handeln keinen Raum“ (MEINBERG 1995, S. 21).

Ich brauche, um das Unwahrscheinliche als Erfahrungstatsache gelten zu lassen, keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir. [...] Indem wir vom Wahrscheinlichen sprechen, ist ja das Unwahrscheinliche immer schon inbegriffen und zwar als Grenzfall des Möglichen, und wenn es einmal eintritt, das Unwahrscheinliche, so besteht für unsereinen keinerlei Grund zur Verwunderung, zur Erschütterung, zur Mystifikation.

(Max FRISCH, Homo faber, S. 22)

Die Betrachtung nicht-menschlicher Existenz als Material menschlicher Gestaltungsprozesse findet sich nach MEINBERG noch ausgeprägter im Homo Technicus. Dank der Technik gelingt es dem Menschen, die Natur zu einem menschlichen Produkt zu machen. Homo Technicus zeichnet sich aus durch ein starkes Vertrauen in die Naturwissenschaften. Ausgehend von der Unfehlbarkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnisse ist er gefangen in den von Zweckrationalität geprägten naturwissenschaftlichen Denkstrukturen (vgl. MEINBERG 1995, S. 22f). Ein Pendant des Homo Technicus stellt im Bereich der Wirtschaftswissenschaft der Homo Oeconomicus dar. „Sein Verhältnis zur Natur, zur Gesellschaft und zu den Mitmenschen [ist] wirtschaftlich definiert“ (ebd. 1995, S. 24). Homo Oeconomicus ist in seinem Denken und Handeln immer an Nutzen, Gewinn und Macht orientiert. Durch Tausch-Transaktionen ist er ständig bemüht, seinen wirtschaftlichen Profit zu optimieren. Homo Oeconomicus betrachtet Natur als Ressource, die gewinnbringend in den Wirtschaftskreislauf eingebracht werden kann.

Die Darstellung des dualistischen Weltbildes und der auf ihm basierenden Menschenbilder zeigt deutlich den Zusammenhang zwischen Weltbild, Menschenbild, Wahrnehmung sowie Denken und Handeln (vgl. Abb. 2.1). Wie der Mensch auf der Grundlage dieser komplexen Wirkungszusammenhänge zu einem Selbst-Bild kommt, wie sich sein Selbst und seine Identität in dieser Welt konstituieren, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

2.2.4 Selbst-Bild

Das Selbst soll hier im Sinne JUNGS verstanden werden als das Gesamt-Psychische, das Bewußtsein und Unbewußtes umschließt (vgl. Abb. 2.3). „Als empirischer Begriff bezeichnet das Selbst den Gesamtumfang aller psychischen Phänomene im Menschen. Es drückt eine Einheit und Ganzheit der Gesamtpersönlichkeit aus“ (JUNG 1960, S. 512). Nach JUNG ist das Ich des Menschen im Bewußtsein verortet, es ist das Zentrum des Bewußtseinsfeldes. Über die Vermittlungsinstanz Persona ist es einerseits nach außen orientiert, an den Anforderungen der sozio-kulturellen Wirklichkeit. Andererseits ist es auch auf Inhalte aus dem Unbewußten, wie zum Beispiel Träume, Affekte und Phantasien, die in das Bewußtsein aufsteigen, ausgerichtet. Das Unbewußte ist nach JUNG gegliedert in das persönliche Unbewußte, dessen Inhalte der Lebensgeschichte des Individuums entstammen, und in das kollektive Unbewußte. Dieses beinhaltet nach JUNG genuine, die psychische Struktur des Artwesens Mensch charakterisierende Wesenszüge. Die menschliche Psyche ruht demnach auf einem gemeinsamen unbewußten Fundus (vgl. JACOBI 1994, S. 17ff, 40ff).

Was die Seele ist, wissen wir ebensowenig wie, was das Leben ist. Geheimnis genug, um unsicher zu sein, wieviel Ich Welt und wieviel Welt Ich ist! Das Unbewußte aber ist wirklich auf jeden Fall, denn es wirkt.

(JUNG 1974, S. 30)

Nach JUNG verhalten sich Bewußtsein und Unbewußtes komplementär und kompensatorisch zueinander. Die aus dem Aufeinandertreffen dieser beiden psychischen Instanzen im Ich

resultierende Trennungslinie ist jedoch nicht feststehend, sie kann sich dynamisch in beide Richtungen verändern. Das Selbst ist demnach eine dynamische Größe, die ihre Struktur durch die sich verändernden Relationen von Bewußtsein und Unbewußtem erhält (vgl. JACOBI 1994, S. 17; BOTTENBERG 1996, S. 185f).

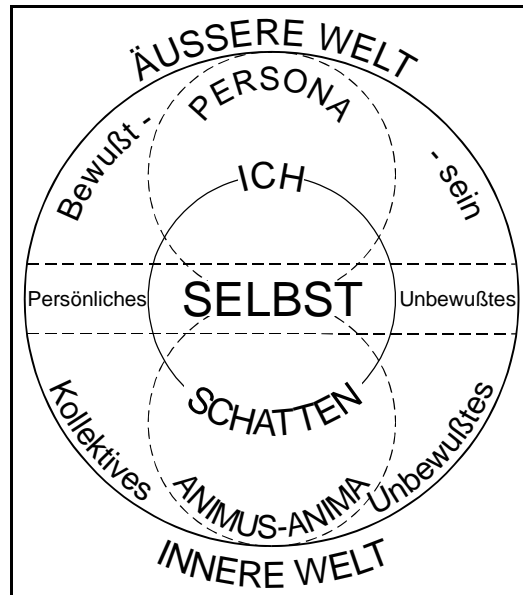


Abb. 2.3: Totalpsyche (JACOBI 1994, S. 131)

Selbstverwirklichung, im Sinne JUNGS, meint die Selbstwerdung (Individuation) eines Menschen zu einem ganzen und unteilbaren Individuum, das sich von anderen Menschen unterscheidet.

Ich gebrauche den Ausdruck Individuation im Sinne jenes Prozesses, welcher ein psychologisches Individuum, das heißt eine gesonderte, unteilbare Einheit, ein Ganzes, erzeugt.
(JUNG 1976, S. 293)

Dieser Prozeß vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen Innen und Außen. Äußere Einflüsse, wie zum Beispiel gesellschaftliche Anforderungen, und die innere Verfassung des Individuums, seine bewußten und unbewußten Potentiale, treffen dabei aufeinander und müssen integriert werden.

Ein wesentlicher Aspekt innerhalb dieses Prozesses ist das Bewußtwerden und Bewußtmachen unbewußter Inhalte. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß der Mensch niemals auf alle Inhalte des Unbewußten zurückgreifen kann. Bestimmte Teile des kollektiven Unbewußten entziehen sich völlig dem Prozeß der Bewußtwerdung. Ziel der Selbstverwirklichung ist daher die Selbst-Erkenntnis, die Erkenntnis, daß der Mensch die Möglichkeit hat, Inhalte, die im Unbewußten liegen, zu aktivieren und somit annähernd die „Ganzheit“ der Psyche, das Selbst, zu erreichen (vgl. JACOBI 1994, S. 127ff). JUNG spricht diesbezüglich auch von der Einsicht in den „Schatten“. Er geht davon aus, daß die Annahme der Dunkelheit in sich selbst zur Integration des Schattens führt (vgl. HARK 1990, S. 153f).

Dadurch entsteht ein Bewußtsein, das nicht mehr in einer kleinlichen und persönlich empfindlichen Ich-Welt befangen ist, sondern an einer weiteren Welt, an der Welt der Objekte teilnimmt. Dieses weitere Bewußtsein ist nicht mehr jener empfindliche, egoistische Knäuel von persönlichen Wünschen,

Befürchtungen, Hoffnungen, der durch unbewußte persönliche Gegentendenzen kompensiert oder etwa auch korrigiert werden muß, sondern es ist eine mit dem Objekt, der Welt verknüpfte Beziehungsfunktion, welche das Individuum in eine unbedingte, verpflichtende und unauflösbare Gemeinschaft mit ihr versetzt.

(JUNG 1928, zitiert in JACOBI 1994, S. 129)

Die äußere Welt beeinflusst das Selbst über die Vermittlungsinstanz des Ich. Welt- und Menschenbilder, Werte und Normen dieser Welt haben durch das Ich einen Anteil an der Selbst-Verwirklichung des Individuums. Sie können den Prozeß der Selbst-Verwirklichung fördern, aber auch be- und verhindern. Ein Weltbild, das die Existenz des Unbewußten nicht berücksichtigt, führt zu einer Überbetonung des Bewußtseins. Das Ich versucht das Aufsteigen unbewußter Inhalte zu unterdrücken, was dazu führen kann, daß sich menschliches Denken und Handeln nur auf der Grundlage von Bewußtseinsinhalten vollzieht, die auf die äußere Welt gerichtet sind.

Die Anforderungen der äußeren Welt manifestieren sich nach JUNG in den unterschiedlichen Ausprägungen der psychischen Funktionen: „Denken - Fühlen“ und „Empfinden - Intuieren“ sowie der Einstellungstypen „Extraversion - Introversion“. Die psychischen Funktionen beziehen sich nach JUNG auf die spezifische Art und Weise der Erfassung und Formung des Erlebnismaterials eines Individuums. Der Einstellungstypus charakterisiert die allgemeine psychologische Haltung des Individuums und ist in der biologischen Verfassung des Menschen verankert (vgl. JACOBI 1994, S. 27f).

Der Prozeß der Selbst-Verwirklichung soll hier nur am Beispiel der psychischen Funktionen verdeutlicht werden. Er ist jedoch auch auf die Einstellungstypen übertragbar. Psychische Funktion definiert JUNG als „unter verschiedenen Umständen sich gleichbleibende psychische Tätigkeit, die von den jeweiligen Inhalten völlig unabhängig ist“ (JUNG 1950, zitiert in JACOBI 1994, S. 21). Die von JUNG als Gegensatzpaare dargestellten psychischen Funktionen „Denken - Fühlen“ und „Empfinden - Intuieren“ schließen sich gegenseitig aus und verhalten sich komplementär und kompensatorisch zueinander (vgl. Abb. 2.4). JUNG geht davon aus, daß jedes Individuum über alle psychischen Funktionen verfügt, wobei diese individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Er unterscheidet daher zwischen der superioren Funktion und der Hilfsfunktion. Die superioren Funktion ist die dominierende Anpassungsfunktion eines Individuums und somit elementarer Bestimmungsfaktor für die Art und Weise der Auseinandersetzung des Individuums mit der inneren und äußeren Wirklichkeit. Die der superioren Funktion gegenüberliegende Funktion bezeichnet JUNG als inferior, sie liegt völlig im Unbewußten und kann vom Individuum nicht bewußt aktiviert werden. Eine Funktion der horizontalen Achse ist die Hilfsfunktion des Individuums, sie liegt weitestgehend im Bewußtsein des Individuums und ergänzt die superioren Funktion (vgl. Abb. 2.4). Die der Hilfsfunktion polar entgegengesetzte Funktion ist dem Individuum nicht ohne weiteres zugänglich, sie liegt tiefer im Unbewußten, muß daher erst für das Bewußtsein aktiviert werden. Bildlich kann man die Position der Hilfsfunktion durch eine Drehung der

horizontalen Achse im Mittelpunkt darstellen, die dazu führt, daß die Hilfsfunktion ins Bewußtsein gerückt wird und die gegenüberliegende Funktion in das Unbewußte absinkt.

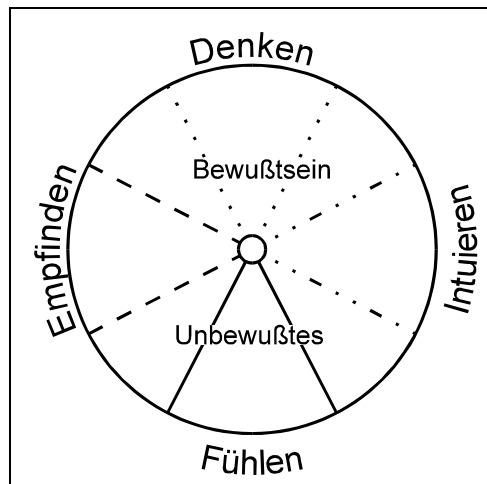


Abb. 2.4: Psychische Funktionen (vgl. JACOBI 1994, S. 21)

Selbst-Verwirklichung im Sinne der Erreichung der „Ganzheit“ der Psyche beinhaltet für JUNG daher auch die Möglichkeit des Individuums, auf alle erreichbaren psychischen Funktionen bewußt zurückgreifen zu können sowie sich der Existenz der autonomen, nicht aktivierbaren inferioren Funktion bewußt zu sein. Die Überbetonung der superioren Funktion kann, so JUNG, zu unkontrollierten Ausbrüchen der dem Unbewußten immanenten inferioren Funktion führen.

Wie bereits oben erwähnt, fördern oder verhindern die Anforderungen der äußeren Wirklichkeit an das Individuum die Ausbildung der psychischen Funktionen „Denken - Fühlen“ und „Empfinden - Intuieren“. Die Strukturen der äußeren Wirklichkeit, ihre Werte und Normen, sind abhängig von dem in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Weltbild (vgl. Abb. 2.1). Das Weltbild bestimmt auf diese Weise also auch die Konstitution des Selbst. Es fördert bestimmte psychische Funktionen, auf die das Individuum in seiner Auseinandersetzung mit der Welt zurückgreift. Die äußere Welt nimmt auf diese Weise auch Einfluß auf das Unbewußte. Bestimmte äußere Impulse können das Aufsteigen unbewußter Inhalte begünstigen oder behindern.

Die von JUNG vorgenommene Differenzierung der psychischen Funktionen muß als idealtypisch angesehen werden. In der Realität existieren eine Vielzahl von Mischtypen (JACOBI 1994, S. 26). Unabhängig davon bleibt jedoch festzuhalten, daß sich bei jedem Individuum im Laufe des Lebens eine superioren psychische Funktion herausbildet, die in ihren Ausprägungen entweder den Anforderungen der Welt entspricht oder unterdrückt werden muß, da sie diesen Anforderungen nicht entspricht. In diesem Fall ist das Individuum gezwungen, eine andere psychische Funktion zu aktivieren, die den Anforderungen gerecht wird und damit zur superioren Funktion wird.

Die Darstellung des Prozesses der Selbst-Verwirklichung, im Sinne der Konzeption der Gesamtpsychologie nach JUNG, zeigt die Wirkung des vorherrschenden Weltbildes, der Vorstellung

von der Welt und damit auch gleichzeitig von der Position des Menschen in der Welt, auf das Selbst-Verständnis beziehungsweise das Selbst-Bild des Menschen. Diese Wirkung soll durch die folgende Text-Plastik verdeutlicht werden:

Welt-Menschen-Selbst-Bild-Selbst-Menschen-Welt

Der soeben dargestellte Zusammenhang ist jedoch nicht nur einseitig zu betrachten. Es kann auch ein Zusammenhang in der Richtung Selbst-Bild-Weltbild festgestellt werden. Jolande JACOBI bemerkt diesbezüglich: „Die Selbstwerdung ist also auch, vielleicht in erster Linie, ein Weg zur Sinngebung, zur Charakterbildung und damit zur Formung einer Weltanschauung“ (JACOBI 1994, S. 134). Dieser Rückbezug läßt sich ableiten aus dem anthropologischen Fundament des Mensch-Seins. Welt-, Mensch- und Selbst-Bild sind Produkte (creatio) des kreativen Kreislaufes. Sie entstehen im Wechselspiel zwischen Kreativität und Kulturalität (vgl. LANDMANN 1984, S. 147).

2.3 Mensch und Welt

Der Mensch gestaltet seine Welt auch durch Sprache. Der Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten entspricht häufig eine spezifische Einstellung und Werthaltung gegenüber dem beschriebenen Phänomen. In den nun folgenden Ausführungen werden die Begriffe Umwelt, Mitwelt und Welt hinsichtlich ihrer Verwendung und Bedeutung betrachtet. Des weiteren wird in diesem Zusammenhang auf die menschliche Wahrnehmung der Welt in ihrer Komplexität und ihrer partiellen „Nicht-Wahrnehmbarkeit“ eingegangen (vgl. Abschn. 2.3.2, S. 27).

2.3.1 Umwelt - Mitwelt - Welt

Die Verwendung der Begriffe Umwelt und Mitwelt beinhaltet je eine spezifische Vorstellung vom Verhältnis des Menschen zur Natur, eine bestimmte Modellvorstellung von der Existenz des Menschen in der Welt (Weltbild) (vgl. Abschn. 2.1.2, S. 8).

Dem oben dargestellten dualistischen Weltbild entspricht der Begriff Umwelt (Um-Welt) (vgl. Abschn. 2.1.1, S. 7). Er beinhaltet die Subjekt-Objekt-Trennung sowie die anthropozentrische Sichtweise, der Mensch stehe im Mittelpunkt des Weltgeschehens, umgeben von der Umwelt, die die Natur als Ressource menschlicher Gestaltungsprozesse beinhaltet (vgl. MEYER-ABICH 1984, S. 19ff; KLEBER 1993, S. 62f u. S. 121ff; HOFER 1990, S. 45f; BOTTENBERG 1996, S. 177f).

Der Begriff Mitwelt bezieht sich gleichermaßen auf menschliches und nicht-menschliches Leben. Eduard W. KLEBER bezeichnet Mitwelt als die gemeinsame Weltbühne aller Lebewesen (KLEBER 1993, S. 18). Der Begriff basiert auf einer biozentrischen Sichtweise, die jedem Lebewesen einen Eigenwert zugesteht. Eine Erweiterung erfährt der Begriff Mitwelt, wenn er über die Lebewesen hinaus auch die nicht-lebendigen Teile der Welt, die Materie, mit einschließt. Die zugrundeliegende biozentrische Sichtweise wird auf diese Weise in eine kosmische beziehungsweise planetarische Weltanschauung transformiert (vgl. KLEBER 1993,

S. 17). Dieser erweiterte Mitweltbegriff wird von MEYER-ABICH verwendet. Die Mitwelt umfaßt seiner Meinung nach neben Mensch, Tier und Pflanze, auch Erde, Luft und Wasser (MEYER-ABICH 1984, S. 19 u. S. 164ff). Auch MEYER-ABICH geht vom Eigenwert jedes Mitwelt-Elements aus und leitet daraus Eigenrechte dieser Elemente ab. Diese Eigenrechte müssen nach MEYER-ABICH vom Menschen im Interesse der Mitwelt vertreten werden (ebd., S. 164ff). Die Erweiterung des Mitweltbegriffs um den nicht-lebendigen Teil der Welt stellt jedoch nicht die weiteste Fassung dieser Begrifflichkeit dar.

Die Betrachtung der Welt und des gesamten Kosmos als Lebewesen überschreitet den von MEYER-ABICH verwendeten Mitweltbegriff bei weitem. Vertreten wird diese Sichtweise der Welt unter anderem von Gerd BINNIG. Er betrachtet die Welt, und mit ihr jedes Element der Welt, als Lebewesen und geht davon aus, daß sich jedes Lebewesen aus Sublebewesen zusammensetzt (vgl. BINNIG 1997, S. 169 u. BOTTENBERG 1996, S. 154). Der Ansatz von BINNIG soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Er soll hier lediglich als ein Beispiel stehen für eine Perspektive, die die anthropozentrische Orientierung überwindet und menschliches Dasein in einen übergeordneten Weltzusammenhang integriert (vgl. Abschn. 5.2.1, S. 65). Auf der Grundlage dieser kosmischen Perspektive verlieren die Begriffe Umwelt und Mitwelt an Bedeutung (vgl. Abb. 2.5). Der Begriff Welt umfaßt alle Lebewesen (Lebewesen im Sinne BINNIGS). Eine weitere begriffliche Differenzierung scheint vor dem Hintergrund eines solchen Welt-Verständnisses nicht notwendig. SPRIGGE spricht diesbezüglich von „universalism“ und meint damit die Position des Menschen zur Welt, nach der „auch Daseiendes, das wir gemeinhin nicht als empfindend bezeichnen, zu berücksichtigen ist und dass der Mensch dem Gedeihen und Überleben solcher Existenzen um ihrer selbst willen und nicht nur angesichts der Folgen für Mensch und Tiere verpflichtet ist“ (SPRIGGE 1997, S. 60).

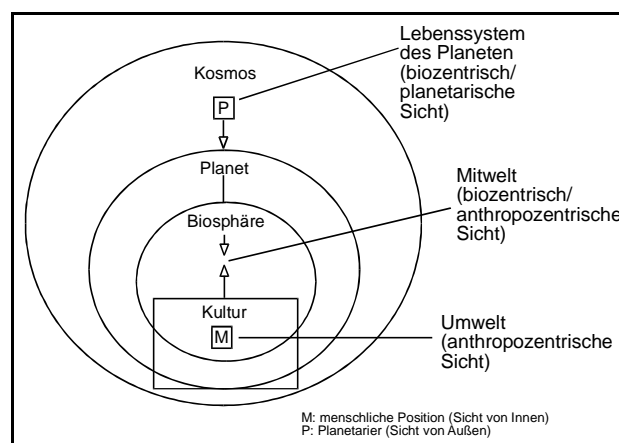


Abb. 2.5: Die Position des Menschen in der Welt (vgl. KLEBER 1993, S. 17)

2.3.2 Ökotrope Wahrnehmung

Das auf dem jeweils vorherrschenden Weltbild beruhende Verhältnis des Menschen zur Natur hat Einfluß auf die Wahrnehmungweisen und Denkmuster des Menschen (vgl. Abb. 2.1).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Beeinflussung hier nicht nur einseitig erfolgt, sondern das Weltbild auch durch Wahrnehmungsweisen und Denkmuster beeinflusst wird (vgl. KLEBER 1993, S. 53).

Ökotrope Wahrnehmung meint die Wahrnehmung, die sich auf die Welt des Menschen im Sinne von „oikos“ (griech.: Wohnung, Heim, Haus) bezieht.

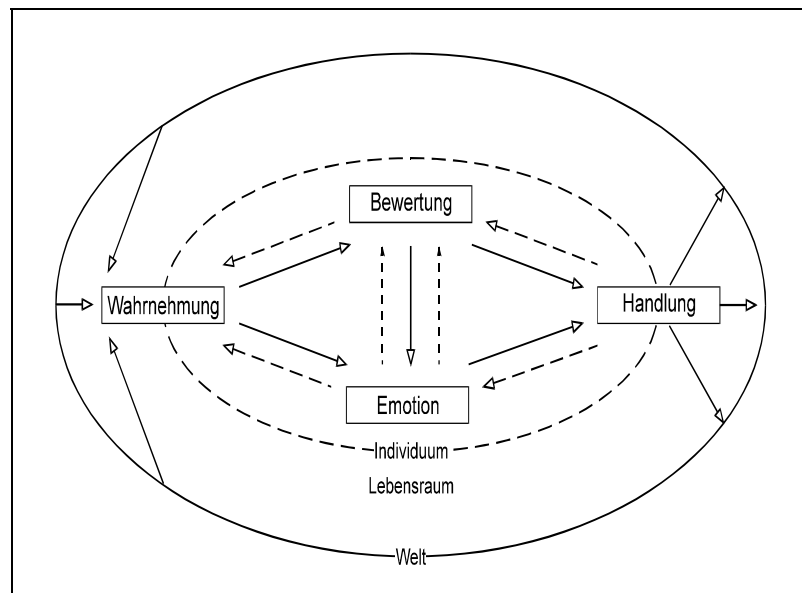


Abb. 2.6: Ökotrope Wahrnehmung (PREUSS 1991, S.44; leicht verändert durch C.H.)

Wahrnehmung ist immer ein aktiver Prozeß, der die Aufmerksamkeit des Individuums durch Selektion lenkt. Aus der Vielfalt der auf das Individuum auftreffenden Welt-Reize werden diejenigen herausgefiltert, die in das Interpretations- und Verarbeitungsmuster des Individuums integriert werden können. Interpretations- und Verarbeitungsmuster entstehen aus der Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt, auf der Grundlage eines Weltbildes. Interpretations- und Verarbeitungsmuster sind Produkte der Verschränkung der inneren und äußeren Welt des Individuums (vgl. KEBECK 1994, S. 157ff; Abb. 2.6). Ökotrope Wahrnehmung wird demnach beeinflusst von situativen personalen, sozio-kulturellen und ökologischen Rahmenbedingungen.

Der Mensch kann die Welt, welcher er als dynamische Größe angehört, nicht in ihrer Ganzheit wahrnehmen. Gründe für diese Nicht-Wahrnehmbarkeit sieht PREUSS unter anderem in der Funktionsweise der menschlichen Sinne. Der Mensch ist nicht in der Lage, alle auf ihn einwirkenden Welt-Reize zu erfassen. So können zum Beispiel chemische Belastungen des Bodens oder radioaktive Strahlung vom Menschen nicht direkt wahrgenommen werden. Sigrun PREUSS spricht diesbezüglich von sinnlicher Nicht-Erfahrbarkeit.

Des weiteren verweist PREUSS auf die hochkomplexen Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen der Welt, die dem Menschen eine ganzheitliche Welt-Wahrnehmung erschweren. Der Mensch ist ihrer Meinung nach nicht in der Lage diese vielschichtigen Wechselbeziehungen, die zum Teil nicht auf lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zurückzuführen sind, nachzuvollziehen. Durch selektive Wahrnehmung reduziert er diese

Komplexität (vgl. PREUSS 1991, S. 47ff). Neben diesen eher übergeordneten allgemeinen Einflußgrößen verweist PREUSS auch auf individuell differierende, personale Voraussetzungen menschlicher Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 50ff).

Wahrnehmung beinhaltet immer einen emotional-affektiven und einen motivational-konativen Erlebnisaspekt. Diese Erlebnisaspekte verweisen auf das „Innenleben“ des Individuums, auf die Bedeutung der innerpsychischen Wahrnehmungsorganisation (vgl. WEHNER 1980, S. 85 u. 106f). Diese basiert auf den individuellen, und damit auch geschlechtsspezifischen Erfahrungen, des einzelnen Menschen sowie auf Inhalten des kollektiven Unbewußten im Sinne JUNGS (vgl. JACOBI, S. 40f). Die auf dieser Grundlage entstehende Motivlage des Individuums beeinflusst den aktiven Wahrnehmungsvorgang, sie rückt spezifische Reize in den Vordergrund und läßt andere unberücksichtigt. Das Wahrgenommene, das Öko-Konstrukt, wird auf diese Weise zu einem individuellen Produkt. Die Wahrnehmungsorganisation des Individuums entsteht aus einer Verschränkung von Vergangenheit und Zukunft, sie ist gleichermaßen auf vergangene Erfahrungen wie auf erwartete Ereignisse bezogen. Wahrnehmung ist daher niemals auf einen Zeit-Punkt festlegbar, sie ist ein dynamischer fortwährender Prozeß.

Eine Wahrnehmung hat tatsächlich kein Ende. Sie geht dauernd weiter.

(GIBSON 1982, S. 273)

So wie das In-der-Welt-Sein des Menschen historisch und kulturell geprägt ist, so ist auch die ökotrope Wahrnehmung historischem und kulturellem Wandel unterworfen. Sie verändert sich in dem Maße, wie sich das Weltbild verändert und mit ihm das Menschenbild, die Werte und Normen sowie das Denken und Handeln (vgl. KLEBER 1993, S. 53).

Das Verhältnis des Menschen zur Natur beziehungsweise zur Welt, im Sinne eines ökotropen Beziehungsgefüges, wird beeinflusst durch das Weltbild. Dieses wird vom Menschen selbst im kreativen Wechselspiel zwischen „creatio“ und „creatura“ produziert (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 16; Abb. 2.2). Der Mensch, als freies und kreatives Wesen, ist in der Lage, neue Impulse in dieses Wechselspiel einzubringen, die das Weltbild verändern und damit zu einer neuen Position des Menschen in der Welt führen können.

3. Bildung

Die Verwendung des Bildungsbegriffs im Zusammenhang mit der hier behandelten Thematik kann nicht ohne einen Rückblick auf seine historische Genese erfolgen. Seit seinem Aufkommen werden mit diesem Begriff sehr unterschiedliche, zum Teil sogar sich widersprechende Inhalte verbunden, was eine definitorische Eingrenzung der Begrifflichkeit erschwert. Der Bildungsbegriff, der weder im Französischen noch im Englischen ein Äquivalent hat, kann in seiner Vielschichtigkeit nur als historischer Begriff annähernd erfaßt werden. Die dem jeweiligen Verwendungszusammenhang zugrunde liegenden Welt- und Menschenbilder müssen bei der Auseinandersetzung mit diesem Terminus beachtet werden (vgl. MILLER-KIPP 1992, S. 18f).

Innerhalb der Erziehungswissenschaften wurde und wird die Existenzberechtigung dieses Begriffs intensiv diskutiert. Besonders in den letzten Jahren, in denen Begriffe wie Autopoiese, Selbstorganisation und Emergenz Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden haben, ist der Bestand des Bildungsbegriffs unsicher geworden (vgl. LENZEN 1997, S. 949f). Es stellt sich die Frage, inwieweit der Bildungsbegriff inhaltlich heute noch greift beziehungsweise ob er vielleicht nur noch als leere Worthülse existiert, die an die längst vergangene Blütezeit dieses Begriffs erinnert.

Felix v. CUBE zum Beispiel betrachtet Bildung lediglich als die besondere Bewertung bestimmter Erziehungsvorgänge oder Erziehungsziele durch gesellschaftliche Gruppen. Eine besondere Wertschätzung des Bildungsbegriffs ist für ihn nur historisch zu begründen, was ihn dazu veranlaßt, die Elimination dieses Terminus aus der Erziehungswissenschaft zu fordern (vgl. BRENER 1992, S. 32). Wolfgang BREZINKA bezeichnet Bildung als ein abgenutztes Wort mit vielen Bedeutungen und weist darauf hin, daß bei jeder Verwendung eine Begriffsexplikation notwendig sei (vgl. BREZINKA 1998, S. 47).

Diese Ansicht vertritt auch Heinz Elmar TENORTH in seinem 1997 erschienen Artikel „'Bildung'- Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft“. TENORTH begründet die Notwendigkeit der Präzisierung und Operationalisierung des Bildungsbegriffs mit dessen transdisziplinärer Verwendung. Er spricht von einem inflationären Gebrauch dieses Begriffes aus unterschiedlichen theoriegeschichtlichen Perspektiven (vgl. TENORTH 1997, S. 970ff).

3.1 Fragmente der Begriffsgenese

In den nun folgenden Ausführungen sollen einige Stationen des historischen Entwicklungsweges des Bildungsbegriffs aufgezeigt werden. Es geht hier darum, den Aufstieg und den möglichen Fall dieses traditionsreichen Leitbegriffs der Erziehungswissenschaft in den wichtigsten Positionen nachzuzeichnen.

3.1.1 Etymologische Wurzeln

Eine erste Annäherung an den Bildungsbegriff kann anhand einer etymologischen Betrachtung des Verbs „bilden“ sowie der Substantive „Bild“ und „Bildung“ erfolgen.

Im „Etymologischen Wörterbuch des Deutschen“ wird die Bedeutung des Verbs „bilden“ mit den Worten „formen“, „gestalten“, „hervorbringen“, „darstellen“, aber auch „erziehen“ und „die geistigen Anlagen entwickeln“ beschrieben. Historisch geht das Verb zurück auf die althochdeutschen Begriffe „bilidon“ mit den Bedeutungen „abbilden“, „nachahmen“, „Vorbild sein“, „gestalten“ und „bilidi“ im Sinne von „Abbild“, „Vorbild“, „Gestalt“.

Das Substantiv „Bild“ hat seinen Ursprung in dem bereits erwähnten althochdeutschen Begriff „bilidi“ sowie dem mittelhochdeutschen Begriff „bilde“. Es handelt sich hier um einen Begriff, der nur im westgermanischen Raum als Substantiv verwendet wurde. Historische Zeugnisse legen als Ausgangsbedeutung die Begriffe „Zeichen“, „Sinnbild“, „Vorzeichen“ nahe.

Als weitere etymologische Wurzeln sind zu erwähnen der althochdeutsche Ausdruck „bilidunga“ (Widerschein, Abbild) sowie der mittelhochdeutsche Begriff „bildunge“ (Bildnis, Gestalt, Muster) (vgl. ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH des Deutschen 1997, S. 136ff).

Diese Begriffsbedeutungen verweisen auf den religiösen Hintergrund der spätmittelalterlichen Mystik. Bildung wird hier als Aktualisierung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen verstanden. Durch Bildung soll sich die menschliche Seele ihrer selbst „entbilden“, sich von allem Kreatürlichen lösen, um in Gott „überbildet“ zu werden, nämlich zum Bilde Gottes (vgl. SCHWENK 1989, S. 211).

Die Berücksichtigung des einzelnen Menschen innerhalb des Bildungsprozesses erfolgt erst im Zuge der Säkularisierung im 18. Jahrhundert. In diesem Zusammenhang rückt der Begriff „Bildung“ ins Zentrum der Pädagogik. Bildung, im Sinne von Qualifikation und Ausbildung, wird zu einem erstrebenswerten Ziel, zu einem Privileg der höheren Schichten der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. MEYERS Großes Taschenlexikon 1990, Bd. 3, S. 240f).

Im geistesgeschichtlichen Umkreis der Aufklärung und im politischen Zusammenhang der Emanzipation des dritten Standes gewinnt Bildung eine neue Dimension: Sie bezeichnet die kritische Distanz des aufgeklärten Menschen gegenüber der Heteronomie durch Metaphysik, Theologie und herrschende Gesellschaftsklasse und begründet seine Autonomie in der ihm eigenen Vernunft. Damit befreit sich der Mensch durch Bildung aus den überkommenen Verhältnissen und wird vom (funktionellen) Mittel zum Selbstzweck (BÖHM 1994, S. 99).

3.1.2 Der Klassische Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff der Aufklärung ist geprägt von einem mechanistischen Erziehungsverständnis. Es wird davon ausgegangen, daß der Mensch durch Bildung zu einem „funktionstüchtigen“ Bestandteil der Gesellschaft wird. Bildung in diesem Sinne stellt die Erlangung eines universalen Sachwissens mittels planmäßiger erzieherischer Einwirkungen

von außen in den Vordergrund. Durch die Beanspruchung rationaler Kräfte soll der Mensch zu Tugend und Glück hingeführt werden (vgl. BREZINKA 1998, S. 48).

Gänzlich abweichend von diesem den Menschen in seiner Subjektivität vernachlässigenden Bildungsideal der Aufklärung geht es bei dem neuhumanistischen Bildungsbegriff hauptsächlich um die Selbstgestaltung des Menschen. Ziel ist ein in allen Kräften harmonisch gebildeter Mensch. Wilhelm von HUMBOLDT spricht diesbezüglich von Ausformung der Individualität durch höchste und proportionierlichste Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen. Bildung wird verstanden als die Vermittlung zwischen äußeren historisch-gesellschaftlichen und inneren individuellen Bedingungen (vgl. WULF 1996, S. 174f; BREZINKA 1998, S. 48).

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die *Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.*

(HUMBOLDT 1960, S. 235f; Hervorhebungen C.H.)

Für HUMBOLDT handelt es sich dabei um einen dialektischen Prozeß in Form einer mimetischen Bewegung des Individuums, der in seiner Richtung unbestimmt und im Hinblick auf die Zukunft offen ist. Er umfaßt sowohl Welt-Aneignung als auch die Selbstbildung des Individuums. Voraussetzungen für die Realisierung dieses „Bildungsprozesses“ sind nach HUMBOLDT individuelle Freiheit sowie ein vielfältiges Angebot gesellschaftlich geschaffener Bildungsmöglichkeiten (vgl. WULF 1996, S. 176). Er geht davon aus, daß die Aneignungsform der mimetischen Bewegung (im Sinne von Anähnlichung) nicht lediglich zur Reproduktion von bereits Bestehendem führt, sondern vielmehr in jedem mimetischen Aneignungs- beziehungsweise Selbstbildungsprozeß Neues produziert wird (vgl. ebd., S. 175).

Der in diesem Sinne verstandene Bildungsbegriff wird in der pädagogischen Literatur häufig als der „Klassische Bildungsbegriff“ bezeichnet. Ein spezielles Charakteristikum dieses Begriffs ist die Verbindung des Bildungsprozesses mit der Vorstellung von Höherbeziehungsweise Weiterentwicklung auf individueller als auch auf gesellschaftlich-kultureller Ebene. Mitte der 60er Jahre wird dieser „Klassische Bildungsbegriff“ aus zwei unterschiedlichen Richtungen in Frage gestellt.

Von Seiten der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft wird darauf verwiesen, daß eine eindeutige Definition des Begriffs nicht möglich ist, da er sich aufgrund seiner Komplexität und Mehrdimensionalität der Operationalisierung entzieht. Mit der Zerlegung des Begriffs in einzelne Dimensionen wie zum Beispiel Reproduktion, Sozialisation, Individuation und Qualifikation versucht die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft diese Definitionsschwierigkeiten zu umgehen und damit die Bedeutung des Bildungsbegriffs zu präzisieren. Diese analytische Demontage scheidet jedoch an der Nicht-Operationalisierbarkeit weiterer Begriffsdimensionen wie Liebe, Verantwortung und Freiheit und führt damit zu einem Bedeutungsverlust des Bildungsbegriffs (vgl. LENZEN 1983, S. 355).

Weitere kritische Anmerkungen hinsichtlich der Aussagekraft des „Klassischen Bildungsbegriffs“ äußert die kritische Erziehungswissenschaft. Aus ihrer Perspektive wird der bis dahin so zentrale erziehungswissenschaftliche Terminus der Bildung als „abgelebte Gestalt“ aus überkommenen Pädagogiken bezeichnet. Es wird die These vertreten: „Bildung sei in ihren konstitutiven Elementen von einem überholten Humanismus so durchwirkt, daß sie zwar lohnendes Objekt für ideologiekritische Untersuchungen, nicht aber tragfähiger Grundbegriff für eine zeitgemäße Ansprüche erfüllende Gesellschaftswissenschaft sein könnte“ (ebd.). Des weiteren wird angemerkt, Bildung „diene der Konservierung des Status quo und zur Legitimation jener Verhältnisse, zu deren Verbesserung sie ursprünglich selbst ins Werk gesetzt worden war“ (ebd.). Kritisiert wird aus dieser Perspektive also vor allem die enge Bindung des Bildungsbegriffs an die bürgerliche Klassengesellschaft, deren Charakteristika wie Status, Anpassung und Autoritätsgläubigkeit die kritische Erziehungswissenschaft ablehnt und durch andere Strukturen zu ersetzen versucht (vgl. ebd.).

Unabhängig von den soeben näher betrachteten Positionen ist im Hinblick auf die Bedeutung des „Klassischen Bildungsbegriffs“ kritisch anzumerken, daß nicht generell von einer Übereinstimmung individueller und gesellschaftlicher Zielvorstellungen ausgegangen werden kann. Außerdem birgt die Vorstellung einer fortwährenden Höherentwicklung des Individuums und der Gesellschaft durch Bildung die Schwierigkeit der Festlegung von Bewertungsmaßstäben in sich. Es wird von der Idealität des Menschen und seiner Bildung ausgegangen, die eine Idee der Perfektibilität des Menschen als Einzel- und als Gattungswesen voraussetzt (vgl. WULF 1996, S. 180). Eine derart harmonistische Vorstellung von Bildung kann schwerlich auf die heutige multikulturelle, von pluriversalen Lebensentwürfen geprägte Gesellschaft übertragen werden. Ein Anknüpfungspunkt für kritische Bemerkungen aus der Sicht der Theorie der Moderne ist zum Beispiel die veränderte Bedeutung der Begriffe „Subjekt“ und „Individualität“. So ist zum Beispiel bei Reinhard UHLE in seinem Werk „Bildung in Moderne-Theorien“ zu lesen:

Denn die Rede vom ‘Tod des Subjekts’ der Neuzeit verweist bei aller Verschiedenheit ihrer Bedeutungen darauf, daß das Werden des humanen autonomen Menschen eben nur als eine schöne Utopie zur Verharmlosung von Selbsterhaltungs- und Machtansprüchen des Subjekts ... gedacht werden kann und als Selbstapotheose einer bürgerlichen Gesellschaft.

(UHLE 1993, S. 16f)

UHLE verweist damit, in ähnlicher Weise wie die kritische Erziehungswissenschaft, auf den Beitrag des Bildungsbegriffs zur Erhaltung bürgerlicher Gesellschaftsstrukturen. Er hebt den inhaltlichen Widerspruch der Position des Subjekts aus der Sicht des „Klassischen Bildungsbegriffs“ hervor. Es stellt sich die Frage, ob von der Entwicklung autonomer Individuen die Rede sein kann, wenn gleichzeitig die funktionale Integration des Einzelnen in die Gesellschaft angestrebt wird. Abschließend soll nun am Beispiel einer Definition von Hubert HENZ die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs aufgezeigt werden (vgl. Tab. 3.1).

Tab. 3.1: Bildungsdefinition (vgl. HENZ 1991, S. 147; leicht verändert durch C.H.)

<i>Bildungsdefinition</i>	
Bildung ist	Konnotationen

wachsende	lebenslanges Lernen, Jugend- und Erwachsenenarbeit, Offenheit; dynamischer Begriff
Teilhabe an den	erlebend und aktiv gestaltend, rezeptiv und (re-)konstruktiv; lebendige Beteiligung
ästhetischen,	Geschmacksb., literar. B., musikal. B., Kultiviertheit, Welt-(Kunst- u. Natur-)erschlossenheit
wissenschaftlichen,	Verstandesb., Urteilsb., Sachlichkeit, Wahrheit, kognitive, fachwiss. u. philosophische B.
ethischen (einschl. soz. u. pol.)	Gewissensb., Charakterb., Gemütsb., soz. u. pol. Beteiligung, Mitmenschlichkeit, Ehrfurcht
und religiösen	cultura animi, spirituelle, meditative B., theolog. B., Glaubenshaltung
Gehalten,	kategoriale B.: das Elementare, Exemplarische, Repräsentative, Klassische
Normen	Gesetze, Regeln, Formen, Rituale; Sozialisation, Ordnung
und Werten	Leitideen, regulative Prinzipien, Kriterien (bes. das Schöne, Wahre, Gute und Heilige)
der nationalen Kultur,	Sprache, Rechtsordnung, politische Formen, nationale Identität, Volk, Heimat
der regionalen (z.B. abendland.) Hochkultur	(christlicher) Humanismus, personale und rationale Kultur, Enkulturation
und der entstehenden Weltkultur	universale Werte, Menschenrechte, Welthorizont, Friedensordnung
mit dem Ziel einer	Fokus: Person, Selbstbildung, Freiheit, Selbstverwirklichung, Selbstvervollkommnung
leistungsfähigen,	Kräfte-B., Berufs-B., Lebensmeisterschaft, Dienst, Bewährung, Kompetenz, Qualifikation
wertgeleiteten,	Wertsinn, Wahrheitsorientierung, Seinsorientiertheit
geistig reichen,	Universalität, umfängliches Wissen, vielseitige Interessen, Horizontweite
humanen,	Menschenfreundlichkeit, Milde, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Friedfertigkeit, Verständnis
harmonischen	Ausgeglichenheit, innere Ordnung, Identität, Gelassenheit, Weisheit, Ausstrahlung
Persönlichkeit.	Personalisation, Individualität, Totalität, Existentialität, Kreativität.

3.2 Dimensionen des Bildungsbegriffs

Mit der Darstellung dreier wesentlicher Bedeutungsebenen soll hier die begriffliche Annäherung an den mehrdimensionalen Terminus „Bildung“ fortgesetzt werden.

Diesbezüglich ist zu erwähnen, daß innerhalb der bildungstheoretischen Literatur keineswegs Einigkeit über die genaue Bezeichnung und die Anzahl der Dimensionen herrscht, die den Bildungsbegriff inhaltlich auszeichnen. Es ist eine Verschiebung von Schwerpunkten innerhalb der Dimensionenzuschreibung festzustellen, die, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, auf den jeweiligen theoriegeschichtlichen Hintergrund des Bildungsbegriffs zurückzuführen ist (vgl. Kap. 3, S. 29; Abb. 2.1)

In den folgenden Ausführungen werden die Dimensionen betrachtet, die innerhalb der bildungstheoretischen Literatur weitestgehend übereinstimmend benannt werden (vgl. LENZEN 1998; PLEINES 1989)

3.2.1 Produkt-Dimension

Die Produkt-Dimension des Bildungsbegriffs wird hervorgehoben, wenn zum Beispiel von „Bildungserwerb“, „Bildungsgütern“ oder „Bildungsstand“ die Rede ist. Bildung wird hier verstanden als ein anzustrebendes Ziel, ein Zustand, der, wenn er einmal erreicht ist, auch mit dem Begriff „Besitz“ umschrieben werden kann. Verfügt jemand über Wissens- und Kompetenzbestände, welche in dem jeweiligen sozio-kulturellen Zusammenhang als positiv und erstrebenswert angesehen werden, so wird dieser Person das Attribut „gebildet“ zugesprochen (vgl. LENZEN 1997, S. 951).

Bei einer Rückschau auf die historische Genese des Bildungsbegriffs in der Aufklärung und im Neuhumanismus fällt auf, daß hier die Produkt-Dimension von Bildung einen besonderen Stellenwert hatte. Soziale Abgrenzungen innerhalb der Gesellschaft aufgrund verschiedener Bildungswege und -abschlüsse verweisen auf die Bedeutung des „Über-Bildung-Verfügen“ im Sinne von „Bildung besitzen“. Der Besitz persönlicher Bildung wird zum Ritterschlag der Neuzeit (vgl. PLEINES 1989, S. 13).

3.2.2 Zustands-Dimension

Die Fokussierung der Zustands-Dimension des Bildungsbegriffs hebt Bildung als Bewußtseinszustand im Sinne einer bestimmten Gestalt des Bewußtseins hervor. Diese Sichtweise impliziert die Vorstellung, Bildung sei ein vom Individuum anzustrebender und zu erreichender endlicher Zustand des Bewußtseins.

Mit Bildung als Zustand [...] soll die erreichte, in ihrer ganzen Handlungsweise in Erscheinung tretende seelische Gestalt bezeichnet werden.

(KERSCHENSTEINER 1921, zitiert in LENZEN 1997, S. 953)

Jürgen-Eckardt PLEINES verweist diesbezüglich auf die Verbindung zum Begriff der Reife. Bildung kann demnach erst der Person zugesprochen werden, die „den geistigen Reifungsprozeß bereits hinter sich gelassen und damit einen Zustand erreicht hat, in welchem

alle besonderen Talente des Geistes und das Insgesamt der im Menschen ursprünglich angelegten Kräfte und Vermögen, allseitig entfaltet und erprobt, eine unauflösliche Einheit eingegangen sind” (PLEINES 1989, S. 17). Ähnlich drückt das bereits Immanuel Hermann FICHTE zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus: „Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen, bestimmten, beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist” (FICHTE 1834/35 u. 1945/46, zitiert in PLEINES 1989, S. 20).

Bildung als Endzustand des geistigen Reifungsprozesses stellt für Georg Wilhelm Friedrich HEGEL den Zustand höchster Vollendung dar, in dem der Mensch endgültig zu sich selbst kommt (vgl. PLEINES 1989, S. 17).

Die der Zustands-Dimension des Bildungsbegriffs inhärente finale Vorstellung wird in aktuellen bildungstheoretischen Konzeptionen nicht mehr vertreten. Für Dieter LENZEN wird der Mensch dabei zu einer „Trivialmaschine” degeneriert. Für ihn stellt der Vollendungsgedanke eine regulative Idee dar, welche den Bildungsprozeß unzulässig vereinfacht. Der menschliche Bildungsprozeß kann seiner Ansicht nach aufgrund seiner Komplexität und Mehrdimensionalität nicht auf ein Regelkreismodell zurückgeführt werden (vgl. LENZEN 1997, S. 953).

3.2.3 Prozeß-Dimension

Im Hinblick auf die Prozeß-Dimension kann eine analytische Trennung vorgenommen werden zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bildungsprozeß. Beide Prozesse werden, im Gegensatz zur Zustands-Dimension, als fortwährend gedacht. PLEINES bezeichnet Bildung unter diesem Gesichtspunkt als unendlichen Prozeß, dem der Mensch zunächst als Lebewesen und darüber hinaus in den Bestimmungen Seele oder Geist (*cultus animi*) unterliegt (vgl. PLEINES 1989, S. 22f).

Die individuelle Seite des Bildungsprozesses kommt zum Beispiel im Begriff der Selbstbildung zum Ausdruck. Welche Freiheitsgrade dem Individuum innerhalb des Bildungsprozesses offenstehen, wird innerhalb der bildungstheoretischen Konzeptionen unterschiedlich betrachtet. Es besteht diesbezüglich ein Zusammenhang zur jeweiligen Sichtweise hinsichtlich der Bildungsbedürftigkeit des Menschen. HEGEL beispielsweise geht davon aus, daß der Mensch nicht von Natur aus ein Geistes- und Vernunftwesen ist und er daher der Bildung bedarf, um ein solches zu werden (vgl. LENZEN 1997, S. 954).

Als soziales Wesen trägt jedes Individuum zur Konstitution von Gesellschaft bei. Der individuelle Bildungsprozeß ist Fragment eines übergeordneten gesellschaftlichen Bildungsprozesses. Über kulturspezifische Werte und Normen bestimmt dieser die Entwicklung jedes Menschen, und zwar unabhängig davon, ob der jeweilige individuelle Lebensentwurf gesellschaftlich positiv oder negativ bewertet wird. Im Leben jedes einzelnen Menschen greifen individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozeß untrennbar ineinander. Diese Verschränkung kommt bei Max SCHELER zum Ausdruck, wenn er von Bildung als einer

Kategorie des Seins im Sinne von Gestaltung menschlichen Gesamtseins spricht (vgl. PLEINES 1989, S. 24).

Der Prozeßcharakter von Bildung kommt auch bei der von HUMBOLDT vertretenen Sichtweise der Wechselwirkung von Individuum und Welt zum Ausdruck. Hartmut von HENTIG versteht diesen Wechselwirkungsprozeß im Sinne von „Sich-Bilden“, als einen Formungs-Prozeß, an dem das Individuum aktiv gestaltend beteiligt ist (vgl. HENTIG 1996, S. 182). Individueller und sozio-kultureller Bildungsprozeß können demnach nicht isoliert gedacht werden. Die Verschränkung von Person und Welt beziehungsweise Kosmos wird daher im folgenden als Grundannahme für eine inhaltliche Füllung des Bildungsbegriffs angesehen.

3.3 Bildung und Erziehung

Die unterschiedlich starke Fokussierung der einzelnen Dimensionen des Bildungsbegriffs führte im Laufe seiner Genese zu definatorischen Überschneidungen mit anderen pädagogischen Begriffen. Am deutlichsten zeigt sich diese Überschneidung bei dem Terminus der Erziehung. Bildung und Erziehung werden in der Literatur zum Teil nicht definatorisch voneinander abgegrenzt, zum Teil werden die Begriffe in ein Ordnungsverhältnis gebracht, wobei zum Beispiel Bildung als die die Erziehung mit einbeziehende weitere Kategorie betrachtet wird. Andere Autoren wiederum sehen die Beziehung der beiden Begriffe gerade umgekehrt.

So bezeichnet zum Beispiel Wilhelm FLITNER Bildung als Werk der Erziehung. Diese Auffassung steht stellvertretend für die vor allem in den 70er Jahren sich vollziehende „Unterwerfung“ des Bildungsbegriffs unter den Erziehungsbegriff.

Ein bildungstheoretischer Rückblick in die Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus veranschaulicht das Ausmaß des Bedeutungsverlusts, den der Bildungsbegriff seither erfahren hat. Der klassische Bildungsbegriff hat seine „Vormachtstellung“ verloren und wurde zu einer Kategorie der Erziehung (vgl. PLEINES 1989, S. 67). Eine diesem weiten Erziehungsbegriff entsprechende Definition findet man bereits bei SCHLEIERMACHER:

Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinversetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt lässt gestaltet werden.

(SCHLEIERMACHER 1902, zitiert in BERNER 1992, S. 37)

Enger gefaßt wird der Begriff bei BREZINKA. Er sieht den Erziehungsbegriff im Zusammenhang mit einer Mittel-Zweck-Relation. „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (BREZINKA 1978, S. 45). Es gibt für BREZINKA keine Erziehung, die nicht als Mittel zu einem Zweck angesehen werden kann. HENZ führt folgende Kriterien zur Differenzierung von Bildung und Erziehung an (vgl. Tab. 3.2).

Tab. 3.2: Erziehung und Bildung (vgl. HENZ 1991, S. 159)

Bildung:	Erziehung:
- lebenslang	- endlich
- eher selbstbestimmt	- eher fremdbestimmt

3.4 Mögliche Surrogate des Bildungsbegriffs

Wie bereits angedeutet, sind je nach theoriegeschichtlichem Hintergrund definitorische Überschneidungen bei den Begriffen Bildung, Erziehung und Unterricht festzustellen (vgl. Kap. 3.3, S. 36).

Diese Überschneidungen führen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Bildungsbegriff nicht nur zur Entwicklung verschiedener Modelle hinsichtlich der Beziehung der einzelnen Begriffe zueinander, sie geben auch Anlaß zum Nachdenken über die Ablösung des Bildungsbegriffs durch die Begriffe Erziehung oder Unterricht. Andere Versuche, den Vorgang menschlicher Ontogenese präziser zu erfassen, wurden unter anderem mit den Begriffen Lernen, Enkulturation und Sozialisation unternommen (vgl. LENZEN 1997, S. 951).

Aus kulturanthropologischer Perspektive scheint der Begriff Habitus für Pierre BOURDIEU ein geeignetes Surrogat für den Bildungsbegriff zu sein. Er versteht Habitus als ein System verinnerlichter Muster, welche die Erfassung aller typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur ermöglichen. Der Begriff bezieht sich demnach auf die subjektive Seite von Kultur. Als entscheidenden Vorteil im Vergleich zum Bildungsbegriff nennt BOURDIEU die Möglichkeit, mit dem Begriff Habitus ohne Rücksicht auf Traditionen argumentieren zu können (vgl. KORING 1990, S. 93f, LENZEN 1989, S. 219).

Trotz der zahlreichen Versuche der Ablösung und Substitution des Bildungsbegriffs ist es in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft bisher nicht gelungen, diesen Begriff endgültig zu eliminieren. Die möglichen Surrogate sind nach einiger Zeit immer wieder verworfen worden, da sie entweder partikularisch oder zu determiniert erschienen. „So läßt sich psychologisch einigermaßen präzise beschreiben, was man unter Lernen verstehen will, oder soziologisch, was Sozialisation sei“ (LENZEN 1997, S. 951). Dem Gesamt der Humanontogenese scheinen diese Begriffe jedoch nicht gerecht zu werden. Zum Teil beschreiben sie lediglich Segmente dieses umfassenden Prozesses, oder aber ihre präzise Definition kann Aspekte wie Spontaneität, Freiheit und Offenheit nicht erfassen. Es wurde daher immer wieder auf den Bildungsbegriff zurückgegriffen, auch wenn dieser hinsichtlich seiner Undeterminiertheit einige Schwierigkeiten bereitet (vgl. LENZEN 1997, S. 951).

3.4.1 Das Konzept der Selbstorganisation

Das Konzept der Selbstorganisation (auch Autopoiesis oder Emergenz), das bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten wie zum Beispiel der Hydrodynamik, der Meteorologie, der Biochemie, der Hirnphysiologie und nicht zuletzt der Soziologie zur Erklärung und Beschreibung der spontanen Entstehung von Ordnung beigetragen hat, stellt für LENZEN eine mögliche Alternative zum Bildungsbegriff dar. In einem 1997 erschienenen Artikel mit dem Titel „Lösen Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?“ erarbeitet er auf der Grundlage eines Vergleichs der semantischen Elemente beider Begriffe die Bedeutung des Konzepts der Selbstorganisation für die Erziehungswissenschaft.

Die Analyse einzelner Dimensionen des Bildungsbegriffs konstituiert für LENZEN folgendes Verständnis von Bildung (vgl. Kap. 3.2, S. 34):

- Bildung bezeichnet eine mehrfache Paradoxie.
- Bildung ist zugleich ein Prozeß und Resultat eines Prozesses.
- Bildung ist als Prozeß zugleich abgeschlossen ('Reife') und ungeschlossen ('Selbstüberwindung').
- Bildung als Prozeß ist zugleich zielorientiert ('Vollendung') und zieloffen ('Freiheit').
- Bildung als Prozeß ist zugleich determiniert ('innere Natur') und indeterminiert ('Sichselbstschaffen').
- Bildung als Prozeß bedeutet für das Individuum, etwas zu werden, was es zugleich seiner naturalen Möglichkeiten nach schon ist.
- Bildung ist als Resultat zugleich (Höher-)Bildung des Individuums und der Gattung.
- Bildung ist als Resultat das Produkt gleichzeitig des Individuums wie der Sozialität.
- Bildung ist aufgrund seiner paradoxalen Struktur ein auf Dauer gestellter Prozeß.

(LENZEN 1997, S. 956f)

Der in diesem Sinne verstandene Bildungsbegriff stellt für LENZEN die Grundlage für den Vergleich mit dem Konzept der Selbstorganisation dar.

Die Transformation dieses Konzepts auf den Bereich der Erziehungswissenschaft leitet er unter anderem ab aus dem Ansatz von Humberto MATURANA und Francisco VARELA, nach dem Lebewesen als autopoietische Systeme betrachtet werden. Merkmale autopoietischer Systeme sind operationale und informationale Geschlossenheit. Die einzelnen Systemelemente operieren lediglich in einer begrenzten Umwelt. Aus dem Zusammenwirken der Einzelelemente eines Systems entwickelt sich jedoch eine Netzwerkdynamik im Sinne von Selbstorganisation und Emergenz (vgl. ebd., S. 958). Die informationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme bezieht sich auf die System-Umwelt-Relation. Aus konstruktivistischer Perspektive ist die Repräsentation der Außenwelt nur eine Form der Selbstrepräsentation eines bestimmten kognitiven Systems. Umwelt und Selbst können demnach nicht unabhängig von der Systemorganisation wahrgenommen und verstanden werden (vgl. ebd., S. 958).

Weitere charakteristische Merkmale autopoietischer Systeme sind nach MATURANA und VARELA:

- Autonomie (autopoietische Systeme unterwerfen alle ihre Veränderungen der Erhaltung des eigenen Organismus),
- Individualität (die invariante Organisation autopoietischer Systeme führt zu einer spezifischen Identität) (vgl. ebd., S. 959).

Vor diesem Hintergrund können intellektuelle Prozesse als autopoietische Prozesse bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 960).

Ein anderer Ausgangspunkt für den Versuch, das Konzept der Selbstorganisation auf die Erziehungswissenschaft, im besonderen auf den Bildungsbegriff, zu übertragen, ist für LENZEN die „Theorie sozialer Systeme“ von Niklas LUHMANN. Demnach bestehen psychische Systeme als autopoietische Systeme lediglich aus Ereignissen. Sie konstituieren sich in Selbsttransformation mit dem Ziel, Irreversibilität zu erreichen. Instabilität des Systems wird nach LUHMANN durch die gleichzeitige Selbst- und Fremdreferenz herbeigeführt. Das System unterscheidet sich selbst von der Umwelt, es nimmt diese Differenz in sich auf („re-entry“) und muß sich damit gleichermaßen selbst- sowie fremdreferenziell verhalten. Die damit entstehende Indeterminiertheit und Bistabilität versetzen das System in einen Zustand der Schwingung und Bewegung, der darauf abzielt, Indeterminiertheit ab- und strukturierte Komplexität aufzubauen. Die aus einem derartigen Prozeß resultierende, jedoch nie endgültig feststehende Komplexität ermöglicht dem System rekursive Operationen. Ausgehend von diesen Annahmen kann Kognition im Sinne LUHMANNS weder als Einfluß der Umwelt auf das System noch als Informationssuche des Systems in der Umwelt verstanden werden. Die System-Umwelt-Relation kann vielmehr verstanden werden als „strukturelle Kopplung“ mit hochselegierten Elementen der Umwelt, in der sich System und Umwelt gegenseitig durchdringen. Nach LUHMANN kann demnach nicht länger von Sozialisation im Sinne von Fremdsozialisation die Rede sein. Sozialisation ist immer Selbstsozialisation. Neben den Auswirkungen des LUHMANNschen Denkens auf diesen soziologischen Kernbegriff muß auch der Begriff des Lernens vor diesem Hintergrund neu überdacht werden. Lern-Modelle, die auf Nachahmung und Erziehung beruhen, verlieren damit an Bedeutung (vgl. LENZEN 1997, S. 961f).

3.4.2 Gegenüberstellung: Bildung versus Selbstorganisation

LENZEN geht beim Vergleich der Begriffe Bildung und Selbstorganisation auf jede einzelne Komponente seiner definatorischen Bestimmung des Bildungsbegriffs ein (vgl. Abschn. 3.4.1, S. 38).

Tab. 3.3: Bildung (B) versus Selbstorganisation (SO) (vgl. LENZEN 1997, S. 963ff)

<i>Paradoxie</i>	Das Konzept der SO ist, aufgrund der auch dem Bildungsbegriff inhärenten Möglichkeit der Selbstbeobachtung, charakterisiert durch paradoxe Implikationen.
<i>Prozeß und Resultat</i>	Im Konzept der SO findet sich diese Paradoxie im Begriff der Bistabilität wieder. „Unbestimmtheitsauflösung, Komplexitätsaufbau und Abstimmung mit der eigenen Vergangenheit sind als funktionale Äquivalente des Bildungsbegriffs interpretierbar“ (ebd.).
<i>Abgeschlossenheit und Unabgeschlossenheit</i>	Das Konzept der SO geht davon aus, daß das sich selbst beobachtende Bewußtseinssystem nie einen statischen Zustand annehmen kann, da es sich im Prozeß der Selbstbeobachtung immer schon in der Veränderung befindet. Das Streben des Bewußtseinssystems nach Irreversibilität entspricht der Annahme, daß Bildungsprozesse nicht rückgängig gemacht werden können.
<i>Zielorientierung und Zieloffenheit</i>	Das SO-Konzept geht von der Oszillation (von lat. oscillare „schwingen“) des Bewußtseinssystems zwischen Vollendung und Offenheit aus. Zu jedem beliebigen Zeitpunkt ist es vollendet und zugleich unvollendet. Der dem Bildungsbegriff inhärente empathische Vollendungsgedanke findet sich daher nicht im SO-Konzept, da das Bewußtseinssystem keine absolute Vollendung erreichen kann.
<i>Determiniertheit und Indeterminiertheit</i>	Die Annahme genetischer Determinanten findet sich nicht im Konzept der SO. Genetische Voraussetzungen werden lediglich als Rahmenbedingungen individueller, autonomer und zweckfreier Bewußtseinsprozesse betrachtet. Bildungstheoretischen Dimensionen wie Selbsttätigkeit, Autonomie und Freiheit entspricht aus Sicht der SO-Konzeption der Begriff der Selbsttransformation.
<i>„Werde der Du bist!“</i>	Aus bildungstheoretischer Perspektive wird das Individuum durch den Bildungsprozeß zu etwas, was es seinen Möglichkeiten nach bereits ist. Im SO-Konzept ist dieses Paradox enthalten in der Annahme, daß kognitive Systeme keine Informationen aufnehmen, sondern diese selbst erzeugen, indem sie externe Erregungen bewerten und einordnen.
<i>(Höher-)Bildung des Individuums und der Gattung</i>	Im SO-Konzept spiegelt sich dieses bildungstheoretische Charakteristikum in Begriffen wie Geschichtsakkumulation, Komplexitätssteigerung und Bewußtseinssteigerung wider. Es ist jedoch zu betonen, daß diese Begriffe hier „radikal antihumanistisch“ verwendet werden, d.h. sie beziehen sich ausdrücklich nicht auf die Einheit und Perfektion des Menschen.
<i>Individuelles und gesellschaftliches Produkt</i>	Von einem gesellschaftlichen Produkt kann aus Sicht des SO-Konzepts keine Rede sein. Mit der Annahme Sozialisation sei immer Selbstsozialisation wird „gesellschaftliche Produktion“ immer zurückgeführt auf die Selektionsleistung autopoietischer Bewußtseinssysteme.
<i>Dauerhafter Prozeß</i>	Diese konstituierende Grundannahme findet sich sowohl im bildungstheoretischen Denken als auch im SO-Konzept.

Der entscheidende Unterschied zwischen dem Bildungsbegriff und dem Konzept der Selbstorganisation ist nach LENZEN schließlich zurückzuführen auf die lange Tradition der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. Dem Begriff der Bildung, als elementarer Kategorie der Erziehungswissenschaft, ist daher eine gewisse Orientierungsfunktion inhärent. Bildung wird eindeutig nur auf die (Höher-)Bildung des Menschen bezogen. Sie impliziert eine Weiter- und Fortentwicklung des Individuums und der Gattung (vgl. LENZEN 1997, S. 954f). Der eindeutige Bezug des Bildungsbegriffs auf den Menschen wird aus der Sicht der Konzeption der Selbstorganisation kritisiert. Ihr geht es darum, individuelles sowie soziales Handeln und Verhalten systemtheoretisch zu erfassen und als (Re-)Aktionen autopoietischer Systeme zu erklären. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach der Ersetzbarkeit des Bildungsbegriffs durch Begriffe wie

Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiese bleibt letztlich die Frage offen, inwieweit die Orientierungsfunktion einer Handlungswissenschaft für das Individuum und die Gesellschaft von Bedeutung ist beziehungsweise vernachlässigt werden kann. Kann der Mensch in seiner „ökischen“ (bezogen auf griech. „oikos“ i.S.v. Haus, Heimat, vgl. BOTTENBERG 1997, S. 124ff) Verfassung tatsächlich als autopoietisches Bewußtseinssystem betrachtet werden, das sich selbst sozialisiert und damit keiner institutionellen Sozialisationsagenten und Bildungseinrichtungen bedarf? (vgl. LENZEN 1997, S. 956). Diesbezüglich verweist LENZEN darauf, daß sich die Orientierungsansprüche von Handlungswissenschaften sehr wohl soziologisch einordnen lassen, dadurch jedoch sozial nicht überflüssig werden (vgl. ebd., S. 965f).

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, daß der Bildungsbegriff in dieser Arbeit als pädagogischer Grundbegriff beibehalten wird. Es geht hier also nicht um eine Diskussion hinsichtlich des Fortbestands des Bildungsbegriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft, sondern vielmehr um die Re-Aktivierung der ökologischen Dimension innerhalb der bildungstheoretischen Diskussion. Die Betrachtung des Bildungsbegriffs aus ökologischer Perspektive berücksichtigt vor allem die Beziehung des Menschen zur Welt und stellt damit die Bedeutung von Bildungsprozessen für die Existenz des Menschen in einer Welt der ökologischen Krise und der Bedrohung durch Umweltkatastrophen in den Vordergrund. Wichtige Impulse innerhalb der Erarbeitung einer solchen Perspektive gehen vom Psychodrama, der Tiefenökologie und dem erweiterten Kunstbegriff aus. Die Zusammenführung dieser Konzeptionen mit dem Bildungsbegriff eröffnet eine neue Sichtweise für die Gestaltung des In-der-Welt-Sein des Menschen. Das Konzept des ökologischen Selbst im Sinne der Tiefenökologie, das Wirken von Spontaneität und Kreativität als kreativer Zirkel nach MORENO und die plastische Theorie von BEUYS werden in den Bildungsbegriff integriert und setzen ihn in einen erweiteren ökologischen Zusammenhang (vgl. Kap. 5, S. 54ff).

Bevor jedoch näher auf den Bildungsbegriff aus ökologischer Perspektive eingegangen wird, soll in dem nun folgenden Kapitel aufgezeigt werden, wie die Erziehungswissenschaften und das Bildungssystem bisher auf diese krisenhafte Verfassung der Welt reagiert haben.

4. Konzeptionen der Umweltbildung

Die pädagogische Auseinandersetzung mit der ökologischen Krise vollzieht sich heute auf unterschiedliche Weise. Es sollen daher exemplarisch drei umweltpädagogische Konzeptionen in ihrer institutionellen Einbindung vorgestellt werden. Vorab wird jedoch ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der Umweltbildung geworfen.

4.1 Vom Ursprung der Umweltbildung

Die erste Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm 1972 und der Lernbericht des Club of Rome 1979 zur Lage der Menschheit sind Impulse, die eine intensive Diskussion über die Zukunft der Menschheit und der Natur im Zeitalter der Bevölkerungsexplosion, der Zerstörung der natürlichen Umwelt und der Verknappung der Rohstoffe auslösten (vgl. WILHELMI 1993, S. 17; GÖPPEL 1991, S. 25). Geführt wird diese Diskussion seither in Politik und Öffentlichkeit unter Berücksichtigung der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie des Bildungssystems.

Felicitas THIEL stellt in ihrem 1996 erschienen Buch „Ökologie als Thema“ die These auf, daß die Pädagogisierung der Umweltproblematik eine politische Strategie der Krisenbearbeitung sei. Sie definiert Pädagogisierung als eine „Umdeutung gesellschaftlicher Krisen in Defizite von Bewußtseinslagen und Lebensformen und den Versuch einer Verbesserung defizitärer gesellschaftlicher Zustände über Lern- und Bildungsarrangements: ‘Gesellschaftsreform’ durch ‘Selbstreform’” (THIEL 1996, S. 104). Die Verantwortung für die Bewältigung der ökologischen Krise wird auf diese Weise vom politischen System auf das Bildungssystem verschoben. Das Problem wird von der übergeordneten gesellschaftlichen Ebene auf die individuelle Ebene verlagert. Als weitere Beispiele der Pädagogisierung von Krisenerfahrungen nennt THIEL unter anderem die Arbeitslosenpädagogik als Reaktion auf die Krise des Arbeitsmarktes sowie die Ausländerpädagogik beziehungsweise die interkulturelle Erziehung als Reaktion auf die Probleme der Verarbeitung von Immigration. Folge dieser Pädagogisierungsprozesse ist die Ausdifferenzierung des modernen Erziehungssystems (vgl. ebd., S. 38).

Für THIEL stellt diese politische Strategie der Verantwortungsverschiebung einen wesentlichen Impuls für die Entwicklung der Umweltbildung dar. Einen weiteren Impuls sieht sie in der Selbstpädagogisierung sozialer Bewegungen, insbesondere der Ökologiebewegung, die sich parallel zu den politisch initiierten Umweltschutzprogrammen und -maßnahmen Mitte der 70er Jahre in Form zahlreicher Bürgerinitiativen entwickelte (ebd., S. 53ff). Die Selbstpädagogisierung dieser neuen sozialen Bewegung manifestiert sich in der Gründung außerschulischer Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Naturschutzzentren, Umweltinformationszentren, Workcamps und selbstverwaltete Umweltprojekte (ebd., S. 93).

Umweltbildung vollzieht sich demnach in verschiedenen institutionellen Kontexten. Eine Differenzierung zwischen Institutionen des formellen Bildungssystems und den

Einrichtungen, die aus der Ökologiebewegung hervorgegangen sind, vollzieht sich auch auf der theoretischen Ebene umweltpädagogischer Konzeptionen. Gerhard MERTENS ordnet dem formellen Bildungssystem die Umwelterziehung und der Ökologiebewegung die Ökopädagogik zu (vgl. MERTENS 1991, S. 173f).

Neben diesen beiden Begriffen findet man in der Literatur noch weitere Termini wie zum Beispiel „naturbezogene Pädagogik“, Umweltpädagogik und Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“. Die einzelnen Termini werden jedoch nicht immer in eindeutiger Weise verwendet, so daß eine begriffliche Systematisierung und Differenzierung erforderlich ist.

4.2 Terminologische Differenzierung

Die politisch initiierte Pädagogisierung der Umweltproblematik wird, wie bereits erwähnt, im traditionellen Bildungssystem realisiert. Umwelterziehung wird in einem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980 als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip festgelegt (THIEL 1996, S. 121). In der Literatur bezieht sich der Begriff Umwelterziehung daher weitestgehend auf umweltpädagogische Maßnahmen im Rahmen der schulischen Bildung (vgl. PREISSER/NEUMANN-LECHNER 1991, S. 21).

Für den Bereich der Erwachsenenbildung schlagen Florian PREISSER und Anton NEUMANN-LECHNER den Begriff Umweltpädagogik vor. Dieser Terminus unterscheidet sich nicht prinzipiell vom Begriff der Umwelterziehung, er differiert lediglich im Hinblick auf die Zielgruppe und die institutionelle Verortung der umweltpädagogischen Maßnahmen (vgl. ebd.).

Der Terminus Ökopädagogik dagegen bezieht sich auf umweltpädagogische Maßnahmen in außerschulischen Institutionen, die häufig in enger Verbindung zur Ökologiebewegung stehen und sich deutlich vom formellen Bildungssystem abgrenzen (vgl. MERTENS 1991, S. 173f).

Der Begriff „naturbezogene Pädagogik“, der Ende der achtziger Jahre von Hans GÖPFERT eingeführt wird, grenzt sich ähnlich wie die Ökopädagogik von schulischen Umweltbildungsmaßnahmen ab. Schulische Erziehung tendiere, so GÖPFERT, dahin, die natürlichen Erfahrungen des Menschen zu Belanglosigkeiten zu degradieren und die Würde des Lebendigen zu zerstören. Dieser Ansatz stellt die schöne, nicht die zerstörte Natur in den Mittelpunkt. Natur wird hier verstanden als ein übergeordnetes Leitbild, das der Kultur vorgeordnet ist (vgl. HEIDORN 1993, S. 68f). In der Literatur werden die Begriffe Ökopädagogik und „naturbezogene Pädagogik“ häufig synonym verwendet (vgl. GÖPFERT 1987, S. 24 u. PREISSER/NEUMANN-LECHNER 1991, S. 21).

Hinter dem Terminus Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“ steht eine Konzeption von Rolf GÖPPEL. Umwelterziehung in diesem Sinne soll als umfassende Menschenbildung verstanden werden, deren Bezugspunkt das Individuum in seiner spezifischen Art und Weise des In-der-Welt-Sein ist. GÖPPEL legt in seinem Ansatz besonderen Wert auf die

Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Genußfähigkeit des Menschen für die Schönheit der Natur (vgl. GÖPPEL 1991, S. 31ff).

Diese kurze terminologische Differenzierung umfaßt lediglich einen Teil der in der Literatur verwendeten Begriffe. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da ihre wesentliche Funktion hier darin liegt, die im folgenden verwendeten Begriffe genauer zu bestimmen und voneinander abzugrenzen.

Im Anschluß an die Darstellung drei verschiedener umweltpädagogischer Konzeptionen wird der Frage nach den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden dieser Konzeptionen sowie der Notwendigkeit der begrifflichen Differenzierung nachgegangen.

4.2.1 Umwelterziehung

Umwelterziehung ist die umweltpädagogische Konzeption, die sich auf den formellen Bildungssektor bezieht. Sie ist angelegt auf die Erweiterung der Erfahrung von Natur und dient der Erzeugung spezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. LENZEN 1989, S. 1534f).

THIEL zitiert eine Definition von Umwelterziehung nach EULEFELD, wonach Umwelterziehung zu verstehen sei als „eine Erziehung in der Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt, die eine Verbesserung der ökologischen Handlungskompetenz anstrebt“ (EULEFELD 1980, zitiert in THIEL 1996, S. 108). Diese Definition spiegelt sich auch in den Lernzielen der Umwelterziehung wider, die von der Kultusministerkonferenz „Umwelt und Unterricht“ 1980 erarbeitet wurden. Umwelterziehung wird dort als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip festgeschrieben, dessen Ziele wie folgt bestimmt sind:

- „- Vermittlung der durch Verfassung und Gesetz gegebenen Rechte und Pflichten der Bürger
- Vermittlung von Wissen und Fachkompetenz
- Verantwortung für die Zukunft
- Vermittlung von Einsicht in die Notwendigkeit eines verantwortungsbewußten Handelns des einzelnen
- Erkenntnis der durch die Sorge um die Umwelt tangierten Interessenkonflikte und Vermittlung der Einsicht in die Notwendigkeit einer sorgfältigen Abwägung von ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten“ (THIEL 1996, S. 122).

Diese Aufzählung von Zielen der Umwelterziehung beinhaltet eine bestimmte Sichtweise des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Betonung der Vermittlungsaufgaben der Lehrenden deutet daraufhin, daß es sich hier um die Vermittlung von Wissen zwischen zwei Ebenen handelt. Die Lernenden kommen durch diesen Vermittlungsprozeß zu Erkenntnissen und Wissen. Ein dialogisches Lernen, das sich auf einer Ebene vollzieht und dabei Erfahrungen und Wissen aller am Lehr-Lern-Prozeß beteiligten Personen miteinbezieht, findet hier kaum Berücksichtigung. Das Festhalten an einem hierarchisch strukturierten System der Wissensvermittlung wird auch in dem folgenden Zitat deutlich.

Es gehört daher auch 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.

(Kultusministerkonferenz: Umwelt und Unterricht 1980, zitiert in HEIDORN 1993, S. 59; Hervorhebungen C.H.)

Die Umsetzung der Umwelterziehung im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips würde die Integration von geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern bedeuten. Eine ganzheitliche Betrachtung der Umweltproblematik in ihrer Vielschichtigkeit von Einflüssen und Wirkungsfaktoren wäre auf diese Weise möglich.

Die Realität der Umwelterziehung in den Schulen sieht jedoch anders aus (vgl. BLEISTEIN 1999, S. 66). Eine empirische Untersuchung von EULEFELD und BOLSCHO zeigt, daß eine fächerübergreifende Sichtweise in der Unterrichtspraxis kaum vorkommt. Die Untersuchung zeigte, daß 78,9% aller Umweltthemen auf die Fächer Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde und Religion entfallen (vgl. HEIDORN 1993, S. 60f). Die Behandlung von Umweltthemen im Fachunterricht erfolgt in den meisten Fällen innerhalb der feststehenden fachspezifischen Strukturen, die eine Kooperation zwischen den einzelnen Fachbereichen erschweren (ebd., S. 61). Tatbestände, die die Durchführung der Umwelterziehung als fächerübergreifendes Prinzip beeinflussen, sind nach Aussagen von LehrerInnen vor allem die Stofffülle der Lehrpläne, die Zeiteinteilung durch den Stundenplan und das FachlehrerInnenprinzip (vgl. ebd., S. 64). Diese problematischen Rahmenbedingungen können als Strukturzwänge des Schulsystems bezeichnet werden, die der Durchsetzung einer situations-, handlungs-, problem- und systemorientierten Umwelterziehung im Wege stehen und damit eher einen funktionalen Denkstil fördern. Die Auseinandersetzung mit der Umweltproblematik erfolgt primär im Sinne der vorherrschenden technologischen, quantifizierenden und analytischen wissenschaftlichen Vorgehensweise der Industriekultur (vgl. MERTENS 1991, S. 174).

4.2.2 Ökopädagogik

Die Ökopädagogik versteht sich als Kritik an der Umwelterziehung. Sie lehnt die Funktionalität von Bildung für das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem strikt ab und ist einem antitechnisch-ökonomischen Denkstil verpflichtet (vgl. MERTENS 1991, S. 173f). Sie strebt ein auf die Umwelt ausgerichtetes, lebenslanges natürliches beziehungsweise ökologisches Lernen an, das kognitive, affektiv-emotionale und handlungsbezogene Lerndimensionen integriert und damit die Freisetzung der inneren Freiheitsnatur des Subjekts ermöglicht. Grundbedingung für die Realisation dieser Zielvorstellung ist eine radikale Veränderung der sozialen und ökonomischen Strukturbedingungen des Industriesystems.

Ausgangspunkt der Ökopädagogik ist demnach eine grundlegende Gesellschaftskritik. Als Alternativen zur bestehenden Systemstruktur schlagen die „Ökopädagogen“ die Entwicklung selbstorganisierter Gesellschaften und die Förderung von Alternativtechnologien vor (vgl. ebd., S. 174ff).

Die Natur zu bearbeiten, ist entsprechend dem ökologischen Lernen nicht mehr mit der herrschenden Wissenschaft und Technik erlaubt; vielmehr sind nur noch solche Techniken zu benutzen, die als 'sanfte' oder 'angepaßte' beschrieben werden.

(DE HAAN 1985, S. 173).

Ökologisches Lernen im Sinne der Ökopädagogik soll sich im Rahmen dialogischer Lernprozesse vollziehen, die gemeinsam von Lehrenden und Lernenden gestaltet werden.

Geeignete Rahmenbedingungen für derartige Lernprozesse bieten nach Wolfgang BEER und Gerhard DE HAAN selbstorganisierte neue Gemeinschaften, die sich vom bestehenden Gesellschaftssystem abgrenzen. Beispiele für solche Gemeinschaften werden unter anderem in dem Buch „Frieden - Ökologie - Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung“ von BEER vorgestellt (vgl. BEER 1983, S. 29ff; 62ff). Zusammenfassend können folgende charakteristische Merkmale der Ökopädagogik genannt werden:

- Parteilichkeit,
- dialogisches Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden,
- Überwindung tradierter Lehr- und Lernprozesse,
- naturgemäße Wissenschaft und Technik und
- naturgemäßes Lernen (HEIDORN 1993, S. 67f).

4.2.3 Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“

GÖPPEL versteht unter „ästhetischer Bildung“ die „Erziehung zur Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Genußfähigkeit, die Pflege der Fähigkeit zu staunen, die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit dafür, welche Umgebung ‘der eigenen Seele gut tut’, die Ausbildung eines liebevoll-achtsamen Verhältnisses zu den natürlichen Erscheinungen, [...]“ (GÖPPEL 1991, S. 33; Hervorhebung im Original).

Zentraler Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die subjektive Befindlichkeit des Menschen in der Welt. Es geht GÖPPEL darum, dem Individuum Wahrnehmungs- und Empfindungsweisen zu ermöglichen, die ein Maßstab für Lebensqualität sein können (vgl. Kap. 7.4, S. 98).

Dieser Ansatz grenzt sich eindeutig von umweltpädagogischen Konzeptionen ab, die Umwelterziehung auf das reine „Überleben“ des Menschen reduzieren und die „Überlebens-Qualität“ vernachlässigen. Diese stellen für GÖPPEL keine Quelle

³ Hinsichtlich der Angebote solcher selbstorganisierter Bildungseinrichtungen können unterschiedliche Schwerpunkte festgestellt werden. Zum einen werden Seminare und Workshops mit konkreten Themen wie zum Beispiel „Pilze - ökologisch betrachtet“ oder „Heizen mit Holz - eine gute Alternative“ angeboten, in denen bestimmte Themen aus ökologischer Perspektive betrachtet werden. Zum anderen finden sich in den Programmen dieser Bildungseinrichtungen viele Angebote, die sich auf die Selbst- und Welterfahrung des Menschen beziehen. Themen in diesem Bereich sind beispielsweise „Der Mensch als Teil der Natur“, „Die Poesie der 4 Elemente. Kreatives Schreiben und ökologisches Lernen mit dem indianischen Medizinrad“ oder „Ökologie für Kinder und Erwachsene“. Inhalt des letztgenannten Angebots ist die spielerische Annäherung an die Abenteuer, Mythen und Märchen des Waldes (vgl. AUKAMM NATURERLEBNISTAL e.V. 1998, S. 8, 12, 18; KULTUR- UND TAGUNGSHAUS MIKADO & PRINZHÖFTE ZENTRUM FÜR ÖKOLOGISCHE FRAGEN UND GANZHEITLICHES LERNEN 1999, S. 16, 22).

verhaltenswirksamer Motivation dar, da sie das subjektive Empfinden des Individuums nicht oder nur unzureichend berücksichtigen (ebd., S. 31). GÖPPEL formuliert die These, daß „bei einer Umwelterziehung, die sich in erster Linie von der existentiellen Gefährdung der Menschheit her begründet, nur eine angstmachende 'Katastrophenpädagogik' oder eine auf Schuldgefühle bauende 'Moralpädagogik' herauskommen kann“ (ebd., S. 26). Abwehr, Resignation und Zynismus sind, so GÖPPEL, die Resultate dieser Art der Umwelterziehung, die einer offenen sinnlichen Naturaneignung im Wege stehen und damit die Motivation des einzelnen, aktiv für die Umwelt einzutreten, beeinträchtigen (vgl. ebd., S. 32).

Auch GÖPPEL konstatiert, ähnlich wie THIEL, eine Verantwortungsverschiebung bezüglich der ökologischen Krise vom politischen System auf das Bildungssystem (vgl. THIEL 1996, S. 87; GÖPPEL 1991, S. 31). Er sieht darin eine Überforderung des Bildungssystems, da dieses nicht über die notwendige Innovations- und Veränderungsmacht verfüge. Die ausschließliche Berücksichtigung gesellschaftlicher Anforderungen als Grundlage einer Umwelterziehung führt zu Funktionalisierung. Bezugspunkte einer Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“ sollten daher die Bedürfnisse und Begabungen des Individuums sein (vgl. GÖPPEL 1991, S. 32).

GÖPPEL geht davon aus, daß sich Kinder mittels ästhetischer Funktionen in der Welt orientieren. Eine Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“ sollte demnach ein Resonanzboden für diese kindlichen Fähigkeiten bieten, indem sie offen und sensibel auf die kindliche Welt-Deutung eingeht. GÖPPELS Vorstellung von Umwelterziehung beinhaltet die Anforderung an den erwachsenen Menschen, diese grundlegenden kindlichen Aneignungsweisen bei sich selbst wiederzuentdecken und zu aktivieren. Er geht also davon aus, daß jeder Mensch ursprünglich über diese ästhetischen Funktionen verfügt und diese auch im entsprechenden Rahmen wiederbelebt werden können.

Die Realisation einer „ästhetischen Bildung“ erfordert daher Lebens- und Erfahrungsräume, die lustvolle und sinnliche Naturerfahrung ermöglichen (vgl. Kap. 7.4, S. 98). Umwelterziehung darf, so GÖPPEL, nicht zu einem weiteren Problemthema wie beispielsweise Arbeitslosigkeit oder Abrüstung innerhalb der schulischen Bildung verobjektiviert werden. Er lehnt die abstrakte Behandlung der Umweltproblematik im Unterricht strikt ab. Außer-schulische Organisationen wie zum Beispiel Jugendgruppen der Umweltschutzverbände oder der Kirchen sind nach GÖPPEL besser geeignet für die Umsetzung einer Umwelterziehung im Sinne einer „ästhetischen Bildung“ (GÖPPEL 1991, S. 33f).

4.2.4 Zusammenführung

Grundsätzlich unterscheiden sich die drei Ansätze hinsichtlich ihrer institutionellen Verortung. Umwelterziehung bezieht sich eindeutig auf den formellen Bildungssektor, Ökopädagogik und „ästhetische Bildung“ sehen ihre Realisationschancen eher in außerschulischen Einrichtungen.

Neben diesem formalen Unterschied weisen die dargestellten Konzeptionen der Umweltbildung deutliche Differenzen in ihren inhaltlichen Schwerpunkten auf. Jeder der Ansätze fokussiert spezielle Dimensionen aus der Vielfalt des mehrdimensionalen Phänomens der Umweltproblematik. Eine ganzheitliche Betrachtung dieses durch komplexe Wirkungszusammenhänge gekennzeichneten Phänomens wird zwar von allen Ansätzen angestrebt, ihre Realisation wird jedoch gerade wegen der Konzentration der einzelnen Konzeptionen auf spezielle Aspekte verhindert. Dies wird deutlich, wenn man eine Differenzierung der oben angeführten Konzeptionen nach den folgenden Kategorien vornimmt (vgl. Tab. 4.1).

Tab. 4.1: Inhaltliche Schwerpunkte umweltpädagogischer Konzepte (vgl. HEIDORN 1993, S. 91)

	Umwelterziehung	Ökopädagogik	„ästhetische Bildung“
naturbezogen	2	1	3
gesellschaftsorientiert	2	3	1
subjektbezogen	1	2	3
wissensorientiert	3	1	1
verstehensorientiert	2	2	1
handlungsorientiert	2	2	2

Zeichenerklärung: 1 = schwach ausgeprägt; 2 = deutlich ausgeprägt; 3 = Schwerpunkt

Der Schwerpunkt der Umwelterziehung liegt demnach eindeutig im Bereich der Wissensvermittlung (Wissensorientierung). Die am Lernprozeß beteiligten Individuen, deren subjektive Befindlichkeit, ihre Vorlieben und Begabungen werden eher vernachlässigt. Das hier gezeichnete Bild der Umwelterziehung entspricht den Strukturen der schulischen Bildung, die gekennzeichnet sind durch die Bindung an Vorgaben der fachbezogenen Rahmenrichtlinien, hohe Schülerzahlen in den einzelnen Klassen und knappe Zeitressourcen. Eine flexible Gestaltung des Lernprozesses innerhalb dieser Strukturen scheint nur schwer realisierbar.

Im Mittelpunkt der Umwelterziehung als „ästhetische Bildung“ steht das Subjekt in seiner spezifischen Beziehung zur Um-Welt (Subjektbezogenheit). Es geht hier primär um die Vermittlung neuer subjektiver Wahrnehmungs- und Empfindungsqualitäten, die zu einem neuen Naturverständnis führen sollen. Aus einer individuellen sinnlichen Naturaneignung sollen Konsequenzen für die Bewältigung der Umweltproblematik erwachsen. Gesellschaftliche Zusammenhänge werden in dieser Konzeption kaum berücksichtigt. Sie läßt die gesellschaftlichen Realisationsmöglichkeiten der sinnlichen Naturaneignung und ihre

Konsequenzen für das individuelle Handeln im gesellschaftlichen Kontext weitestgehend offen.

Die Ökopädagogik dagegen hebt besonders den gesellschaftlichen Aspekt der Umweltproblematik hervor (Gesellschaftsorientierung). Sie kritisiert die Strukturen der Industriegesellschaft und das aus ihr hervorgegangene formelle Bildungssystem. Weniger Beachtung findet in dieser Konzeption der Bezug des Menschen zur Natur und die Vermittlung von Fachwissen. Auf der Grundlage dieser eher eindimensionalen Betrachtungsweise der Umweltproblematik formuliert MERTENS seine Kritik an diesem Ansatz. Er bezeichnet die Ökopädagogik als kulturpessimistische Bewegung naturromantisch-idealistischer Prägung, die gekennzeichnet sei durch ein bipolares Denken. Dieses Denken zeige sich, so MERTENS, in der strikten Gegenüberstellung von natürlichem Leben und technisch-ökonomischer Naturnutzung sowie natürlichem und entfremdetem, formellem Lernen (MERTENS 1991, S. 179).

Die Konzentration auf einzelne Dimensionen der ökologischen Krise führt also zur Vernachlässigung anderer Aspekte, die auch wesentlich an der Genese dieses Phänomens mitwirken. Das Zusammenwirken der Einzeldimensionen kann nicht durch simple Addition zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Die dynamischen Wechselwirkungsprozesse zwischen den einzelnen Wirkfaktoren führen zu einer Übersummativität (Synergie). Derartige Synergieeffekte können nicht mittels linearer Ursache-Wirkungs-Ketten erklärt werden (vgl. LÜPKE 1995, S. 95).

Eine wissenschaftliche Annäherung an diese komplexen Strukturen erfordert demnach die Integration unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in Theorie und Methodik. Einen Ansatzpunkt für ein derartiges Vorgehen stellt die Umwelterziehung als fächerübergreifendes Prinzip dar. Die Realisation dieses Prinzips wird jedoch durch die bereits an anderer Stelle erwähnten Strukturzwänge des formellen Bildungssystems erschwert (vgl. Abschn. 4.2.1, S. 44; HEIDORN 1993, S. 64). Darüber hinaus hemmt die fehlende Kommunikation zwischen den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, die den Unterrichtsfächern übergeordnet sind, ein fächerübergreifendes Vorgehen auf schulischer Ebene. Fachspezifische Methoden der Forschung und Theoriebildung stehen einer interdisziplinären Kooperation im Wege.

Die Grenze zwischen gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Aspekten ist dichtgemacht, der Lehrer bleibt Fachmann und Experte, nicht Anstifter ganzheitlicher Lernprozesse.
(HEIDORN 1990, S. 46)

Die Zusammenführung der unterschiedlichen Konzeptionen der Umweltbildung provoziert die Frage, ob sich die dargestellten Ansätze tatsächlich so grundlegend voneinander unterscheiden, so daß eine begriffliche Differenzierung notwendig ist. Sind nicht alle auf ein Ziel, nämlich die Bewältigung der ökologischen Krise, ausgerichtet und fordern nicht alle eine Veränderung des Mensch-Natur-Verhältnisses auf der Grundlage eines veränderten Bewußtseins des Menschen für sein In-der-Welt-Sein?

Diese gemeinsame Intention läßt die begriffliche Differenzierung jedoch nicht obsolet werden, da sie innerhalb der einzelnen Konzeptionen auf unterschiedliche Weise didaktisch und methodisch umgesetzt wird.

Kritisch zu hinterfragen ist letztlich die allen drei Konzeptionen immanente Forderung einer ganzheitlichen Sicht- und Herangehensweise, welche eine Fokussierung spezieller Dimensionen im Grunde nicht zuläßt. Die enge Verbundenheit mit einem spezifischen theoretischen Hintergrund und die daraus resultierende Schwerpunktbildung verengen den Blick für konstruktive und innovative Impulse anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Ganzheitlichkeit im Sinne der Berücksichtigung der Einzelelemente eines Phänomens beinhaltet immer auch ein Offensein für neue äußere Impulse und die Bereitschaft zur Kooperation. Eine annähernd ganzheitliche Betrachtung komplexer und dynamischer Phänomene erfordert Methoden, die dieser Komplexität und Dynamik gerecht werden können. Von einer ganzheitlichen Denk- und Vorgehensweise kann demnach bei keinem der hier dargestellten umweltpädagogischen Konzepte die Rede sein. Erst eine gegenseitige Annäherung und Akzeptanz könnte eine ganzheitliche Perspektive ermöglichen und damit die Frage der Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung erneut aufwerfen.

Die von THIEL dargestellte Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisenerfahrung mündet in eine fortschreitende Ausdifferenzierung des modernen Erziehungssystems in thematisch gegliederte Teilbereiche wie zum Beispiel Arbeitslosenpädagogik und Friedenspädagogik (vgl. THIEL 1996, S. 39). Diese Entwicklung verläuft parallel zu Segmentierungen innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen und steht einer ganzheitlichen Sichtweise entgegen. Sie fördert eine statische Betrachtung der Einzelteile komplexer Phänomene und kann somit den dynamischen Wechselwirkungen zwischen den Elementen nicht gerecht werden.

Nichts ist in Ruhe, alles bewegt sich, alles ist in Schwingung.

(Kybalion o.J., zitiert in HOFER 1990, S. 41)

Es stellt sich letztlich auch die Frage, ob Umweltbildung als eine weitere Teildisziplin innerhalb der Pädagogik überhaupt erforderlich ist. Sollten die Zielvorstellungen der Umweltbildung nicht vielmehr integrale Bestandteile einer allgemeinen (Menschen)-Bildung sein, welche die Eingebundenheit des Menschen in das Gesamt-Sein der Welt berücksichtigt (vgl. GÖPPEL 1991, S. 31)?

Eine derart umfassende Bildung kann sich nicht innerhalb einzelner Fachgebiete und unter Rückgriff auf fachspezifische Methoden vollziehen (vgl. HALDER/MÜLLER 1993, S. 46). „Bildung kann mit allen Mitteln und überall geschehen; [...]“ (ebd., S. 46). Diese Definition von Bildung verweist deutlich auf die Ganzheitlichkeit von menschlichen Bildungsprozessen und stellt daher jegliche Differenzierung innerhalb dieses Prozesses in Frage.

Die Bildungskrise der Gegenwart hat ihre eigentliche Ursache darin, daß das menschliche Wissen und Können zwar in bezug auf die Beherrschung einzelner Gebiete [...] sich außerordentlich gesteigert hat, aber damit gleichzeitig die leitende und verbindende Selbstverständlichkeit des Sinnanzes, der Welt geschwunden ist, [...].

(HALDER /MÜLLER 1993, S. 46)

Nur der endliche Verstand des Menschen zerlegt das Ganze, zu dem er gehört, in Objekte, um sich zurechtzufinden.

(WEIZSÄCKER o.J., zitiert in LÜPKE 1995, S. 87)

Bildung bezieht sich demnach immer auf das Verstehen und das Erkennen von Gesamtzusammenhängen. Sie vollzieht sich sowohl in Auseinandersetzung mit als auch auf der Grundlage von gesellschaftlichen und kulturellen Strukturbedingungen. Bildung kann nie von der ursprünglichen Eingebundenheit des Menschen in die Welt (In-der-Welt-Sein) isoliert werden. Sie muß sich im „oikos“, im „Zu-Hause“ des Menschen und unter Berücksichtigung der Verantwortung des Menschen für dieses „Zu-Hause“ vollziehen.

5. Grenzüberschreitung: Interdisziplinäre Impulse

Eine Bildung in dem soeben beschriebenen Sinne erfordert einen Blick über die Grenzen der Erziehungswissenschaft hinaus auf andere Wissenschaftsdisziplinen. Der Mensch ist wesensmäßig verbunden mit der Welt, sie ist die Seins-Grundlage seiner Existenz. Die Wechselbeziehung Mensch-Welt (Welt-Mensch) spielt daher eine wesentliche Rolle bei der Erarbeitung eines Bildungsbegriffs aus ökologischer Perspektive.

Das Psychodrama nach MORENO, der erweiterte Kunstbegriff von BEUYS und die Tiefenökologie im Sinne von NAESS ermöglichen eine Öffnung des Bildungsbegriffs und damit neue Wege der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Umweltproblematik. Auf diese Weise gelangen auch die Dimensionen des Phänomens der ökologischen Krise in den Blick, die nicht auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene liegen. Dieser Ebenen- und Perspektivenwechsel wird im folgenden auch dadurch hervorgehoben, daß nicht länger von Umweltbildung oder Umwelterziehung die Rede ist, sondern vielmehr der Begriff der Bildung in den Vordergrund gestellt wird. Es erfolgt eine inhaltliche Erweiterung des Begriffs. Bildung vollzieht sich nicht ausschließlich in Erkennens- und Verstehensprozessen, sondern vielmehr auch in Prozessen des Gestaltens, in der schöpferischen Selbst- und Weltgestaltung. Sie ist somit ein wesentliches Medium der ökotropen Welt-Mensch-Beziehung (vgl. Kap.2, S. 6f; Abb. 2.1; 2.6).

5.1 Psychodrama

Die wörtliche Bedeutung der Begrifflichkeit „Psycho-Drama“ kann aus dem griechischen übersetzt werden als „psyche“: „Seele“ und „drama“: „Handlung“. Bezogen auf das Psychodrama im Sinne MORENOS spricht Ernst Heinrich BOTTENBERG vom „spielend, aktionalen Dasein der Seele“ (BOTTENBERG 1996, S. 155). Diese Bedeutung der Begrifflichkeit verweist bereits auf grundlegende Kategorien des MORENOSCHEN Ansatzes: Spiel und Aktion. Die diesem Ansatz immanente Offenheit und Flexibilität spiegelt sich auch in der Verwendung der Begrifflichkeiten innerhalb der „Psychodrama-Literatur“ wider. Aufgrund dieser Eigenschaften wurde und wird das Gedankengut MORENOS in zahlreiche andere Ansätze integriert. HILARION PETZOLD zum Beispiel stellt in seinem Werk „Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater“ Beispiele solcher Integrationsleistungen dar (vgl. PETZOLD 1978). Die folgende Darstellung verschiedener Versuche der begrifflichen Abgrenzung soll die Vielschichtigkeit des Terminus Psychodrama verdeutlichen.

Im Handbuch der Psychotherapie beginnen Grete Anna LEUTZ und Ernst ENGELKE ihren Artikel zum Psychodrama mit den Worten: „Psychodrama ist spontane szenische Darstellung interpersoneller und intrapsychischer Konflikte, [...]. Psychodrama im weiteren Sinne wird auch als Synonym für *Psychodramatische Methode* gebraucht“ (LEUTZ/ENGELKE 1983, S. 1008; Hervorhebung im Original), deren integrale Bestandteile Psychodrama, Soziometrie und Gruppenpsychotherapie sind. „Psychodrama ist eine *integrative Methode*: Pädagogische,

sozial-, lern- und tiefenpsychologische Elemente sind in ihr vereint und vereinbar, ohne daß das Psychodrama als Methode seine Eigenständigkeit verliert" (ebd.; Hervorhebung im Original).

Ferdinand BUER spricht in seinem Aufsatz „Vorüberlegungen zu einer Theorie psychodramatischer Praxis" in der Zeitschrift „Gruppendynamik" von verschiedenen Bedeutungsschichten des Begriffs Psychodrama, die folgende Aspekte beinhalten:

- das Spiel des/der Protagonisten auf der Bühne,
- eine Form der Gruppenpsychotherapie mit der Bühnenphase als ihrem Kern,
- das klassische triadische System, bestehend aus Soziometrie, Gruppenpsychotherapie und Psychodrama und schließlich
- eine Methode zur kreativen Revolution der Gesellschaft (BUER 1980, S. 85).

Einen anderen Aspekt der Begriffsbestimmung spricht Rüdiger MÜNGERSDORFF an, indem er feststellt, daß „das Psychodrama bei MORENO mehr ist als die Arbeit eines Psychotherapeuten, der eine Therapie suchte" (MÜNGERSDORFF 1994, S. 7). „Das Psychodrama nach MORENO ist [demnach] MORENOS Drama, in dem er ständiger, schöpferischer Protagonist ist - der perfekte Direktor und der perfekte Protagonist zugleich" (ebd.). In dieser Annäherung an das Psychodrama wird deutlich, daß es nicht nur als Methode und Therapieform verstanden werden kann, sondern auch als praktischer Lebensentwurf.

MORENO als Person ist auf das Engste mit dem Psychodrama verbunden, er hat Psychodrama gelebt. Er sieht das Ziel des Psychodramas darin, „ein therapeutisches Setting zu schaffen, das das Leben als Modell benutzt, in dem alle Modalitäten des Lebens, [...] von den Universalien Zeit, Raum, Realität und Kosmos bis zu [...] Einzelheiten [...] des Alltagslebens integriert werden können" (MORENO 1989, S. 31).

Psychodrama puts the patient on a stage where he can work out his problems with the aid of a few therapeutic actors. ... The psychodrama is human society in miniature.

(MORENO 1937, zitiert in PETZOLD 1980, S. 198)

An anderer Stelle formuliert MORENO: „Das Leben ist Einatmung, Stegreif ist Ausatmung der Seele. [...] Durch Einatmen entstehen Gifte (Konflikte), durch Stegreif werden sie wieder frei. Stegreif läßt das Unbewußte (unverletzt durch das Bewußtsein) frei steigen. Diese Lösung tritt nicht durch fremden Eingriff ein, sondern autonom. Darauf beruht die Bedeutung des Psychodramas als *heilendes Spiel*. An Stelle der Tiefenanalyse tritt die *Tiefenproduktion* [...]" (MORENO 1923, zitiert in LEUTZ 1974, S. 183; Hervorhebung C.H.).

An dieser spielerischen Tiefenproduktion ist der Mensch in seiner „Ganzheit" beteiligt, seine realen Erlebnisse und Erfahrungen sowie Imaginationen und Wünsche können berücksichtigt werden.

It can be said, psychodrama is an attempt to breach the dualism between fantasy and reality, and to restore the original unity.

(MORENO 1964, zitiert in LEUTZ 1974, S. 119)

Festzuhalten bleibt, daß der Begriff „Psychodrama" zum einen die gesamte Konzeption MORENOS meint, zum anderen aber auch verwendet wird, um eine bestimmte Form der

Psychodramatherapie zu benennen. Andere Formen sind zum Beispiel das Stegreifspiel, das Rollenspiel, das Situationsspiel und das Soziodrama (vgl. LEUTZ 1974, S. 106ff).

5.1.1 Mensch und Welt im Psychodrama

Das dem Psychodrama zugrundeliegende Welt- und Menschenbild spiegelt wesentliche Einflußfaktoren der persönlichen Genese MORENOS wider. Seine von jüdischem Leben und Denken geprägte Kindheit sowie der europäische Expressionismus sind mit der Entstehung des Psychodramas auf das Engste verwoben. Werk und Begründer können nicht getrennt betrachtet werden.

Das dem Psychodrama immanente situative Denken hat seinen Ursprung in der jüdischen Religion. „Jüdische Menschen kommen (...) vom Handeln zum Denken und dann zum Verallgemeinern“ (GEISLER 1989, S. 46). Die Aktion im Hier und Jetzt steht im Psychodrama im Vordergrund.

Ein weiteres Element jüdischen Ursprungs ist der Ritus. Das Psychodrama als Methode ist in seiner Struktur ritualisiert aufgebaut, es ist gegliedert in drei Phasen: die Erwärmungsphase, die Spielphase und die Gesprächsphase (Abschlußphase). Bühne, ProtagonistIn, MitspielerInnen (Hilfs-Iche), Gruppe und Techniken sind die Konstituenten des Psychodramas. Der spontan schöpferische Umgang mit diesen festen Bestandteilen („symbolische Behälter“) ermöglicht die Gestaltung neuer Realitäten und damit die Erfahrung eigener kreativer Potentiale. Durch die Inszenierung bereits erlebter Situationen im „Psychodrama-Ritus“ wird Vergangenes zu Heutigem. Vergangenes wird durch das reale Handeln im Hier und Jetzt be- und verarbeitbar (vgl. GEISLER 1989, S. 60).

Expressionistische Einflußfaktoren zeigen sich besonders deutlich in MORENOS Betrachtung des Menschen als gestaltendes Wesen (vgl. ebd., S. 60f) und in seiner Vorstellung von der Neuordnung der Gesellschaft im Rahmen einer therapeutischen Weltordnung (vgl. MORENO 1974, S. XIV; 1991, S. 29 u. 31). Zielvorstellung der Expressionisten war die Um-Gestaltung der Welt durch den schöpferischen Menschen. Ihr Protest richtete sich gegen Selbstentfremdung sowie die Geringschätzung und Unterdrückung von Menschen (vgl. FANGAUF 1989, S. 92; MÜNGERSDORFF 1994, S. 11). „Dem Expressionismus lag der innige Wunsch zugrunde, dem Geheimnis Gottes und der Menschenseele auf die Spur zu kommen, Sein und Schein in Frage zu stellen, den ‘Kosmos aus dem Ich’ zu gebären, den ‘neuen Menschen’ zu entwerfen, der die Welt neu gestaltet“ (FANGAUF 1989, S. 92). Literarisch kommt der expressionistische Einfluß auf das Werk MORENOS in seinen frühen Schriften wie zum Beispiel „Einladung zu einer Begegnung“ (1914), „Die Gottheit als Komödiant“ (1919) und „Das Testament des Vaters“ (1920) zum Ausdruck.

5.1.1.1 MORENOS Kosmologie

MORENOS Ansatz ist bezogen auf das übergeordnete Ganze. Der Mensch wird als Teil des Kosmos betrachtet, der als Co-Creator handelnd an dessen Gestaltung beteiligt ist. Den Gedanken der Teil-Habe des Menschen am Ganzen formuliert MORENO in seinem Text „Das Testament des Vaters“ mit den Worten:

Das bin Ich
dort wie hier.
Das bist du:
ein ich von mir.

(MORENO 1920, zitiert in LEUTZ 1974, S. 64)

MORENO sieht innerhalb des Kosmos eine Spaltung zwischen Gott und den Menschen. Der Mensch ist einem fernen, unnahbaren Gott gegenübergestellt, auf dessen Wirken er keinen Einfluß hat. „Der Mensch der Frühzeit stand in unmittelbarem Bezug zu den kreativen Prozessen im Kosmos. Dies kommt in der Personifizierung der Naturkräfte in den Mythen und Sagen zum Ausdruck“ (LEUTZ 1974, S.71). Das Welterleben dieser Menschen war ein magisches. Zerstört wurde diese Einheit von Mensch und Kosmos durch die Abgrenzung des Menschen vom Schöpfergott in den frühsemitischen Religionen. MORENO spricht diesbezüglich vom „Er-Gott“. Die Menschwerdung Gottes durch Christus verringert die Distanz zwischen Gott und den Menschen. Es wird sozusagen ein „Du-Gott“ „zwischen geschaltet“, was jedoch die grundsätzliche Spaltung nicht aufhebt (ebd.). Dies wird erst durch die Einführung des „Ich-Gott“ möglich, also der Menschwerdung Gottes in jedem Menschen. MORENO sieht den Menschen nicht nur als Teil der Schöpfung, sondern als Teil des Schöpfers selbst. Er verfügt demnach auch über alle kosmischen Kräfte des schöpferischen Weltprozesses (vgl. LEUTZ 1974, S. 72f; BUER 1989, S. 57f). Als Co-Creator obliegt dem Menschen daher auch die Verantwortung für die Schöpfung. Es ist ihm nicht mehr möglich, diese an eine außer ihm liegende Instanz abzugeben, denn er ist Teil dieser Instanz (vgl. GEISLER 1989, S. 58).

MORENO bindet damit den einzelnen an das Ganze des Kosmos und ermöglicht dem Individuum eine Selbstaktualisierung in der Identifikation mit Gott („Ich-Gott“) (vgl. ebd.). Die Verschmelzung des Menschen mit Gott beziehungsweise die Gott-Werdung des Individuums bringt MORENO im „Testament des Vaters“ wie folgt zum Ausdruck:

Ich bin der Vater.
Ich bin der Vater meines Sohnes.
Ich bin der Vater meiner Mutter und meines Vaters.
Ich bin der Vater meines Ahns und meines Urahns.
Ich bin der Vater meines Bruders und meiner Schwester.
Ich bin der Vater meines Enkels und meines Urenkels.

Ich bin der Vater des Himmels über meinem Haupte
und der Erde unter meinen Füßen.

[...]

O ich bin du und du und du.
Täusche dich nicht mein Sohn.
Du bist nicht du. [...]

(MORENO 1920, zitiert in LEUTZ 1974, S. 140)

5.1.1.2 Anthropologische Grundannahmen

Für MORENO sind Aktion, Spontaneität und Kreativität grundlegende Eigenschaften menschlicher Existenz. Er bezeichnet diese Phänomene als kosmisch beziehungsweise als kosmische Trias (LEUTZ 1974, S. 55). Sie wirken innerhalb des kreativen Weltprozesses, an dem auch der Mensch teilhat. MORENO betrachtet den Menschen als „cosmic man“ (vgl. ebd., S. 71). Für ihn ist der Mensch Abbild und Teil der kosmischen Trias. Er ist ein Geschöpf der kosmischen Kreativität (vgl. ebd., S. 55).

Aktion ist für MORENO eine menschliche Verhaltensweise, die der Sprache vorausgeht. „Im Anfang war die Tat“ (MORENO 1959, zitiert in GEISLER 1989, S. 60). Alle anderen Verhaltensweisen wie Reden, Schweigen und Erinnern können auf Handeln (Aktion) zurückgeführt werden. Für MORENO ist die Wahrheit erst durch das Handeln zu erfahren (GEISLER 1989, S. 61). Diese Annahme ist eine grundlegende Voraussetzung des Psychodramas. Handelnd werden hier die Probleme der KlientInnen angegangen. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Problematik soll eine positive Verarbeitung erreicht werden.

Jedes wahre zweite Mal ist die Befreiung vom ersten.

(MORENO 1963, zitiert in PETZOLD 1982, S. 75)

Dieses „wahre zweite Mal“ kann sich nach MORENO nur in der Aktion vollziehen, im wiederholten tatsächlichen Durchleben der Situation. Für MORENO ist der Mensch dem Schicksal nicht passiv ausgeliefert. Er verfügt vielmehr über ein enormes kreatives Handlungspotential, das ihm eine aktive Lebensgestaltung ermöglicht (vgl. PETZOLD 1982, S. 75; SHEARON 1989, S. 78f).

MORENO setzt eine grundlegende Antriebskraft des Menschen voraus, die er Aktionshunger nennt. Der Aktionshunger eines Menschen ist abhängig von den Faktoren Erbanlage, Gesundheit, interpersonale Beziehungen, externe Bedingungen (sozio-ökonomische Bedingungen) und innere Sicherheit (vgl. LEUTZ 1974, S. 79f). „Indem der aktionshungrige Mensch die Möglichkeiten M, die die Welt bietet, ergreift und sich mit den in der Welt ebenfalls gegebenen Hindernissen X auseinandersetzt, d.h. Rollen annimmt und ausübt, entwickelt bzw. verwirklicht er nicht nur sich selbst, sondern greift er auch in den Entwicklungsprozeß der Welt ein“ (LEUTZ 1974, S. 80f). Der Mensch ist demnach als SchöpferIn beziehungsweise MitschöpferIn konkreativ in der Welt existent (vgl. ROMBACH 1977, S. 301). Als kosmisches Wesen verfügt der Mensch über göttliche Spontaneität und Kreativität. In Gott selbst sind Spontaneität und Kreativität identisch, „alle Spontaneität ist Kreativität geworden“ (MORENO 1974, S. 11). MORENO ordnet die Kreativität der Kategorie Substanz und Spontaneität der Kategorie Katalysator zu (ebd., S. 12). Spontaneität und Kreativität stehen in einem engen Wirkungszusammenhang. Sie sind Bestandteile eines ungeplanten, autonomen, selbst-transzendierenden Prozesses, der Wachstum und Evolution hervorbringt (SCHACHT 1989, S. 205). Spontaneität ist nach MORENO „eine adäquate Reaktion auf neue Bedingungen oder eine neue Reaktion auf alte Bedingungen“ (MORENO 1954, zitiert

in LEUTZ 1974, S. 56). Sie ist ein Hauptauslöser von Kreativität (SHEARON 1989, S. 83). Diese tritt überall dort in Erscheinung, wo Spontaneität und Aktion sich auf bestehende oder entstehende Gestaltungsprinzipien beziehen (LEUTZ 1974, S. 57). Aktion ist demnach Modus der Spontaneität. Kreativität kann nach MORENO nur durch ihre innere Dynamik definiert werden. Als Beispiel führt er das Universum als die maximale Erscheinungsform von Kreativität an. Es ist von Beginn an von Kreativität durchzogen und hört nicht auf, kreativ zu sein (MORENO 1974, S. 438). Ohne Spontaneität, die für MORENO eine unkonservierbare Energie darstellt, könnte die Kreativität des Universums jedoch nicht ausgelöst werden, und es käme zum Stillstand (ebd., S. 18). Kreativität ist auf Handlung bezogen und Spontaneität auf die Erwärmung für eine Handlung, die Bereitschaft zur Tat (ebd., S. 439). Aktion, Spontaneität und Kreativität verbinden sich nach MORENO in der Geburt des Menschen, die er als einen wechselseitigen Akt gemeinsamer Schöpfung bezeichnet. „Der Mensch als Schöpfer bringt sich selbst zur Geburt“ (SHEARON 1989, S. 79).

Produkte schöpferischen Handelns werden zu Konserven, die elementare Bestandteile jeder Kultur (Kulturkonserven) sind und selbst keine Spontaneität und Kreativität mehr enthalten. Sie können jedoch Anregungen für neue Spontaneität sein und damit zu schöpferischen Aktivitäten führen. MORENO spricht diesbezüglich von einem kreativen Kreislauf (LEUTZ 1974, S. 58). Unterdrückte Spontaneität kann zu Lähmung und Erstarrung innerhalb dieses Kreislaufs führen. Dieser Zustand wird von MORENO als Krankheit bezeichnet, denn „[aus] soziometrisch-psychodramatischer Sicht ergibt sich *Krankheit* aus Störungen der Erbanlage, äußeren pathogenen Einflüssen oder Störungen des zwischenmenschlichen bzw. sozioemotionalen Milieus, die den Aktionshunger, die sozioemotionale Entwicklung und die Rollenentwicklung beeinträchtigen. [...] *Gesundheit* [zeigt sich nach MORENO] als gerichtetes, fließendes Dasein oder Progression. Krankheit dagegen als Stauung oder Regression“ (LEUTZ 1974, S. 153; Hervorhebungen im Original). Regression kann ihren Ursprung zum Beispiel in der ungenügenden Entwicklung der Spontaneität haben, die es dem Menschen nicht ermöglicht, seine Kreativität zu erschließen. BOTTENBERG spricht in diesem Zusammenhang von einer Entfremdung des Menschen von der kosmischen „Spontaneität-Kreativität“, was zu einer Reduktion des Selbst führen kann. Es besteht die Gefahr, daß der Mensch zu seiner eigenen Konserve wird (vgl. MORENO 1974, S. 443f; BOTTENBERG 1996, S. 155). Dieses reduzierte, konservierte Selbst verfügt, ähnlich einer Marionette, nicht über die Möglichkeit der spontan-kreativen Selbst- beziehungsweise Lebensgestaltung. Es ist fremdgesteuert und funktionalisiert.

Für MORENO hängt Gesundheit unmittelbar mit dem sozialen Umfeld, also mit den Mitmenschen und den interpersonellen Beziehungen einer Person zusammen. Er betrachtet und behandelt Gesundes und Krankes gemeinsam als elementare Bestandteile des Ganzen (BUER 1989, S. 65). Es geht ihm nicht darum, den einzelnen Menschen zu verändern, sondern den Kontext, in dem der Mensch lebt (ebd., S. 232).

Der Kontext oder die Lage einer Person ist bestimmt durch drei Dimensionen: „Die *soziale* mit der Interaktionsdynamik, die *räumliche* mit der Konstellation der Interagierenden und die *zeitliche* mit Quantität und Qualität des Interaktionszeitpunktes“ (BUER 1992, S. 262; Hervorhebungen im Original). BUER stellt die Handlungsdynamik einer Person in einer bestimmten Lage modellhaft durch zwei gleichzeitig ablaufende Kreisläufe dar:

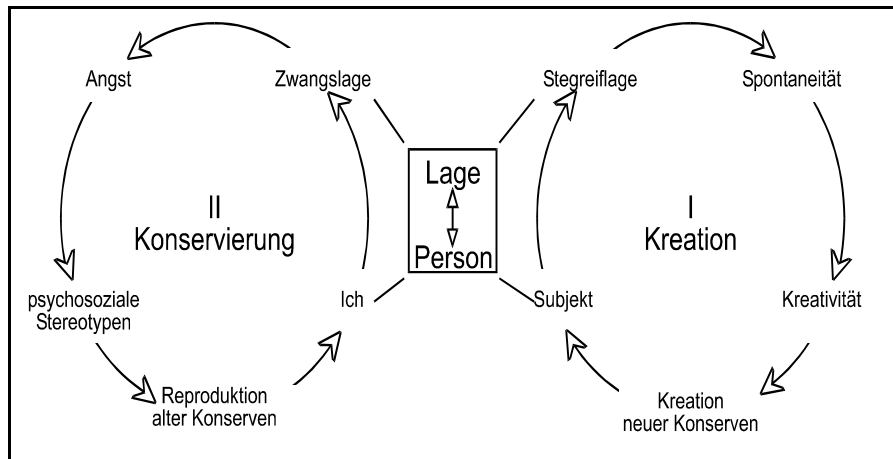


Abb. 5.1: Die Dynamik des menschlichen Lebens zwischen Kreation und Konservierung (BUER 1992, S. 264)

Im kreativen Zirkel befindet sich die Person in einer Stegreiflage, die Spontaneität freisetzt und dadurch Kreativität aktiviert, die wiederum aus alten Konserven neue Konserven formt. Die auf diese Weise entstehenden Konserven unterstützen die Person in ihrem Handeln als autonomes Subjekt. Der konservierende Zirkel ist durch eine zwanghafte Ausgangslage gekennzeichnet. Die Person reagiert darauf mit Angst, die als Folge die Reaktivierung psychosozialer Stereotypen auslöst. Auf diese Weise kommt es zur Reproduktion alter Konserven, die die Person als „Ich“ verfestigen (BUER 1992, S. 263).

Zu Erkrankungsprozessen innerhalb des Ablaufs des kreativen und des konservierenden Zirkels kommt es, wenn eine Person in einer bestimmten Lage nicht über die Ressourcen verfügt, die den Anforderungen der Lage angemessen sind. Ein Eingreifen in diesen Prozess, der häufig die Form eines „circulus vitiosus“ annimmt, kann durch die Veränderung der Ausgangslage der Person erreicht werden. Eine günstige Ausgangslage ermöglicht Freisetzung von Spontaneität und damit den Ablauf des kreativen Zirkels (vgl. ebd., S. 263ff).

5.1.1.3 Raum, Zeit und Realität

Die Lebenswelt des Menschen konstituiert sich nach MORENO durch die Universalien Raum, Zeit, Realität und Kosmos. Im Hinblick auf das Psychodrama sind neben den quantitativen Ausmaßen des Raumes auch die qualitativen Unterschiede zu berücksichtigen. Der Ort der Handlung ist von besonderer Bedeutung für den Verlauf jeder Psychodramasitzung. Er wird von der ProtagonistIn auf der Bühne eingerichtet und bildet den Rahmen der zu spielenden Szene. Die möglichst genaue Übereinstimmung dieses Settings mit der ursprünglichen Umgebung der zu bearbeitenden Situation ermöglicht der ProtagonistIn konkrete situationsbedingte Erfahrungen und Gefühle. Von besonderer Bedeutung ist dabei, daß es im

Psychodrama möglich ist, auch nicht real existierende Räume darzustellen. Träume, Phantasien und katathyme Bilder können real in Szene gesetzt werden. Die ProtagonistIn kann in diesem imaginierten Raum aktiv agieren (vgl. LEUTZ 1974, S. 75f).

Die Zeit stellt sich im Psychodrama als psychische Zeit dar. Zeitgefühl und Zeiterleben im Psychodrama müssen nicht identisch sein mit der real meßbaren Zeit. Zeit wird wesentlich bestimmt durch die Qualität und Intensität des emotionalen Erlebens. Vergangenes und Zukünftiges können im Psychodrama als im Hier und Jetzt sich Vollziehendes dargestellt und erlebt werden. MORENO sieht in dem Augenblick den kreativen Moment. „Alles Wesentliche geschieht hier und jetzt“ (LEUTZ 1974, S. 74). Durch die reale, handelnde Auseinandersetzung mit Vergangenen (z.B. traumatische Kindheitserfahrungen) und Zukünftigem (z.B. Zukunftsängste) können problematische Situationen bewältigt werden.

Neben Raum und Zeit stellt die Realität einen elementaren Aspekt innerhalb des Psychodramas dar. In ihr manifestieren sich Spontaneität und Kreativität als Welt (LEUTZ 1974, S. 77). Das Psychodrama ermöglicht der ProtagonistIn, Spontaneität und Kreativität in Aktion umzusetzen. Sanktionen müssen dabei nicht befürchtet werden, da es sich im Psychodrama um eine Semi-Realität handelt. Diese ermöglicht eine „wirklichkeitsgetreue Reproduktion vergangener Ereignisse und die realitätsbezogene Darstellung von Zukunftsphantasien im gegenwärtigen Erleben der psychodramatischen Handlung“ (ebd., S. 77).

Eine weitere Erlebnisdimension ermöglicht die Surplus-Realität. Ihre Grundlagen sind psychische Erlebnisse wie Träume, Halluzinationen oder Imaginationen die im Psychodrama konkretisiert werden können. Die Surplus-Realität ist immer verbunden mit einer Bewußtseinerweiterung der ProtagonistIn, der MitspielerInnen und ZuschauerInnen (LEUTZ 1974, S. 119). „In der surplus reality sind alle Zeitrealitäten der anwesenden Personen vorhanden“ (GEISLER 1989, S. 72). LEUTZ unterscheidet die Surplus-Realität der Selbsterfahrung, welche entweder eine Bewußtseinerweiterung hinsichtlich der inneren oder der äußeren Realität bewirkt, und die Surplus-Realität als Du-Erfahrung. Eine Bewußtseinerweiterung hinsichtlich der äußeren Realität erfolgt zum Beispiel durch die Zukunftsprobe sowie durch die reversible Gestaltung von Geschehnissen, die als irreversibel erlebt wurden beziehungsweise werden (LEUTZ 1974, S. 119). Im Erlebnisraum der Surplus-Realität, die zu Bewußtseinerweiterungen der inneren Realität führt, überschneiden sich die Welten des Extravertierten und des Introvertierten. Phantasien und Imaginationen werden vom Protagonisten handelnd dargestellt. Er setzt sich also aktiv und real mit intrapsychischen Erlebnissen auseinander (ebd., S. 122). Die Surplus-Realität als Du-Erfahrung erfolgt im Psychodrama mittels Rollentausch. „Der Mensch erlebt im Rollentausch sein Gegenüber: Mitmensch, Welt und Gott“ (LEUTZ 1974, S. 137). MORENO formulierte die Bedeutung und Funktion des Rollentausches bereits 1914 in seinem Text „Einladung zu einer Begegnung“:

Ein Gang zu zwei: Auge vor Auge

Mund vor Mund
 und bist du bei mir, so will ich dir
 die Augen aus den Höhlen reißen
 und an die Stelle der meinen setzen,
 und du wirst die meinen ausbrechen
 und an die Stelle der deinen setzen,
 dann will ich dich mit den deinen
 und du wirst mich mit meinen Augen
 anschauen.

(MORENO 1914, zitiert in LEUTZ 1974, S. 20)

Der Rollentausch ermöglicht neben der Du-Erfahrung, der Übernahme der Rolle des Gegenüber, auch eine besondere Art der Selbsterfahrung. Die ProtagonistIn erlebt sich selbst aus einer anderen Perspektive, aus der des Gegenüber. Diese Methode führt zu einer ganzheitlichen, zwischenmenschlichen Erfahrung, die auch die situationsbezogenen Emotionen aller Beteiligten miteinbezieht (LEUTZ 1974, S. 138).

5.1.2 Begegnung als existentielles Prinzip

„Begegnung bewegt sich vom Ich zum Du und vom Du zum Ich. Sie ist gegenseitige Einfühlung, sie ist Zweifühlung, TELE“ (MORENO 1974, zitiert in GEISLER 1989, S. 71; Hervorhebung im Original). Der Begriff Tele, von MORENO gleichbedeutend mit dem Begriff Begegnung verwendet, beinhaltet ein sich gegenseitiges Wahrnehmen und Zueinanderhandeln im Hier und Jetzt (vgl. GEISLER 1989, S. 62). Bereits 1914 formuliert MORENO in einem anonym veröffentlichten Flugbericht:

Es gibt kein Mittel zwischen mir und anderen.
 Ich bin unmittelbar: in der Begegnung.
 Ich bin nicht einzig: bloß in der Begegnung,
 ob ich ein Gott, ein Narr oder ein Dummer.
 Ich bin geweiht, geheilt, gelöst in der Begegnung.
 Ob ich das Gras oder die Gottheit treffe [...].

(MORENO 1914, zitiert in LEUTZ 1974, S. 66)

Wesentliches Element der Begegnung ist die Gegenseitigkeit. Jemandem **be-geg-n-en**, das bedeutet für MORENO Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, eine Auseinandersetzung, die sowohl liebendes Miteinander als auch realitätsadäquate Gegnerschaft sein kann (vgl. SCHMID 1994, S. 161f).

Die Begegnung selbst [...] ist ein Tele-Phänomen. Der grundlegende Prozeß des Tele ist Gegenseitigkeit - Gegenseitigkeit der Anziehung, Gegenseitigkeit der Abstoßung, Gegenseitigkeit der Erregung, Gegenseitigkeit der Hemmung, Gegenseitigkeit der Verzerrung.

(MORENO 1940, zitiert in SCHMID 1994, S. 164)

Neben dieser Gegenseitigkeit spielt die etymologische Bedeutung des Begriffs Tele bei MORENO eine elementare Rolle. Tele kann aus dem Griechischen übersetzt werden als „fern“ beziehungsweise „entfernt“. Für MORENO beinhaltet der Tele-Prozeß daher ein „Wirken in die Ferne“ sowie ein „Fühlen in der Ferne“ (vgl. SCHMID 1994, S. 163).

Im Prozeß dieses wechselseitigen Wirkens und Fühlens kommt der Mensch nicht nur als „actor“, sondern vielmehr als „interactor“ vor (vgl. SCHMID 1994, S. 161).

MORENO grenzt den Terminus Tele eindeutig von den Begriffen Übertragung und Einfühlung ab. Diese drei Begriffe stehen seiner Auffassung nach für jeweils unterschiedliche

fundamentale Beziehungsweisen, wobei er betont, daß der Tele-Prozeß über die Prozesse des Einfühlens und Übertragens hinausgeht. Im Gegensatz zur Übertragung zeichnet sich der Tele-Prozeß durch die Realitätsbezogenheit der Beziehung aus. Desweiteren umfaßt Tele, wie bereits oben erwähnt, nicht nur Ein-Fühlung in eine andere Person, sondern *gegenbeziehungswise* wechselseitige Zwei- oder Mehr-Fühlung (vgl. SCHMID 1994, S. 163f). Für MORENO vollziehen sich Tele-Prozesse sowohl auf sozialer als auch auf kosmischer Ebene. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Unmittelbarkeit dieser Beziehungsform. Die Begegnung vollzieht sich Auge-in-Auge, im Hier und Jetzt, im Augen-Blick. Sie kann nicht durch andere Kontaktformen wie zum Beispiel den Kontakt über die Massenmedien ersetzt werden (vgl. ebd., S. 162f).

[...]Ich bin geweiht, geheilt, gelöst in der Begegnung.

Ob ich das Gras oder die Gottheit treffe [...].

(MORENO 1914, zitiert in LEUTZ 1974, S. 66)

LEUTZ bezeichnet Tele als einen beidseitig voll entfalteten, gesunden zwischenmenschlichen Beziehungsmodus, der auch die imaginative Übernahme der Rolle des Gegenüber beinhaltet und auf diese Weise flexible, kreative Interaktion ermöglicht (LEUTZ 1974, S. 20f). Dieser Aspekt des Tele-Begriffs ist Grundlage der psychodramatischen Technik des Rollentausches, die eingesetzt wird, um Begegnungs- beziehungsweise Telefähigkeit zu fördern (ebd., S. 21). Begegnung im Sinne MORENOS ist für BUER die Basis jedes therapeutischen und erzieherischen Prozesses. Er sieht in der gegenseitigen Wahrnehmung und Akzeptanz der Interaktionspartner in ihrer jeweiligen personalen Existenz ein konstitutives Element der persönlichen Identität. Für ihn stellt das Psychodrama ein soziales Arrangement dar, in dem auf der Ebene des Zwischenmenschlichen eine authentische Begegnung mit sich selbst und mit anderen möglich werden kann (BUER 1990, S. 100). Diese Aussage verweist auf die Möglichkeit der Begegnung intrapsychischer Instanzen im Psychodrama. Unbewußte Anteile des Selbst können dem Ich begegnen und in Szene gesetzt werden (vgl. Abb. 2.3; Abschn. 2.2.4, S. 21).

5.2 Tiefenökologie

Der Terminus „Tiefenökologie“ verweist bereits auf den oben erwähnten notwendigen Ebenenwechsel im Hinblick auf eine Bildung aus ökologischer Perspektive. Der Begriff „Deep Ecology“ wurde von dem norwegischen Philosophen NAESS geprägt, der in den 70er Jahren eine „Ökosophie“ entwickelte. Er stellt eine Verbindung zwischen Ethik, Normen, Werten und Verhalten und der Wissenschaftsdisziplin der Ökologie her. Die Tiefenökologie steht als Vermittlungsglied zwischen ökologischer Wissenschaft und ökologischer Lebensweisheit (vgl. GOTTWALD 1995, S. 17).

Das Wesen der Tiefenökologie besteht nach NAESS darin, tiefere Fragen zu stellen (vgl. CAPRA 1996, S. 20). Es handelt sich dabei um Fragen, die über die Analyse von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen hinausgehen. Sie fragen nach einem tieferliegenden „Ur-Grund“. Eine annähernd ganzheitliche Erfassung der Umweltproblematik in ihrer

planetarischen und transkulturellen Bedeutung kann im Sinne der Tiefenökologie nur auf der Grundlage einer kritisch philosophischen Problem-Reflexion erfolgen. Auf dieser „tieferen“ Ebene kommt die Bedeutung von Wertvorstellungen sowie Welt- und Menschenbildern zum Tragen (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 176).

Innerhalb der Tiefenökologie existieren zwei theoretische Pfade. Der eine Pfad entspricht dem Ansatz von NAESS, der gekennzeichnet ist durch einen intellektuellen und aktionistischen Zugang zur ganzheitlichen Ökologie. Dieser kognitive Pfad der Tiefenökologie wird auch von CAPRA und Michael E. ZIMMERMANN verfolgt (vgl. GOTTWALD 1995, S. 19f). Der andere Pfad bezieht sich eher auf die spirituelle Ebene einer ganzheitlichen Wahrnehmung. Eine Vertreterin dieser Richtung ist Joanna MACY, eine Professorin für Religionswissenschaft und Systemtheorie am „California Institute for Integral Studies“ in San Francisco. In ihrer Arbeit setzt sich MACY mit Gefühlen wie Bedrohung und Verzweiflung auseinander. Es geht ihr vor allem darum, herauszufinden, wie diese Gefühle in Mut und Selbstvertrauen umgewandelt werden können (vgl. ebd., S. 19f). Die beiden Abzweigungen oder Pfade der Tiefenökologie können trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung nicht als voneinander isoliert betrachtet werden. In ihrer wechselseitigen Bezogenheit ergänzen sie einander (vgl. ebd., S. 21).

Der näheren Betrachtung einzelner Aspekte der Tiefenökologie werden zunächst einige grundlegende Aussagen von NAESS vorangestellt. Dieser hat gemeinsam mit George SESSIONS 1984 acht Prinzipien der Tiefenökologie formuliert, die von BOTTENBERG 1996 in leicht gekürzter Fassung wie folgt übersetzt wurden:

1. Das Wohlbefinden und das Gedeihen des menschlichen und nicht-menschlichen Lebens auf der Erde haben Wert in sich selbst (Synonyme: intrinsischer Wert, inhärenter Wert). Diese Werte sind unabhängig von der Nützlichkeit der nicht-menschlichen Welt für menschliche Zwecke.
2. Reichtum und Vielfalt der Lebensformen tragen zur Verwirklichung dieser Werte bei; ebenso sind Reichtum und Vielfalt Werte in sich selbst.
3. Menschen haben kein Recht, den Reichtum und die Vielfalt zu reduzieren, ausgenommen zur Befriedigung vitaler Bedürfnisse.
4. Das Gedeihen des menschlichen Lebens und der menschlichen Kulturen ist vereinbar mit einer substantiellen Verminderung der menschlichen Bevölkerung; Das Gedeihen des nicht-menschlichen Lebens fordert solch eine Verminderung.
5. Der gegenwärtige menschliche Eingriff in die nicht-menschliche Welt ist exzessiv; die Situation verschlechtert sich rasch.
6. Daher müssen politische Strategien und Praktiken verändert werden. Dies betrifft die grundlegenden ökonomischen, technologischen und ideologischen Strukturen.
7. Die ideologische Veränderung besteht hauptsächlich darin, der Wertschätzung von Lebensqualität den Vorzug zu geben vor der Beharrung auf einem fortschreitend wachsenden Lebensstandard.
8. Diejenigen, die mit den vorangehenden Punkten übereinstimmen, haben die Verpflichtung, direkt oder indirekt zu versuchen, die notwendigen Veränderungen herbeizuführen.

(BOTTENBERG 1996, S. 179f)

Im 8. Prinzip richten sich NAESS und SESSIONS mit einer klaren Handlungsanweisung an alle die Menschen, die sich mit den Grundaussagen der Tiefenökologie identifizieren können. Sie beziehen sich nicht auf eine spezielle Zielgruppe im Sinne einer Differenzierung von wissenschaftlichen Fachdisziplinen. Diese Unspezialisiertheit im Hinblick auf die Zielgruppe eröffnet Möglichkeiten zu interdisziplinärer Kommunikation und Kooperation. Tiefenökologie ist nicht als ein geschlossenes Theoriegebäude beziehungsweise -system zu

verstehen. Sie ist vielmehr gekennzeichnet durch die Integration vielfältiger Sichtweisen und eine Offenheit gegenüber neuen Impulsen (vgl. NAESS 1995a, S. 31f).

Mit den Prinzipien der Tiefenökologie sind einige grundlegende Wertvorstellungen verbunden:

- Achtung der Lebensprozesse,
- Basisdemokratie,
- persönliche und soziale Verantwortung,
- Gewaltlosigkeit,
- Respekt der Vielfalt und
- globale Verantwortung (vgl. GOTTWALD 1995, S. 22f).

Eine Realisierung dieser Werte erfordert nach CAPRA nicht nur einen Paradigmenwechsel innerhalb der Wissenschaften, sondern auch innerhalb der Gesellschaft. Er spricht von einem sozialen Paradigma, das gekennzeichnet sei durch „eine Konstellation von Begriffen, Werten, Wahrnehmungen und Praktiken, die eine Gemeinschaft miteinander gemeinsam hat [...], welche der Art und Weise zugrunde liegt, wie sich die Gemeinschaft selbst organisiert“ (CAPRA 1986, zitiert in CAPRA 1996, S. 18).

Die Prinzipien und Wertvorstellungen der Tiefenökologie sind dem ökologischen Weltbild und dem Modell des ökologischen Selbst immanent und damit Grundlage eines veränderten Mensch-Welt-Verhältnisses.

5.2.1 Das ökologische Weltbild

Die Entstehung eines ökologischen Weltbildes ist nach Thomas BERRY die Folge des Übergangs vom Zeitalter der Säugetiere (Känozoikum) in ein neues Zeitalter, das er als Ökozoikum bezeichnet. Für ihn endet mit diesem Übergang die „Herrschaft“ des Menschen über die Natur. Im Ökozoikum wird der Mensch nach BERRY integriert werden in eine von wechselseitiger Abhängigkeit geprägten Gemeinschaft alles Lebendigen (vgl. METZNER 1995, S. 27).

Neben dieser evolutionären Sichtweise der gegenwärtigen Situation verweisen auch andere Wissenschaftsdisziplinen auf die Notwendigkeit eines neuen Weltbildes. Ernst U. von WEIZSÄCKER etwa spricht in seinem Buch „Erdpolitik“ von einem Übergang vom „Jahrhundert der Wirtschaft“ in das „Jahrhundert der Umwelt“. Er stellt der bisher praktizierten Umweltpolitik eine Erdpolitik gegenüber, die ein globales Denken erfordere, um weltweit wirksam sein zu können (vgl. WEIZSÄCKER 1992, S. 9f). WEIZSÄCKER bezeichnet das bestehende, vom Fortschrittsgedanken geprägte Weltbild als der veränderten Situation unangemessen. Er fordert eine interdisziplinäre, wissenschaftliche Zusammenarbeit, die neben den Naturwissenschaften auch die Geisteswissenschaften mit einbezieht. Die soziale und kulturelle Verarbeitung naturwissenschaftlicher Fortschritte führt seiner Meinung nach zu einer neuen Wertschätzung der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. ebd., S. 240f). Aus politischer Perspektive zeigt WEIZSÄCKER die Notwendigkeit einer ganzheitlichen

ökologischen Sichtweise auf. Ein Weltbild, das den Anforderungen einer internationalen Erdpolitik entsprechen soll, muß die ursprüngliche Eingebundenheit des Menschen in die natürliche Umwelt berücksichtigen.

Denken wir uns bei solchen Fragen immer, daß unsere Enkel und Urenkel mit am Verhandlungstisch sitzen. Und mit ihnen die Natur.

(WEIZSÄCKER 1992, S. 13)

Eine global wirksame Umweltpolitik beziehungsweise eine Erdpolitik basiert auf Werten, die auch im Wertekanon der Tiefenökologie enthalten sind. Dies sind zum Beispiel globale Verantwortung, Generationsbewußtsein sowie persönliche und soziale Verantwortung.

Dies wissen wir.

Alle Dinge sind verbunden,
wie das Blut
eine Familie vereint ...

Was immer der Erde widerfährt,
widerfährt den Söhnen und Töchtern der Erde.
Der Mensch hat nicht das Netz des Lebens gewebt -
er ist nur ein Faden darin.

Was immer er dem Netz antut,
tut er sich selbst an.

(Ted PERRY, inspiriert von Häuptling Seattle zitiert in CAPRA 1996, Geleitwort).

Auch diese von CAPRA als Geleitwort zu seinem 1996 erschienenen Buch „Lebensnetz“ ausgewählten Worte verweisen auf die untrennbare Verknüpfung von Mensch und Welt. Die Welt stellt im Sinne eines ökologischen Weltbildes ein integrales Ganzes dar, ein Netz von miteinander verbundenen und wechselseitig voneinander abhängigen Phänomenen (vgl. CAPRA 1996, S. 19f). Das ökologische Weltbild ist gekennzeichnet durch eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Systemzusammenhängen. Es versucht auf diese Weise dem komplexen und dynamischen System Welt gerecht zu werden und steht dem heute vorherrschenden wissenschaftlichen, industriellen, materialistischen und wachstumsorientierten Weltbild gegenüber.

CAPRA als einer der Vertreter des ökologischen Weltbildes betrachtet die Erde als lebendes System. Lebende Systeme definiert er als „integrierte Ganzheiten, deren Eigenschaften sich nicht auf kleinere Einheiten reduzieren lassen“ (CAPRA 1995, S. 126). Ein System verliert seine Eigenschaften, so CAPRA, wenn es in seine Einzelteile zerlegt wird. Die Wirkungsweise von Systemen kann daher nicht durch die Analyse der Einzelteile erklärt werden. Wichtiger ist die Betrachtung der grundlegenden Organisationsprinzipien eines Systems (vgl. CAPRA 1995, S. 126f). CAPRA stellt für alle lebenden Systeme fest, „daß sie vielschichtige Strukturen - Systeme innerhalb anderer Systeme - bilden“ (ebd., S. 127). Jedes dieser Systeme sei, so CAPRA, in bezug auf seine Teile eine Ganzheit, zugleich aber auch Teil einer größeren Ganzheit (ebd., S. 127). Diese Selbstähnlichkeit von Systemen stellt, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, auch BINNIG fest und bezeichnet sie mit dem Begriff „Fraktal“. BINNIG spricht von einer fraktalen Struktur der Evolution. Er betrachtet die Evolution als entstanden aus vielen ineinander verwobenen, selbstähnlichen (fraktalen) Teil-Evolutionen, die ihrerseits wiederum wie ein Baukastensystem aus weiteren

Teil-Evolutionen entstanden sind. „Die Evolutionen bauen aufeinander auf und sind ineinandergeschachtelt“ (BINNIG 1997, S.149). BINNIG veranschaulicht diese komplexe Struktur am Beispiel einer Pyramide, die aus vielen Unterpyramiden besteht. Die einzelnen Unterpyramiden sind, wie auch bei CAPRA die Teilsysteme, nicht isoliert zu betrachten, da sie in vielfältigen Wechselbeziehungen miteinander stehen (vgl. ebd., S. 144ff). Ähnlich wie CAPRA betrachtet auch BINNIG die Welt als lebendig und zwar als ein fraktales Lebewesen, das aus Lebewesen besteht (vgl. ebd., S. 169). Nach den Aussagen von BINNIG und CAPRA ist also das ökologische Weltbild ein organistisches Weltbild, wonach die Erde als „Superorganismus“ betrachtet wird (vgl. METZNER 1995, S. 28).

Die Gegenüberstellung des industriellen Weltbildes und des ökologischen Weltbildes in Tabelle 5.1 soll deren wesentliche Unterschiede kurz und prägnant aufzeigen.

Tab. 5.1: Gegenüberstellung von industriellem/dualistischem und ökologischem Weltbild (vgl. METZNER 1995, S. 28f; gekürzt durch C.H.)

	Industrielles Weltbild	Ökologisches Weltbild
Naturwissenschaftliches Weltbild	<ul style="list-style-type: none"> - Mechanistisch - Universum = Maschine - Erde = leblose Materie - Lineare Kausalität 	<ul style="list-style-type: none"> - Organistisch - Universum = Entwicklung - Erde = Superorganismus - Chaos, nicht-lineare Dynamik
Rolle des Menschen	<ul style="list-style-type: none"> - Unterwerfung der Natur - Individualismus - Planeten-Management 	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmen an der Natur - Ko-Evolution - Ausgedehnte Identität - Reflexion/Kreativität
Werte in Beziehung zur Natur	<ul style="list-style-type: none"> - Natur = Lebensmittel (Ausbeutung) - Anthropozentrismus - Natur hat Nutzwert 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhaltung von Vielfalt - Schutz des Ökosystems - Natur hat Wert an sich
Theologie und Religion	<ul style="list-style-type: none"> - Natur als Hintergrund - Natur furchtbar, dämonisch - Transzendente Gottheit 	<ul style="list-style-type: none"> - Animismus: Alles lebt - Natur verwandt, heilig - Immanente Gottheit
Erziehung und Forschung	<ul style="list-style-type: none"> - Spezialdisziplinen - „Wertfreies Wissen“ gesucht - Spaltung der Natur- und Geisteswissenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> - Multidisziplinär, integrativ - Vereintes Weltbild (Kooperation zwischen Natur- und Geisteswissenschaft)

Aus der Position des Menschen als Teil des lebenden Systems Erde folgen zwangsläufig veränderte Wertvorstellungen. Der Mensch steht nicht mehr im Mittelpunkt der Welt. Er ist vielmehr ein Teilsystem neben vielen anderen Teilsystemen. Er ist Mitglied des „Erdhaushalts, einer Gemeinschaft, in der Menschen und Mikroorganismen, Pflanzen und Tiere in ein Netzwerk von Verknüpfungen und wechselseitiger Abhängigkeiten eingebunden sind“ (CAPRA 1995, S. 130). Diese Erkenntnis führt nach CAPRA zu einer Ausweitung des Selbst. Die ökologische oder spirituelle Erfahrung des Eins-Seins mit der nicht-menschlichen Natur führt für ihn zur Entwicklung eines „ökologischen Selbst“ (vgl. ebd., S. 130f).

Fürsorge entsteht natürlich, wenn das Selbst erweitert und vertieft wird, so daß Schutz der freien Natur als Schutz unserer Selbst empfunden und verstanden wird [...].

(FOX o.J., zitiert in CAPRA 1995, S. 131)

In ihrem ökologischen Selbst vermag die Person tief und nachhaltig die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Seinsformen der Natur zu erleben, [...]. Auf diese Weise kann die *Person* unmittelbar *den Formenreichtum, die Diversität der anderen Wesen wertschätzen, achten und lieben lernen*.

(BOTTENBERG 1996, S. 178f; Hervorhebungen im Original)

5.2.2 Das ökologische Selbst

Für NAESS ist das ökologische Selbst das, womit sich ein Mensch identifiziert. Identifikation ist die Grundlage für die Entstehung von Mitgefühl und Solidarität. Sie beinhaltet die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels, das heißt die Möglichkeit sich selbst mit anderen Augen zu sehen. Identifikationsprozesse basieren aus tiefenökologischer Sicht immer auf Liebe. Liebe zu sich selbst, die im Identifikationsprozeß auf den beziehungsweise das andere(n) übertragen wird. Nach NAESS entwickelt sich aus dieser Liebe eine intensive Empathie, eine Einfühlung in das andere Wesen (NAESS 1995, S. 139).

Liebe zu anderen und Liebe zu uns selbst ist keine Alternative. Vielmehr wird man eine sich selbst gegenüber liebevolle Haltung bei denjenigen feststellen, die zur Liebe zu anderen fähig sind. Im Prinzip *ist Liebe unteilbar, soweit es den Zusammenhang zwischen anderen 'Objekten' und dem eigenen Ich betrifft*. Echte Liebe ist Ausdruck von Produktivität und bedeutet Fürsorge, Achtung, Verantwortungsgefühl und Erkenntnis.

(FROMM 1985, S. 171f; Hervorhebungen im Original)

Die Funktion der Liebe im Prozeß der Selbst-Verwirklichung hat Karl NEUMANN in einem Artikel in Kindlers Enzyklopädie „Der Mensch“ dargelegt. Er spricht neben den individuell-psychischen Wirkungen der Liebe auch von ihrer kosmischen und politischen Bedeutung. „Liebe ist Welt, Leben und Beziehungen schaffende Kraft“ (NEUMANN 1984, S. 18). NEUMANN akzentuiert in seinem Artikel die kommunikative Dimension der Liebe. Er betrachtet Liebe als kommunikatives Geschehen (ebd., S. 20). Dieser kommunikative Aspekt, im Sinne von umgehen und verständigen mit anderen, findet sich auch bei NAESS, speziell in den Begriffen Empathie und Mitgefühl. Das Ein-Fühlen in und das Mit-Fühlen mit einem anderen Wesen beinhalten eine kommunikative Auseinandersetzung (vgl. NAESS 1995, S. 139). NAESS schildert in seinem Artikel „Selbst-Verwirklichung: Ein ökologischer Zugang zum Sein in der Welt“ ein persönliches Erlebnis, bei dem er intensives Mitgefühl mit einem nicht-menschlichen Lebewesen empfunden hat.

Ich schaute mir durch ein altmodisches Mikroskop die dramatische Begegnung zweier Tropfen unterschiedlicher Chemikalien an. Plötzlich sprang von einem Lemming, der auf dem Tische spazieren ging, ein Floh herunter und landete mitten in den sauren Chemikalien. Ihn zu retten war unmöglich. Es dauerte Minuten, bis der Floh starb. Seine Bewegungen waren entsetzlich ausdrucksvoll. Ich spürte natürlich schmerzhaftes Mitleid und Mitgefühl.

(NAESS 1995, S. 139)

Die Identifikation seiner Person mit dem sterbenden Floh führt NAESS darauf zurück, daß er in dieser Kreatur Ähnlichkeit mit sich selbst feststellte (NAESS 1995, S. 139). Dieses Beispiel verdeutlicht die Bedeutung des Phänomens der Selbst-Ähnlichkeit im Identifikationsprozeß. Es kommt zu einem Perspektivenwechsel bezüglich der Außen- und Innen-Weltsicht.

Die von einem Außenraum zu einem Innenraum sich verwandelnde Welt bleibt dennoch dieselbe; was sich jedoch verändert, ist nur der Blick, ist mein Verhältnis zu ihr. In einer Welt, die nichts als Außen ist, ein Raum, kann ich mich bloß verlieren, in einer Welt, die innen ist, aber auch finden.

(SALZINGER 1992, S. 11f).

Die Betrachtung der Welt als fraktales Lebewesen, das aus einer Vielfalt selbstähnlicher Mit-Lebewesen besteht, müßte im Sinne der Tiefenökologie zwangsläufig zu umfassenden Identifikationsprozessen führen. Eine Verknüpfung der Sichtweisen von BINNIG und NAESS stellt damit eine Grundlage für die Entwicklung des ökologischen Selbst dar (vgl. BINNIG 1997, S. 169; NAESS 1995, S. 139). Selbst-Verwirklichung einer Person im Sinne der Tiefenökologie vollzieht sich in der Selbst-Verwirklichung aller selbstähnlichen Mit-Lebewesen. Die Person realisiert ihre Potentiale in dem Maße, in dem alle anderen Wesen jeweils die eigenen Potentiale verwirklichen (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 178). Selbst-Verwirklichung beinhaltet demnach Rücksichtnahme auf und Verantwortung für die Welt.

By identifying with greater wholes, we partake in the creation and maintenance of this whole. *We thereby share in its greatness.* New dimensions of satisfaction are revealed. The egos develop into selves of greater and greater dimension, proportional to the extent and depth of our process of identification. (NAESS 1995a, S. 173f; Hervorhebungen im Original)

Das aus den Grundannahmen der Tiefenökologie resultierende Handeln basiert nicht auf moralisierenden Handlungsanweisungen, wie sie, so NAESS, häufig innerhalb ökologischer Bewegungen formuliert werden. Ökologisches Handeln entspringt einer (Umwelt)-Ethik, die in der Eigen-Liebe des Menschen als fraktalem Mit-Lebewesen gründet. NAESS spricht diesbezüglich vom Umweltschutz durch wahre Selbstliebe, das heißt Handeln aus eigenem Interesse, einem Eigen-Interesse, welches die Interessen anderer Wesen miteinbezieht (vgl. NAESS 1995, S. 141 u. 147).

Einen Beitrag zur Realisation des ökologischen Weltbildes und der Erweiterung des Selbst zum ökologischen Selbst kann nach NAESS eine gemeinschaftliche Therapie leisten. „Wir müssen Therapien finden, die unsere Beziehung mit der größeren Gemeinschaft heilen, [...]“ (ebd., S. 148). Die von NAESS vorgeschlagenen gemeinschaftlichen Therapien sollen hier, in Anlehnung an GÖPPEL, im Sinne einer umfassenden Menschenbildung verstanden werden (vgl. GÖPPEL 1991, S. 31).

Die Berücksichtigung tiefenökologischer Erkenntnisse in pädagogischen Konzeptionen erfordert das kritische Über-Denken des Bildungsbegriffs im Hinblick auf die kosmische Integration des Menschen.

5.3 Erweiterter Kunstbegriff

Der erweiterte Kunstbegriff von BEUYS bietet im Hinblick auf die Gestaltungsdimension des Bildungsbegriffs interessante und innovative Aspekte. Einblicke in das Denken und Arbeiten von BEUYS sollen der LeserIn die Erweiterung des Kunstbegriffs erschließen und darüberhinaus die Weiterführung dieser Gedanken in ökologischer Perspektive fundieren.

BEUYS über seine Arbeit:

„Meine Objekte müssen als *Anregungen zur Umsetzung der Idee des Plastischen* verstanden werden. Sie sollen Gedanken darüber provozieren, was Plastik sein kann und wie das Konzept der Plastik *auf die unsichtbaren Substanzen ausgedehnt* und von *jedem* verwendet werden kann:

- | | | |
|-----------------|---|--|
| Gedankenformen | - | Wie wir unsere Gedanken bilden. |
| Sprachformen | - | Wie wir unsere Gedanken in Worte umgestalten. |
| Soziale Plastik | - | Wie wir die Welt, in der wir leben, formen und gestalten: Plastik ist ein evolutionärer Prozeß, jeder Mensch ein Künstler. |

Deswegen ist, *was ich plastisch gestalte, nicht festgelegt und vollendet*. Die Prozesse setzen sich fort: chemische Reaktionen, Gärungsprozesse, Farbverwandlungen, Fäulnis, Ausstockung. *Alles wandelt sich*”

(BEUYS 1979, zitiert in HARLAN 1992, S. 13; Hervorhebung C.H.).

Für BEUYS ist Leben gleich Kunst und Kunst gleich Leben. Der erweiterte Kunstbegriff kann daher als umfassender „Lebens-Entwurf“ verstanden werden. Er ist anwendbar auf alle Lebens-Formen. BEUYS vertritt eine ganzheitliche Sichtweise, die sowohl die individuelle, die soziale als auch die kosmische Ebene berücksichtigt. Er geht von einer (Selbst)-Ähnlichkeit aller Lebens-Formen aus. Der BEUYS'sche Kunstbegriff kann daher, im Sinne BINNIGS, als ein fraktaler Begriff bezeichnet werden (vgl. BINNIG 1997, S. 144ff, Abschn. 5.2.1, S. 63).

5.3.1 Die plastische Theorie

Der dynamische prozessuale Charakter der Entstehung und Gestaltung von Formen spielt in der Arbeit von BEUYS eine wesentliche Rolle. Der Begriff Plastik verstanden als Formgebung, Kreation und Leben steht daher im Mittelpunkt des BEUYS'schen Kunstbegriffs im Sinne einer „Lebens-Theorie“. „Plastik ist ein Synonym für das Menschliche [...]“ (BEUYS 1973, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 58). Das Leben als ein plastischer Prozeß vollzieht sich nach BEUYS zwischen den beiden Polen Chaos (Wärmepol) und Form (Kältepol). Jeder Lebensvorgang ist ein kreativer Prozeß, eine Kreation im Modus der Bewegung.

Alles kommt aus dem Chaos [...] aus einer zusammenhängenden, sehr komplexen Energie, die Wärmecharakter hat, führt durch das Prinzip der Bewegung zu bestimmten Ausformungen, erkaltet.

(BEUYS 1975, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 59; Hervorhebung C.H.)

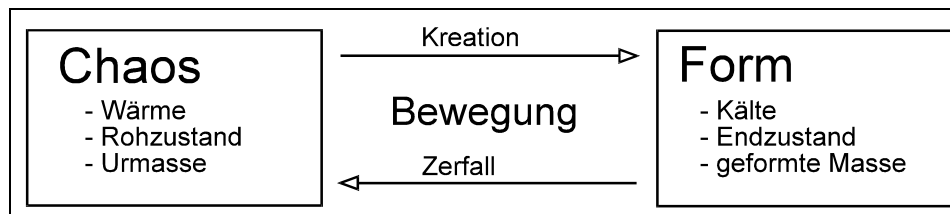


Abb. 5.2: Der plastische Prozeß (vgl. OMAN 1988, S. 83; verändert durch C.H.)

Der in Abbildung 5.2 dargestellte plastische Prozeß ist nach BEUYS charakteristisch für alle Lebensformen. Er bezieht sich auf die individuelle, die soziale und die kosmische Ebene. Der Mensch kann demnach sein Selbst, seine sozialen Beziehungen (Gesellschaft) und seine natürliche Umwelt (Kosmos) kreativ gestalten.

Der der Kreation entgegengesetzte Prozeß ist der Zerfall. Zerfall ist hier jedoch nicht gleichzusetzen mit endgültiger Zerstörung. Zerfall beinhaltet eher das Auflösen erkalteter Strukturen (Form), ihre Rückführung in einen chaotischen Zustand, der wiederum Grundlage neuer Kreationen sein kann. Kreation und Zerfall sind dynamische Prozesse innerhalb eines kreativen Kreislaufes (vgl. OMAN 1998, S. 78f).

5.3.2 Denken als plastischer Prozeß

Kreation vollzieht sich für BEUYS nicht erst im Handeln, sondern bereits im Denken. Denken ist für ihn ein plastischer Prozeß, eine echte kreative Leistung, „das heißt ein vom Menschen, vom Individuum selbst hervorgebrachter und nicht von irgendeiner Autorität indoktriniertes Vorgang“ (BEUYS 1979, zitiert in HARLAN 1992, S. 23).

In dem Augenblick, da der Mensch denkt, ist er derjenige, der an einer Schwellensituation steht und etwas Neues auf die Welt bringt, [...].

(BEUYS 1970, zitiert in SCHATA 1984, S. 93)

„Denken ist nicht Widerspiegelung, nicht Wiederholung eines vorher schon Dagewesenen, nicht Umsetzung eines Seienden in eine bloß andere Form der Existenz. *Denken ist Schöpfung*“ (SCHATA 1984, S. 93; Hervorhebungen C.H.). Im Denken sieht BEUYS den „Quellpunkt“ der Freiheit. Freies Denken führt zu Einsicht und Erkenntnis und kann in freie Handlung umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 94).

5.3.3 Mensch und Welt als Kunstwerk

BEUYS beschreibt sein Menschenbild mit den Worten:

Ich bin nicht bereit, den Menschen prinzipiell zum Gesellschaftswesen zu deklarieren; denn ich meine, das Gesellschaftswesen im Menschen ist nur ein Sektor. Für mich ist der Mensch ein Naturwesen auf der untersten Stufe, dann ist er ein Gesellschaftswesen, und darüber hinaus ist er ein freies Wesen.

(BEUYS 1969, zitiert in RAPPAMANN 1984, S. 30)

In dieser Art und Weise des In-der-Welt-Sein ist der Mensch nach BEUYS Element des Kosmos. Den Kosmos betrachtet er als ein in sich gegliedertes, lebendiges Ganzes, das aus eigenständigen lebendigen Elementen besteht (vgl. SCHATA 1984, S. 75).

Für BEUYS ist:

Kunst = Mensch.

Den sozialen Organismus beziehungsweise die soziale Plastik, als Beispiel einer menschlichen Kreation, bezeichnet er als Kunstwerk (vgl. SCHATA 1984, S. 75). Die Kreativität des Menschen ist nach BEUYS das eigentliche Kapital einer Gesellschaft (vgl. BEUYS/BLUME 1994, S. 30). „Kreativität wird von Beuys nicht auf den Bereich der bildenden Kunst eingeschränkt. Die erweckende gestaltungsfähige Kraft kann auf allen Gebieten tätig werden, muß zum Lebensprinzip werden“ (SCHATA 1984, S. 102).

Damit wird jeder Mensch fähig, an einer lebendigen Substanz zu formen, also wirklich etwas Lebendiges zu schaffen.

(BEUYS 1975, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 20)

Die Gestaltung gesellschaftlichen Lebens liegt demnach in den Händen jedes einzelnen. Begünstigt wird dieser kreative Gestaltungsprozeß (Überführung vom Chaos zur Form) durch zwischenmenschliche Wärme (Liebe). BEUYS spricht diesbezüglich auch von evolutionärer Wärme. Sie stellt eine Art Katalysator innerhalb des kreativen Prozesses dar.

Die Hervorhebung des Menschen als einzige GestalterIn und KünstlerIn verdeutlicht die anthropozentrische Grundhaltung von BEUYS.

Ich denke nicht, daß der Mensch irgendwann einmal als kleine Blüte der Schöpfung verschwinden wird.

(BEUYS 1979, zitiert in ZIMMERMANN 1994, S. 242)

In Anlehnung an den Begriff soziale Plastik wird hier nun der Terminus Öko-Plastik eingeführt. Die Öko-Plastik basiert ebenso wie die soziale Plastik auf dem evolutionären Prinzip Wärme. Wärme initiiert Bewegung und ermöglicht auf diese Weise kreative Gestaltungsprozesse (vgl. Abb. 5.2, Abschn. 5.3.1, S. 68f). Wärme bezieht sich auf dieser Ebene jedoch nicht nur auf das mit-menschliche Sein, sondern auf alle Mit-Kreaturen des Kosmos. Der Begriff Öko-Plastik geht jedoch über die anthropozentrische Perspektive hinaus und erschließt die kosmische Dimension für den BEUYS'schen Kunstbegriff. Die Gleichung Kunst = Mensch wird erweitert zu:

Kunst = Welt.

Hier zeigt sich eine Parallele zwischen der BEUYS'schen Sichtweise und der Tiefenökologie. Eine Erwärmung für die Mit-Kreatur im Sinne von BEUYS entspricht dem von NAESS geforderten umfassenden Identifikationsprozeß, der zu einem ausgedehnten ökologischen Selbst führt. Wärme, Einfühlung und Liebe können als evolutionäre Prinzipien bezeichnet werden, die kreative Gestaltungsprozesse auf allen Ebenen begünstigen. Diese Erweiterung des BEUYS'schen Kunstbegriffs um die kosmische Ebene wird in der folgenden Übersicht durch die Ergänzung des Begriffes Öko-Plastik verdeutlicht:

Gedankenformen	-	Wie wir unsere Gedanken bilden.
Sprachformen	-	Wie wir unsere Gedanken in Worte umgestalten.
Soziale Plastik	-	Wie wir die Welt, in der wir leben, formen und gestalten: Plastik ist ein evolutionärer Prozeß, jeder Mensch ein Künstler.
Öko-Plastik	-	Wie die Welt, in der wir zusammen mit einer Vielfalt von <i>Mit-Kreaturen</i> leben, <i>gemeinsam</i> mit diesen <i>gestaltet</i> wird: Plastik ist ein <i>ko-evolutionärer</i> Prozeß, jede Kreatur verfügt über kreative Gestaltungspotentiale. (vgl. HARLAN 1992, S. 13; erweitert durch C.H.)

⁴ Der Begriff Ökoplastik wird von Hiltrud OMAN in einem ähnlichen Zusammenhang erwähnt. Sie bleibt in ihrer Vorstellung von einer Ökoplastik jedoch im anthropozentrischen Denken verhaftet. Weltgestaltung geht für sie nur vom Menschen aus. Der Rückbezug Welt-Mensch sowie die Gestaltungspotentiale nicht-menschlicher Elemente bleiben in ihren Ausführungen unberücksichtigt (vgl. OMAN 1988, S. 154). BEUYS selbst verwendet den Begriff Ökoplastik nicht.

In Abbildung 5.3 wird der Begriff Öko-Plastik in eine Text-Gestalt überführt. Sie zeigt die Anwendung der plastischen Theorie auf kosmischer Ebene.



Abb. 5.3: Öko-Plastik

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des BEUYS'schen Menschenbildes ist die Eingebundenheit des Menschen in alle Zeitdimensionen. Der erweiterte Kunstbegriff als anthropologischer Begriff bezieht sich auf die Gegenwart, die Zukunft und die Vergangenheit des Lebens. Zukunft und Vergangenheit gehören für BEUYS zum Prozeß des Sich-Entwickelns. BEUYS spricht diesbezüglich von der Entwicklung des Neuen im Schoße des Alten (HARLAN 1992, S. 15). Der Mensch vereinigt in sich Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges. Sein Denken und Handeln ist immer auf diesen umfassenden zeitlichen Rahmen bezogen. Anfang und Ende können dabei nie exakt bestimmt werden (vgl. ebd., S. 15). Diese zeitliche Offenheit beziehungsweise Unbegrenztheit verdeutlicht BEUYS in seiner Arbeit dadurch, daß er seine Kunstwerke nie als vollendet bezeichnet. Sie sind eher Momentaufnahmen innerhalb eines umfassenden kreativen Prozesses, in dem die Zeitmodi miteinander verschmelzen (vgl. HARLAN 1992, S. 13).

Die elementare Bedeutung der Vergangenheit zeigt sich bei BEUYS vor allem darin, daß er in seiner Arbeit häufig Themen aus „Urzeiten“ aufgreift, die für das heutige moderne Bewußtsein urtümlich, archetypisch und unzeitgemäß wirken (SCHATA 1984, S. 87ff). Der Begriff Archetypus verweist auf eine Parallele zwischen BEUYS und JUNG. JUNG bezeichnet die Archetypen als „Urmuster menschlicher Verhaltensweisen“, die „für das Individuum a priori bestehend, dem kollektiven Unbewußten inhärent, [...]“ sind (JACOBI 1978, S. 51). „Die Summe der Archetypen bedeutet [...] für Jung die Summe aller latenten Möglichkeiten der menschlichen Psyche: ein ungeheures, unerschöpfliches Material an uraltem Wissen um die tiefsten Zusammenhänge zwischen Gott, Menschen und Kosmos“ (ebd., S. 54). Die Projektionen des Archetypus aufzulösen, „seine Inhalte ins Bewußtsein zu heben, wird zur Aufgabe und Pflicht“ (ebd., S. 55). Auch BEUYS spricht von einem ursprünglich vorhandenen menschlichen Wissen. Dieses Wissen gründet seiner Meinung nach in den

Reinkarnationsprozessen, an denen der Mensch teilhat. Der Mensch kommt für BEUYS nicht nur in einer Zeit und einer Existenzform vor.

Daß also der Mensch schon als ein fertiger geboren wird, als eine Persönlichkeit, die schon sehr viel mitgemacht hat auf ganz anderen Gebieten, nicht allein auf dieser Erde, aber der schon ganz andere Räume durchmessen hat, also eine ungeheure Erfahrung bereits mitbringt [...].

(BEUYS 1970, zitiert in SCHATA 1984, S. 90)

Aus dieser historischen Eingebundenheit des Menschen ergibt sich für BEUYS die Forderung der ständigen Geistesgegenwart im Denken und Handeln, im Sinne der Selbst-Vergewisserung der eigenen Position in der Welt. BEUYS sieht das ganze Leben als Vorbereitung (Übung). Der Mensch sollte sich in seinem ganzen Leben so verhalten, daß jeder Augenblick Vorbereitung ist (vgl. HARLAN 1992, S. 17). Produkte dieses permanent andauernden Vorbereitungsprozesses sind niemals endgültige Produkte. Sie sind vielmehr „Fragen an die Welt“, die nach Ergänzung, Verbesserung und Erhöhung streben (ebd., S. 18). Endgültig zu erreichende Zielzustände verlieren damit ihre Bedeutung und werden relativiert zu einem Fragment eines nie endenden Gestaltungsprozesses wie zum Beispiel des Bildungsprozesses. Hinsichtlich der Zeitformen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist im Laufe der Jahrhunderte eine Veränderung dahingehend festzustellen, daß die Vergangenheit zugunsten der Gegenwart und insbesondere der Zukunft an Bedeutung verloren hat. Nicht die Orientierung an wiederkehrenden (Natur-)Zyklen oder Ritualen bestimmt das heutige Leben des Menschen in den Industrienationen, es ist bestimmt von der Ausrichtung allen Denkens und Handelns auf die Zukunft.

‘Vordenker’ sind gefragt ‘Nachdenker’ weniger!

(GEISSLER 1997, S. 44)

Das Gegenwartserleben im Hier und Jetzt schrumpft aufgrund zunehmender Beschleunigung auf einen winzigen Moment zusammen und wird immer schneller zur Vergangenheit (vgl. GEISSLER 1997, S.59). Eine Folge dieser Bedeutungsverschiebung hinsichtlich der Zeitformen ist das Heraustreten des Menschen aus seinen historischen Seins-Bezügen. Dieser Erscheinung versucht BEUYS mit seinen Kunstwerken entgegenzuwirken, indem er sie in alle drei Zeitformen einbettet (vgl. SCHATA 1984, S. 87ff).

6. Psychodrama, erweiterter Kunstbegriff und Tiefenökologie im pädagogischen Kontext

In diesem Kapitel wird es darum gehen, die bisher dargestellten Ansätze zu integrieren. Psychodrama als Methode und die ihr zugrunde liegende Philosophie MORENOS werden in einen pädagogischen Kontext gestellt und auf Konvergenzen zur Tiefenökologie und zum erweiterten Kunstbegriff hin untersucht. Die Verknüpfung der Ansätze von MORENO, NAESS und BEUYS wird zur Grundlage für die spätere Integration dieser Konzepte in ein Bildungs-Konstrukt aus ökologischer Perspektive.

6.1 Eine Zusammenführung von MORENO, NAESS und BEUYS

Die Konzeptionen von MORENO, NAESS und BEUYS sind charakterisiert durch einen aktionistischen Zugang und eine ganzheitliche Sichtweise. Psychodrama, Tiefenökologie und der erweiterte Kunstbegriff bleiben nicht in theoretischen Dimensionen verhaftet. Aktion, Bewegung und Dynamik sind in allen drei Ansätzen von elementarer Bedeutung. Sie werden daher hier nicht nur als Theorien, sondern auch als Möglichkeiten der Lebensführung, im BEUYSSchen Sinne als Lebensformen, betrachtet (vgl. Kap. 5.3 S. 68ff). Sie stellen sich dar als Synthese aus Theorie und Praxis.

6.1.1 Lebensformen

In der Arbeit von BEUYS wird Kunst zum Leben. Er lebt Kunst. Die Vitalisierung von Kunst vollzieht sich in seiner Arbeit durch Aktivität, Handlung, Bewegung. Sein Leben und sein Werk stehen für die Vereinigung von Theorie und Praxis. Als ein Beispiel einer derartigen Vereinigung möchte ich hier die Aktion „I like America and America likes Me“ anführen, die BEUYS 1974 in der Galerie BLOCK in New York durchführte.

Drei Tage lang lebt Beuys mit einem Kojoten in einem Raum [...]. [...]. Der texanische Wolfshund repräsentiert das präkolumbianische Amerika, welches noch das harmonische Zusammenleben von Mensch und Natur kennt, in dem Kojote und Indianer noch miteinander leben können, ehe sie von den Kolonisatoren gemeinsam gejagt werden. Während der Aktion ist Beuys zeitweilig ganz in Filz gehüllt. Aus der Filzhülle schaut nur ein hölzerner Spazierstock heraus. Man wird unwillkürlich an einen Hüter, einen Hirten erinnert. Beuys *spricht* mit dem Kojoten, versucht Zugang zu ihm zu finden, *versucht* eine Beziehung herzustellen. Friedlich leben sie miteinander im Käfig, Mensch und Kojote. Von Zeit zu Zeit *läßt* Beuys einen Triangel *erklingen*, den er um den Hals trägt. Turbinengeräusche vom Tonband zerstören die Atmosphäre, bringen eine bedrohliche Nuance ins Spiel. [...] Beuys erinnert an das, was uns verlorengegangen ist: den natürlichen Bezug zur Welt, den selbstverständlichen Umgang mit der Natur.

(SCHATA 1984, S. 86f; Hervorhebung C.H.).

Die vorerst unstrukturierte, chaotische Situation wird durch Aktion (Reden, Triangel, Bewegungen) von Mensch und Tier verändert. Sie wird in eine Form gemeinsamer Existenz überführt. Die durch die Turbinengeräusche verursachten Störungen dieses Miteinander führen zu Formveränderungen. Form wird durch das Einwirken von Störfaktoren zurückgeführt in einen chaotischen Zustand, der wiederum durch Aktion in eine neue veränderte Form transformiert werden kann.

Wie bei BEUYS, so sind auch bei MORENO Leben und Werk untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Kap. 5.3 S. 68). MORENO inszeniert sein Leben psychodramatisch. Seine persönliche Entwicklung und die Genese des Psychodramas verschmelzen zu einem Ganzen. MORENO realisiert Psychodrama als Lebensform konsequent bis zu seinem Tode. Als spielmächtiges, spontanes und kreatives Individuum setzt er das Ende seines Lebens in Szene (vgl. MÜNGERSDORFF 1994, S.7). Lewis YABLONSKY schildert die letzten Tage MORENOS mit den Worten:

Zum letzten Male sah ich J.L. Moreno kurz vor seinem Tode, als ich ihn in seinem Haus und Trainingszentrum in Beacon besuchte, um ihm Lebewohl zu sagen. Sein Tod war ein würdiger Abgang für den Erfinder des Psychodramas; in gewissem Sinne war es eine Zeremonie, bei der Moreno selbst Regie führte. [...] Mit 85 Jahren war er nun bettlägerig, er konnte nicht mehr umhergehen und nur noch langsam sprechen. [...] Weil ihm die Aufnahme fester Nahrung Schmerzen bereitete und weil er wußte, daß er ohnehin bald sterben mußte, beschloß er, das Ende zu beschleunigen und mit Würde zu sterben. Er hatte sich entschieden, nichts mehr zu essen und nur noch von Wasser zu leben. [...] So verbrachte Moreno seine letzten Tage im Bett aufgestützt, während seine früheren Schüler, seine Freunde und Kollegen [...], einer nach dem anderen, in sein Schlafzimmer kamen. Jeder Besucher brachte achtungsvoll seinen Abschiedsgruß dar, [...].

(YABLONSKY 1978, S. 247f).

Aktion ist für MORENO, wie für BEUYS, ein wesentliches Lebenselement. Ohne Aktion ist kein Leben möglich. MORENO kommt durch Handeln zur Theorie und setzt Theorie in Handlung um (vgl. GEISLER 1989, S. 46). Diese Vorgehensweise spiegelt sich auch in den Phasen der Psychodrama-Genese wider. Die erste Phase, die Zeit vor der Emigration MORENOS in die USA, ist geprägt von Aktion. Stegreifspiele mit Kindern, Tätigkeit als Arzt in einem Flüchtlingslager, Aufbau eines Stegreiftheaters in Wien sind Beispiele für die Aktivitäten MORENOS. In der zweiten Phase seines Lebenswerkes überführt MORENO seine praktischen Erfahrungen in theoretische Überlegungen. In den USA entstehen Soziometrie und Gruppenpsychotherapie. In Zeitschriften und Büchern veröffentlicht MORENO seine praxeologischen Erkenntnisse. Die Verbreitung psychodramatischer Wissenschaft mündet in die dritte Phase, die Phase der internationalen Etablierung, in die Anwendung psychodramatischer Methoden und damit wieder in Aktion. Handlung, die auf Theorie beruht, kann zu Erkenntnissen führen, die wiederum neue Theorie-Konserven erzeugen. Hier schließt sich nun, wie auch bei BEUYS, der Kreislauf von Theorie und Praxis, von Chaos und Form, der Lebenskreislauf (vgl. BUER 1992, S. 264 u. OMAN 1988, S. 83). Die Entwicklung des Psychodramas als Kreislauf (Handlung-Theorie-Handlung), darf in bezug zu MORENOS Entwicklung nicht absolut gesetzt werden. Es geht hier lediglich darum aufzuzeigen, daß Leben und Werk MORENOS als dynamisch-zirkuläre Prozesse verstanden werden können. MORENO hat auch in den USA, in der Phase seines Lebens, in der er seine Praxiserfahrungen theoretisch fundierte, praktisch gearbeitet. So führte er zum Beispiel 1931 und 1932 in einem Gefängnis soziometrische Untersuchungen zur Gruppenstruktur durch (YABLONSKY 1978, S. 243).

Tiefenökologie als Lebensform manifestiert sich in einer auf Bewußtseinswandel beruhenden Lebensführung. Das Bewußtsein menschlicher Mit-Existenz in der Welt, d.h. die Akzeptanz der eigenen Position als Mit-Lebewesen neben anderen Lebewesen, soll zu

Identifikationsprozessen führen, die Verhaltensänderungen des Individuums zur Folge haben sollten (vgl. NAESS 1995a, S. 171ff). NAESS strebt die Erweiterung des Selbst zu einem ökologischen Selbst an. Wie MORENO und BEUYS setzt NAESS auf Veränderung durch Handlung. Verändertes Verhalten kann nur erreicht werden durch die Umsetzung von Theorie in Praxis.

Wenn das ökologische Selbst die Wirklichkeit erfährt, folgt unser Verhalten ganz natürlich den Normen strenger Umweltethik.

(NAESS 1995, S. 148).

6.1.2 Weltbild

Die Darstellung der Konzeptionen von MORENO und BEUYS in den vorangegangenen Kapiteln läßt den Schluß zu, daß diesen Ansätzen ein ökologisches Weltbild im Sinne der Tiefenökologie zugrunde liegt. Psychodrama, Tiefenökologie und der erweiterte Kunstbegriff distanzieren sich von einem dualistischen Weltbild. Der Mensch ist „cosmic man“, Teil der Schöpfung und als „Ich-Gott“ auch Teil des Schöpfers (vgl. LEUTZ 1974, S. 72f). Er ist aktiv an der Ko-Evolution des Lebens beteiligt, indem er seine Kreativitätspotentiale gestaltend in den Weltprozeß einbringt (vgl. METZNER 1995, S. 28). „Der Mensch existiert nicht unabhängig. Er ist umgeben von mineralischen Stoffen, von vegetabilem und animalischem Leben. Ja, er ist in bestimmten Beziehungen unablöslicher Bestandteil dieser Naturreiche“ (SCHATA 1984, S. 78).

Die Zusammenfassung der drei Ansätze unter dem ökologischen Weltbild kann sowohl im Hinblick auf Übereinstimmungen im Menschenbild als auch durch die allen drei Konzeptionen immanente fraktale Struktur begründet werden. An anderer Stelle wurde bereits aufgezeigt, daß sowohl der Tiefenökologie als auch dem erweiterten Kunstbegriff ein ökologisches Weltbild zugrunde liegt (vgl. Kap. 5, S. 52ff).

Die fraktale Struktur des MORENOSCHEN Denkens soll im folgenden anhand der Transformation des Sozialen Atoms in ein Kosmisches Atom dargelegt werden. Eine ähnliche Transformation wurde bereits innerhalb des erweiterten Kunstbegriffs von BEUYS vorgenommen, indem der Begriff Öko-Plastik eingeführt wurde (vgl. Abschn. 5.3.3, S. 69ff).

6.1.2.1 Das Soziale Atom

MORENO bezeichnet das Interaktions- und Beziehungsnetz eines einzelnen Menschen als Soziales Atom. Es handelt sich dabei um die kleinste lebendige soziale Einheit, die nicht weiter teilbar ist (MORENO 1974, S. 159). Das Soziale Atom umfaßt alle konkreten Beziehungen, die zu einer gegebenen Zeit zwischen dem Individuum und seinen Mitmenschen bestehen (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 40; Abb. 6.1). Es stellt eine Art Momentaufnahme im Leben eines Menschen dar. Das Soziale Atom kann demnach nicht als etwas bezeichnet werden, das ein Mensch hat oder besitzt. Der Mensch existiert als Soziales Atom (vgl. ebd., S. 40). Ein einzelnes Soziales Atom, eine menschliche Existenz, steht immer in bezug zu anderen Sozialen Atomen. „Das [einzelne] Soziale Atom erscheint umgeben von *planetar-sozialen* Konfigurationen“ vieler sozialer Atome deren Beziehungen

ineinandergreifen (MORENO 1974, S. 163; Hervorhebung C.H.). „Dies veranschaulicht, wie selbst kleinste soziale Einheiten der menschlichen Gesellschaft in immer komplexere soziale Strukturen übergehen“ (ebd., S. 167).

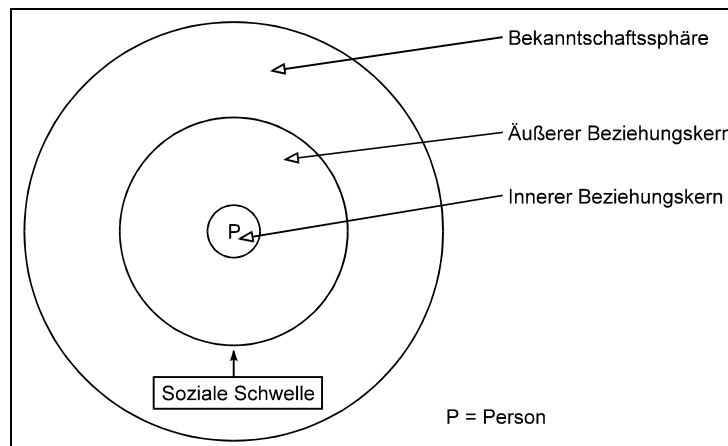


Abb. 6.1: Soziales Atom (BOTTENBERG 1996, S. 42)

Das Soziale Atom konstituiert sich dynamisch. Es nimmt keine endgültige statische Struktur an, da sich die Beziehungs- und Interaktionsnetze des Menschen im Laufe des Lebens immer wieder verändern. Eine Reduktion des Sozialen Atoms auf den inneren Beziehungskern, eine menschliche Existenz ohne soziale Beziehungen, ist für MORENO nicht denkbar. Für ihn tritt in diesem Fall der soziale Tod des Menschen ein (vgl. SPRINGER 1995, S. 112). Er selbst hat, wie bereits an anderer Stelle beschrieben, einen sozialen Tod vermeiden können (vgl. YABLONSKY 1978, S. 247f).

Die Art und Weise der Beziehungen zwischen Individuen wird bestimmt durch den kulturellen Rahmen, vor dem sich die Interaktion vollzieht. Das Soziale Atom ist eingebettet in das Kulturelle Atom, welches sich aus den Rollen eines Individuums konstituiert. Es bezieht sich auf das Selbst-Bild der eigenen Rollen, auf die individuelle Ausgestaltung der kulturellen Vorgaben. „Das Netz von Rollenbeziehungen um ein bestimmtes Individuum herum wird ein kulturelles Atom genannt“ (MORENO 1940, zitiert in ROESLER 1991, S. 191). Das Kulturelle Atom stellt, in Anlehnung an das Soziale Atom, die kleinste Einheit innerhalb eines kulturellen Musters dar (vgl. ROESLER 1991, S. 190).

6.1.2.2 Transformation zum Kosmischen Atom

Eine Transformation des Sozialen Atoms in das Kosmische Atom berücksichtigt neben den mit-menschlichen Interaktionen und Beziehungen auch die Beziehungsnetze, in denen der Mensch in Verbindung mit anderen kosmischen Elementen steht. Das Kosmische Atom konstituiert sich, wie auch das Soziale Atom, dynamisch infolge von Anziehung und Abstoßung. Diese Kräfte wirken auf der Grundlage der kosmischen Phänomene Aktion, Spontaneität und Kreativität. In der Wirkung dieser Phänomene auf personaler, sozialer und kosmischer Ebene zeigt sich die fraktale Struktur des MORENOSCHEN Ansatzes. Die Übertragung der kosmischen Phänomene auf die soziale Ebene, auf das Soziale Atom,

ermöglicht den Rückbezug von der sozialen Ebene zum Kosmos, d.h. die Konstitution des Kosmischen Atoms. Im Sinne BINNIGS stehen die Einzelemente innerhalb eines Fraktals in vielfachen Wechselbeziehungen zueinander (BINNIG 1997, S. 27 u. 192f).

In Anlehnung an das von BINNIG skizzierte Bild einer Pyramide bedeutet dies, daß Rückschlüsse zwischen den einzelnen Ebenen der Pyramide möglich sind. MORENO hat in diesem Sinne eine Transformation von der kosmischen Ebene auf die soziale und personale Ebene vorgenommen. Er geht davon aus, daß das Individuum über die kosmischen Phänomene Aktion, Spontaneität und Kreativität verfügt und daß diese Phänomene in interpersonalen Beziehungen, im Sozialen Atom, wirken. Die Transformation des Sozialen Atoms zum Kosmischen Atom stellt einen entgegengesetzten Ebenenwechsel dar, der den Menschen in einen ganzheitlichen Seins-Zusammenhang bringt. Der Mensch existiert somit nicht nur als Soziales Atom, sondern als Kosmisches Atom.

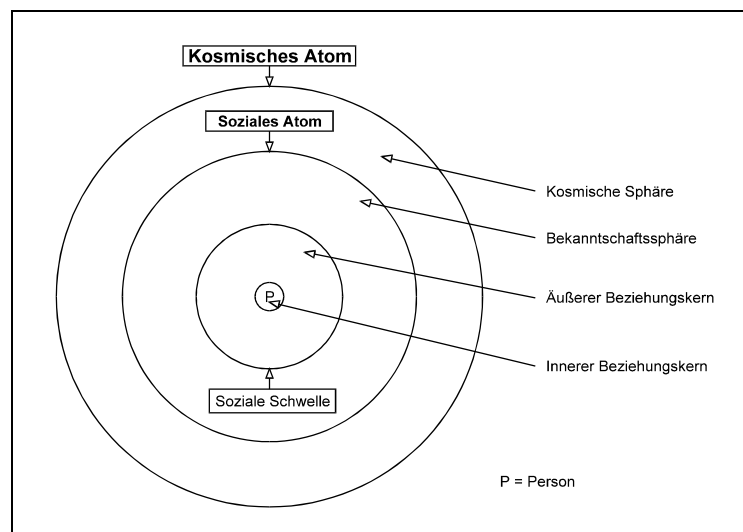


Abb. 6.2: Kosmisches Atom (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 42; erweitert durch C.H.)

Auf der Grundlage der Existenz des Menschen als Kosmisches Atom scheint der einzelne nicht nur vom sozialen Tod, sondern viel umfassender auch vom kosmischen Tod bedroht zu sein. Der kosmische Tod basiert auf dem Verlust der evolutionären Wurzeln menschlicher Existenz. Die Ausweitung der ökologischen Krise kann demnach als Manifestation des ständig voranschreitenden kosmischen Sterbens der Menschheit betrachtet werden. Die Selbst-Ausgrenzung des Menschen aus dem Gesamtzusammenhang des kosmischen Lebens-Kreislaufes mündet in eine anthropozentrische Sichtweise, die den kosmischen Tod nicht verhindern kann (vgl. WEIZSÄCKER 1992, S. 233f).

6.1.3 Kosmische Kräfte

Das Wirken kosmischer Kräfte auf intrapersonaler, sozialer und kosmischer Ebene wird sowohl von MORENO und BEUYS als auch von NAESS angenommen. Im folgenden wird die Wirkung dieser Kräfte im Hinblick auf das In-der-Welt-Sein des Menschen betrachtet.

6.1.3.1 Liebe

„Liebe ist Welt, Leben und Beziehungen schaffende Kraft“ (NEUMANN 1984, S. 18). Die übergeordnete kosmische Bedeutung des Phänomens Liebe, die hier von NEUMANN betont wird, kommt auch in den Konzeptionen von MORENO, BEUYS und NAESS vor. Sie ist den Begriffen Erwärmung und Begegnung (Zweifühlung), soziale (evolutionäre) Wärme und Mitgefühl immanent (vgl. Abschn. 5.1.2, S. 60f; Abschn. 5.2.2, S. 66f; Abschn. 5.3.3, S. 69f). Liebe als Erlebenszustand des Selbst, eines ausgeweiteten ökologischen Selbst, das nicht auf das Ich beschränkt ist, bezieht sich auf eine erlebend-sich-verhaltende Person in einer konkreten Situation (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 55). Emotionen, so auch die Liebe, beeinflussen in ihrer jeweiligen Person- und Situationsgebundenheit das Erleben und Verhalten der Person. Im Psychodrama spielt die emotionale Verfassung des Menschen eine wesentliche Rolle. Die sozio-emotionale Struktur der Gruppe bestimmt den Verlauf des psychodramatischen Gruppenprozesses. In der Erwärmungsphase geht es daher speziell darum, eine emotionale Grundlage zu schaffen, auf der sich ein spontan-kreativer Prozeß entwickeln kann. Auf dieser Grundlage vollzieht sich Begegnung auf intrapersonaler, sozialer und in Rückbezug zum Kosmischen Atom auch auf kosmischer Ebene.

Gruppe und Handlung sind nicht streng getrennt, sondern *fließen* ineinander und ergeben eine totale Handlungseinheit und den Eindruck einer alles umfassenden *Liebe*.

(MORENO 1974, S. 419; Hervorhebung C.H.)

Dieses Zitat verdeutlicht den dynamischen Charakter des Psychodramas. Emotionen wirken motivational. Sie aktivieren den psychodramatischen Prozeß, setzen ihn in Bewegung, bringen ihn zum Fließen oder aber zum Abbruch (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 58). Dynamik und Bewegung sind „Brücken-Kategorien“ zwischen MORENO und BEUYS. Chaos wird mittels Bewegung in Form überführt (vgl. OMAN 1988, S. 82f). Chaos hat für BEUYS Wärmecharakter. Wärme ist notwendig, um feste Formen (Kälteplastik) wieder in einen flüssigen, veränderbaren Zustand zu überführen, sie motiviert und aktiviert Bewegung (vgl. OMAN 1988, S. 82f; HARLAN 1984, S. 20).

Da wo gegenwärtig die Entfremdung zwischen den Menschen sitzt - man könnte fast sagen als eine Kälteplastik -, da muß eben die Wärmeplastik hinein. Die *zwischenmenschliche Wärme* muß da erzeugt werden. Das ist die *Liebe*.

(BEUYS 1975, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 58; Hervorhebung C.H.)

Wärme ist für BEUYS ein evolutionäres Prinzip, das übergreifend auf intrapersonaler, sozialer und kosmischer Ebene wirksam ist (vgl. RAPPMANN 1984, S. 20).

Im Psychodrama wird eine unstrukturierte Gruppensituation durch Aktivität, durch emotional motivierte Bewegung, in eine Form gebracht. Diese Form visualisiert MORENO im Sozialen Atom, indem er das Beziehungs- und Interaktionsnetz einer Person aufzeigt.

Die Bedeutung der Liebe innerhalb der Tiefenökologie wurde bereits an anderer Stelle hervorgehoben (vgl. Abschn. 5.2.2, S. 66f). Liebe wird dort auf das Phänomen der Selbstähnlichkeit zurückgeführt, das Grundlage für Identifikationsprozesse ist und damit auch für die Ausdehnung des Selbst zum ökologischen Selbst. Durch Identifikation fühlt sich der

Mensch mit dem Anderen verbunden. Es bleibt daher nicht länger das Andere. Es wird zu einem Teil seines Selbst.

Der Mensch kommt da zu sich Selbst, wo er sein ökologisches ('ökotropes') Selbst findet und realisiert.
(BOTTENBERG 1996, S. 181)

Im Widerhall des Anderen

Gelassenes Innwerden - sich wandelnd
in Freigabe, in Begebnis, in Ent-Äußerung zum Anderen hin:
Sprechen und Nennen des Anderen
als Sich-Aussetzen und Sich-Bergen in den
Widerhall des Anderen [...].
(BOTTENBERG 1994, S. 67f)

Liebe ist somit ein der Evolution zugrundeliegendes kosmisches Phänomen. Sie aktiviert und motiviert auf allen Ebenen Bewegung und Veränderung. Sie ist auch eine Grundvoraussetzung von Kreativität.

6.1.3.2 Kreativität

Der Begriff der Kreativität wurde in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit bereits mehrfach verwendet. Kreativität ist für LANDMANN ein Fundamentalanthropinon menschlicher Existenz. MORENOS Konzeption des Psychodramas ist ohne Kreativität nicht denkbar.

Es wird nun auf die elementare Bedeutung von Kreativität für das Individuum, die Gesellschaft und den Kosmos eingegangen, auf die Funktion von Kreativität im plastischen Lebens-Prozeß.

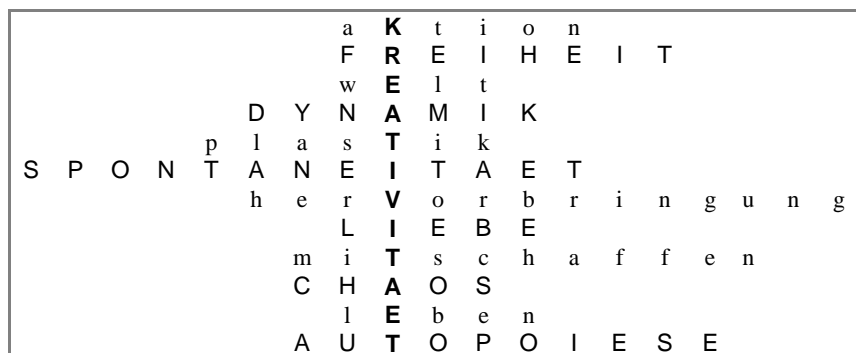


Abb. 6.3: Wort-Spiel

Das in Abb. 6.3 dargestellte Wort-Spiel visualisiert die Komplexität des Begriffes Kreativität. Kreativität kann nicht in ein exaktes „Bedeutungs-Korsett“ eingeschnürt werden. Sie hat einen prozessualen dynamischen Charakter und ist universal wirksam (vgl. MORENO 1974, S. 11). Theoretische Konzeptionen können dieser Universalität nur bedingt gerecht werden. So können konstruierte Phasen-Modelle des kreativen Prozesses immer nur Teilaspekte von Kreativität erfassen. Andere Aspekte bleiben unberücksichtigt, liegen auf tieferen Ebenen, geben sich nicht zu erkennen. Die Darstellung kreativer Prozesse erfolgt in diesen theoretischen Modellen häufig als lineare Phasenfolge. So unterscheidet zum Beispiel ULLMANN in seinem Vier-Phasen-Modell die Vorbereitungsphase, die Inkubationsphase, die kreative Idee (Einsicht) und die Verifizierung (vgl. HAAN 1992, S. 46ff). Eine derartige Beschreibung kann

dem kosmischen Phänomen Kreativität jedoch nicht gerecht werden. Sie stellt vielmehr eine Begriffskonserven dar, die den eigentlichen Kern von Kreativität verfehlt (vgl. MORENO 1974, S. 11). Kreativität stößt an die Grenzen von Sprache, sie sucht andersartige Ausdrucksformen. Kreative Prozesse können daher im Grunde nicht in Worte gefaßt werden, können nicht in wissenschaftlich eindeutiger Weise definiert werden. Definitionen sind Begriffs-Konserven, die einem Phänomen eine bestimmte festgelegte Bedeutung zuschreiben (vgl. BOTTENBERG/DABLER 1997, S. 160).

Ein kreativer Sprachgebrauch ermöglicht die Aufhebung festgelegter Bedeutungen, im BEUYSSchen Sinne, den Zerfall der Sprachform. Sprach-Kreationen verändern Bedeutungen und lassen somit neue andersartige Assoziationen zu. Ein kreativer Umgang mit Sprache führt zu Un-Ein-Deutigkeit. Das Sprach-Konstrukt erhält einen individuellen Charakter und ist somit offen für unterschiedliche Deutungen. Ernst Heinrich BOTTENBERG und Henning DABLER nennen als Beispiel für einen kreativen Sprachgebrauch die „emotive Metapher“. „Unter *emotiver Metapher* wird eine ‚*primärprozeßnahe*‘ Struktur verstanden, in der sich *Gefühlsdeutung sprachlich ausdrücken* kann [...]. [...] In der emotiven Metapher liegen Möglichkeiten zu einer *kreativen Bedeutungsproduktion*, indem die für die Person etablierten Bedeutungen (inhaltlich und strukturell) transformiert werden [...]“ (BOTTENBERG/DABLER 1997, S. 112; Hervorhebungen im Original). Diese sprachlichen Transformationen zeichnen sich unter anderem aus durch: Originalität, Verbildlichung, Facettenreichtum, Offenheit, Entwurfscharakter und vielfache Interpretierbarkeit. (vgl. ebd.).

Kreativität hat Widerfahrnis-Charakter, sie ereignet sich ungeplant (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 122). Sie beinhaltet nicht-greifbare Elemente, die sich dem wissenschaftlichen Forschen entziehen. Diese nicht-greifbaren und nicht-ergründbaren Elemente machen letztlich die Eigenart dieses Phänomens aus. Kreativität ist offen im Hinblick auf Zeit und Raum. Sie ist ein kosmisches Phänomen. MORENO hebt dies mit den folgenden Worten hervor: „Das Universum ist *unendliche* Kreativität“ (MORENO 1974, S. 11, Hervorhebung C.H.). Diese Unendlichkeit und die mit ihr verbundene, uneingeschränkte Wirksamkeit von Kreativität bringt Heinrich ROMBACH mit dem Begriff Konkreativität zum Ausdruck. Konkreativität basiert auf Idemität, dem Erkennen eines Gesamtsinns, der Einheit von Leib und Seele sowie Person und Sache. Alles ist in allem enthalten (vgl. ROMBACH 1994, S. 54).

Es entsteht *Idemität* in dem Sinne, daß der Mensch die entscheidende Handlung nicht mehr ‚macht‘, sondern sie aus der Unmittelbarkeit eines völligen Einsseins interruptionslos ‚vollbringt‘.

(ROMBACH 1994, S.22)

Die Erfahrung dieses Einsseins führt nach ROMBACH zu einem veränderten Lebensverständnis. Er spricht diesbezüglich von einem „schöpferischen Dimensionensprung“, durch den der Mensch in einer höheren Wiedergeburt erst sein eigentliches Selbst gewinnt (ROMBACH 1994, S. 23). Kreativität ist immer Konkreativität, sie ereignet sich auf allen Ebenen des Lebendigen, sie hat fraktale Struktur (vgl. ROMBACH 1994, S. 34; BINNIG 1997, S. 133f u. 144f).

Der Mensch hat gegenüber der [...] Natur keine neuen Eigenschaften, in ihm kommt nur der Zug der Konkreativität, die Mitleistung schöpferischer Schritte in Richtung auf höhere Dimensionen, zur Erscheinung.

(ROMBACH 1994, S. 34)

ROMBACH betrachtet die Erde als Lebewesen. Er bezeichnet sie als die Urmutter alles Lebendigen. „Alle Strukturen, die auf der Erde leben, stammen von der Erde ab, denn sie sind aus deren Materien und durch deren Gesetzmäßigkeiten gebildet“ (ebd., S. 63). Konkreativität ist an Leben und Bewegung gebunden, sie kommt im Leben zum Ausdruck und ist lebenswichtig. Diese elementare Bedeutung von Kreativität (im folgenden auch immer verstanden als Konkreativität) für Mensch und Welt wird auch in den Konzeptionen von MORENO, BEUYS und NAESS bedacht.

Kreativität ist für BEUYS gleichbedeutend mit Plastik (OMAN 1988, S. 83). Sie wird aktiviert durch Intuition, durch Chaos, durch ungeformtes Potential (vgl. ebd., S. 136). Auf dieser Grundlage läßt sich Psychodrama als plastischer Prozeß verstehen. Im Psychodrama ereignet sich Kreativität. Sie verändert die Ausgangssituation, sie überführt ungeformtes Potential in Form. Für MORENO kommt Kreativität jedoch nie ohne Spontaneität vor. Spontaneität wirkt als Katalysator, als Erwärmung für einen kreativen Prozeß (vgl. MORENO 1974, S. 439). Intuition bei BEUYS und Spontaneität bei MORENO sind Voraussetzungen für Kreativität. Beide Phänomene sind auch dem Begriff der Idemität von ROMBACH immanent. Aus dem Einssein, der Gewißheit der Ganzheit, kommt es zu Dimensionensprüngen, zu Kreativität (vgl. ROMBACH 1994, S. 23). Spontaneität beziehungsweise Intuition machen den sprunghaften dynamischen Charakter von Kreativität aus.

Aus tiefenökologischer Perspektive ereignet sich Idemität in der Ausdehnung des Selbst. Die Erkenntnis „alles ist in allem enthalten“ führt zu Identifikationsprozessen, die in das ökologische Selbst münden. Die Ausbildung dieses ausgedehnten Selbst, die Erfahrung des Einsseins, kann auch im Hinblick auf die Konzeptionen von MORENO und BEUYS als eine Grundlage kreativer Weltgestaltung bezeichnet werden. Die Bedeutung von Kreativität im plastischen Prozeß, der für BEUYS gleichzusetzen ist mit Leben, führt zu der Feststellung: Kreativität ermöglicht Leben (vgl. BINNIG 1997, S. 206f). Der plastische Prozeß, der Kreativität und damit Leben ermöglicht, verläuft nicht immer linear in Richtung auf höhere Ebenen. Kreative Prozesse verlaufen häufig nicht-linear. Ihre Richtung kann nicht vorhergesagt werden. Produkte dieser Prozesse müssen daher nicht zwingend nur positive Auswirkungen hervorbringen. Kreativität kann daher auch negative Folgen haben. Das Phänomen der Kreativität kann als zirkulär ablaufender Spiralprozeß beschrieben werden, der nach innen und außen sowie in Richtung auf höher- und tieferliegende Ebenen verlaufen kann. Dieser komplexe Prozeß der Kreativität ist den Konzeptionen von MORENO, BEUYS und NAESS immanent. Auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeit läßt sich folgende Skizze erstellen.

MORENO-BEUY-NAESS-PLASTIK		
CHAOS Spontaneität, Intuition Liebe, Wärme Identifikation	KREATIVITÄT Schöpfung, Aktion Bewegung, Veränderung Verhalten	FORM Öko-Plastik Ökologisches Weltbild Öko-Drama

Abb. 6.4: MORENO-BEUY-NAESS-Plastik (vgl. Abschn. 5.3.1, S. 68f)

In dieser Plastik werden die Begrifflichkeiten der Konzeptionen von MORENO, BEUY und NAESS in eine gemeinsame Form gebracht, die die Bedeutung und die Funktion kreativer Prozesse innerhalb des plastischen Lebens-Prozesses verdeutlichen soll (vgl. Abb. 6.4). Es ist dabei zu berücksichtigen, daß die gewählte Form der Darstellung die Dynamik kreativer Prozesse nur andeutungsweise zum Ausdruck bringen kann. Dieser Umstand verweist auf die Schwierigkeiten der begrifflichen und graphischen Annäherung an den Kreativitätsbegriff (vgl. BOTTENBERG/DABLER 1997, S. 155).

6.1.4 Zukunftsvisionen

In diesem Abschnitt wird nun auf die Zukunftsvorstellungen von MORENO, BEUY und NAESS eingegangen. Es geht hier um die zukünftige Form von Gesellschaft beziehungsweise die zukünftige Welt-Form (vgl. Abb. 6.4).

Leben und Werk von BEUY stehen im Zeichen der Gesellschaftskritik. Er fordert einen freien demokratischen Sozialismus, der sowohl Privatkapitalismus wie auch Staatskapitalismus überwindet (vgl. RAPPMANN 1984, S. 26). Die Realisation dieser Forderung sieht BEUY, in Anlehnung an Rudolf STEINER, in der Dreigliederung der Gesellschaft, des sozialen Organismus.

Und die Menschheit wird nicht weiter mitreden können, ohne daß sie ihren sozialen Organismus im Sinne der Dreigliederung: des Sozialismus für das Wirtschaftsleben, der Demokratie für das Rechts- und Staatsleben, der Freiheit oder des Individualismus für das Geistesleben einrichtet. (STEINER 1971, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 28)

Ähnliche Vorstellungen von einer zukünftigen Gesellschaft finden sich auch in der Tiefenökologie. Der von Franz-Theo GOTTWALD aufgestellte Wertekanon, der bereits in Kapitel 5.2 erwähnt wurde, beinhaltet unter anderem die Forderung nach Basisdemokratie, Gewaltlosigkeit sowie globaler Verantwortung (vgl. Kap. 5.2, S. 61). Die Veränderung der bestehenden Verhältnisse, im Sinne des ökologischen Weltbildes und des ökologischen Selbst, soll die Realisierung dieser Forderungen ermöglichen (vgl. GOTTWALD 1995, S. 22f).

Die Hauptantriebskraft der tiefenökologischen Bewegung [...] ist die Identifikation und infolgedessen die Solidarität mit allem Leben.

(NAESS 1995, S. 295)

Psychodrama soll, so MORENO, „Wege zur Neuordnung der Gesellschaft“ ermöglichen. „Die Makrorevolutionen der Zukunft müssen auf Millionen Mikrorevolutionen fundiert sein“ (MORENO 1966, zitiert in MORENO 1974, S. XIV). Dem Psychodrama, im Sinne MORENOS, liegt ein sozialkritischer und gesellschaftsverändernder Anspruch zu Grunde. Es bezieht sich nicht

nur auf die Behandlung psychischer Störungen, es zielt vielmehr auch auf die allgemeine Entwicklung persönlicher Möglichkeiten und Aufgaben ab (vgl. PETZOLD 1978, S. 11).

Im Hinblick auf die Realisation der von BEUYS, NAESS und MORENO vertretenen Vorstellungen von der Zukunft der Menschheit, der Neuordnung der Gesellschaft, zeigt sich erneut eine Übereinstimmung. Die Form der Therapie wird sowohl von Moreno und Beuys, als auch von Naess als angemessenes Medium betrachtet (vgl. MORENO 1991, S. 36; MÜLLER 1993, S. 165; NAESS 1995, S. 148).

6.1.5 Therapie

BEUYS verfolgt mit der Erweiterung des Kunstbegriffs ein therapeutisches Interesse. Seine Werke gehen über die Darstellung sozialer Verhältnisse hinaus. Es geht ihm um die Veränderung gesellschaftlicher Lebensbedingungen (vgl. OMAN 1988, S. 94).

Ich kann meinen Beitrag dadurch leisten, daß ich auf therapeutische Weise die Dinge behandle in Richtung auf Regeneration, also Umwandlung und Heilung von Schäden.

(BEUYS o.J., zitiert in MÜLLER 1993, S. 165)

Die Verwirklichung des plastischen Prozesses auf sozialer Ebene, die Entstehung einer Wärmeplastik, ist das Ziel der BEUYSSchen Therapie. In seinen Arbeiten versucht BEUYS zu provozieren, die Menschen aus ihrer passiven Haltung herauszureißen, zu aktivieren, in Bewegung zu versetzen (vgl. RAPPMANN 1984, S. 21). Aktivität und Liebe (Wärme) sind Wirkgrößen innerhalb dieses therapeutischen Prozesses. Aus ihnen entspringt kreatives Handeln, welches Voraussetzung für die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ist. Die Vorstellungen einer Therapie im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs werden von BEUYS in Leben und Werk umgesetzt. Seine Therapie wird konkret. 1973 gründet er die Freie Internationale Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung. Diese Hochschule soll parallel zu den bereits bestehenden Einrichtungen neue Wege des Denkens aufzeigen. BEUYS will zu Neuem anregen und mit diesem Neuen das Alte allmählich überwinden (vgl. RAPPMANN 1984, S. 37). Die BEUYSSche Therapie, die Realisation des plastischen Prozesses auf sozialer Ebene, erfolgt demnach in kleinen Schritten, aus denen sich im Laufe der Zeit ein großer Schritt der Veränderung entwickeln kann. Auch für BEUYS führen Mikrorevolutionen zur Makrorevolution (vgl. MORENO 1974, S. XIV).

Weniger konkret als bei BEUYS sind die Vorstellungen einer gemeinschaftlichen Therapie innerhalb der Tiefenökologie. NAESS verweist lediglich auf die Notwendigkeit der Entwicklung geeigneter Therapieformen, die eine Umsetzung tiefenökologischer Erkenntnisse ermöglichen könnten (vgl. NAESS 1995, S. 148). Diese Therapieformen müssen, so GOTTWALD, umgesetzt werden in Projekte, die an den Schnittstellen und Brennpunkten gesellschaftlichen Lebens ansetzen. Institutioneller Rahmen solcher Projekte könnte seiner Meinung nach das Bildungssystem sein. Er fordert diesbezüglich eine Neuorientierung der Bildung an der Tiefenökologie. Die Realisation des ökologischen Selbst auf der Grundlage eines ökologischen Weltbildes sind für GOTTWALD notwendige Voraussetzungen für die Zukunftsfähigkeit des Menschen und der Welt (vgl. GOTTWALD 1995, S. 322ff).

MORENOS Vorstellungen von Therapie beschränken sich, wie bereits oben erwähnt, nicht nur auf pathologische Phänomene. Das erste Kapitel seines Werkes „Grundlagen der Soziometrie“ eröffnet er mit den Worten: „Ein wirklich therapeutisches Verfahren darf nichts weniger zum Objekt haben als die gesamte Menschheit“ (MORENO 1974, S. 3). An anderer Stelle spricht er diesbezüglich von einer globalen Psychotherapie sowie von einer therapeutischen Weltordnung (MORENO 1991, S. 11). Eine therapeutische Weltordnung basiert nach MORENO auf der kosmischen Evolution von Kreativität und der soziodynamischen Struktur der Gesellschaft. Die reale Umsetzung dieser neuen Weltordnung vollzieht sich seiner Ansicht nach allmählich aus der Verknüpfung alter und neuer psychotherapeutischer Methoden, wie zum Beispiel Psychodrama und Axiodrama (vgl. MORENO 1991, S. 29 u. 31). Unter Anwendung dieser Methoden wird Leben zu Therapie beziehungsweise Therapie zu Leben.

In einer solchen Gesellschaft wird das Leben selber therapeutisch sein.

(MORENO 1991, S. 36)

In der von MORENO angestrebten Gesellschaft wird jeder Mensch zum Therapeuten. Ein Therapeut seiner selbst sowie seiner Mitmenschen (MORENO 1991, S. 34 u. 35). Wie bei BEUYS basiert die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse auch bei MORENO auf einer veränderten Sichtweise des Menschen. Auf der Grundlage des therapeutischen Interesses des erweiterten Kunstbegriffs kann die Aussage, jeder Mensch sei ein Künstler, in Anlehnung an MORENO transformiert werden in: Jeder Mensch ist Therapeut (vgl. HARLAN 1992, S. 22; OMAN 1988, S. 109; MORENO 1991, S. 34f).

Mensch = KünstlerIn = TherapeutIn

Diese Gleichung ist an das von BEUYS und MORENO vertretene Menschenbild und Therapieverständnis gebunden. Sie kann nicht unabhängig davon, nicht allgemeingültig, formuliert werden.

In Anbetracht der Reichweite der von BEUYS, MORENO und NAESS angestrebten umfassenden Therapie zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse sollte über deren institutionelle Einbindung nachgedacht werden. Über das Bildungssystem hinaus könnten auch religiöse beziehungsweise kirchliche Institutionen sowie Einrichtungen der Jugend- und Sozialarbeit miteinander vernetzt werden, um diesem umfassenden therapeutischen Anspruch gerecht zu werden. Eine derartige Ausweitung therapeutischer Maßnahmen führt zu Überschneidungen der Begriffe Therapie und Pädagogik. Ruth COHN grenzt diese beiden Begriffe folgendermaßen voneinander ab:

Pädagogik ist die Kunst, Therapie antizipierend zu ersetzen. Therapie ist nachträgliche Pädagogik.

(COHN 1975, zitiert in SPRINGER 1995, S. 59)

Auf der Grundlage dieser begrifflichen Abgrenzung lassen sich die von MORENO, BEUYS und NAESS vertretenen Vorstellungen von Therapie eher der Pädagogik zuordnen. Therapie im Sinne von MORENO, BEUYS und NAESS soll leb-bar sein, soll sich im Leben realisieren. Roland SPRINGER definiert die Aufgabe der Pädagogik mit den Worten: „Pädagogik bereitet, [...] zugänglich für alle, [...], auf die Übernahme der Verantwortung für die eigene Lebensführung

sowohl in beruflicher als auch in sozialer und persönlicher Hinsicht vor" (SPRINGER 1995, S. 64). SPRINGER vernachlässigt in seiner Definition die von MORENO, BEUYS und NAESS berücksichtigte kosmische Ebene. Soll sich der Therapiebegriff von MORENO, BEUYS und NAESS im Pädagogikbegriff wiederfinden, so muß die Definition SPRINGERS um die kosmische Ebene erweitert werden: Pädagogik bereitet auf die Übernahme von Verantwortung für die eigene Lebensführung sowohl in beruflicher als auch in sozialer, persönlicher und kosmischer Hinsicht vor (vgl. SPRINGER 1995, S. 64; erweitert durch C.H.).

6.2 Pädagogische Transformation

Die Bedeutung des Psychodramas, des erweiterten Kunstbegriffs und der Tiefenökologie für die Pädagogik wurde bereits oben herausgestellt. Es ist daher nicht verwunderlich, daß Ideen und Grundannahmen dieser Konzeptionen in pädagogische Ansätze einfließen. Eine derartige pädagogische Transformation liegt zum Beispiel bei der von SPRINGER konzipierten „Psychodramapädagogik“ vor. Im folgenden wird diese Konzeption dargestellt, kritisch betrachtet und in einen Zusammenhang zum erweiterten Kunstbegriff und zur Tiefenökologie gebracht.

SPRINGER ordnet die Psychodramapädagogik der Humanistischen Pädagogik zu. Er verweist auf Konvergenzen mit der Themenzentrierten Interaktion, der Personzentrierten Pädagogik und der Gestaltpädagogik (SPRINGER 1995, S. 219). Auf diesem Hintergrund und in Rückbezug auf die den Werken MORENOS immanenten Aussagen zur Pädagogik entwickelte SPRINGER eine Konzeption der Psychodramapädagogik (vgl. ebd., S. 151ff u. S. 218ff).

6.2.1 Exemplarisch: Psychodramapädagogik

Der Darstellung der Zielvorstellungen SPRINGERS soll eine kurze Betrachtung des Zielbegriffs vorangehen. Ziel ist hier nicht als zwingend zu erreichende Vorgabe pädagogischen Handelns zu verstehen. Eine derartig geschlossene Vorstellung kann einer psychodramaorientierten Pädagogik im Sinne MORENOS nicht gerecht werden. Das Wirken von Spontaneität und Kreativität ist nicht planbar. Lehr-Lern-Situationen, die diese Wirkgrößen berücksichtigen, können sich nicht im Rahmen geschlossener Zielvorstellungen vollziehen. Ziele können immer nur angestrebt werden, sie stellen keinen vollständig zu erreichenden Endzustand dar (vgl. JANK/MEYER 1991, S. 301).

In Anlehnung an das von MORENO bereits 1949 formulierte oberste Lernziel: die Entwicklung, Förderung und Vollendung der Autonomie, Spontaneität und Kreativität des Lernenden, sieht SPRINGER das Ziel einer Psychodramapädagogik in der „individuenbezogenen [...] Förderung der Entwicklung, Entfaltung und Freisetzung der spontanen und kreativen Potentiale, [...] des Menschen“ (SPRINGER 1995, S. 164). Dieses Globalziel ist nach SPRINGER zerlegbar in zwölf sich teilweise überlappende Zielvorstellungen. Einige dieser Teilziele sollen hier erwähnt werden:

- Der Proband ist in der Lage, alle Spontaneität in Kreativität zu verwandeln.
- Der Proband gestaltet seine Lebenswelt *aktiv* und sieht sich als Handelnden.

- Der Proband agiert *ganzheitlich* und echt; er ist in sich und mit dem Universum eins.
- Der Proband lebt in voller Gegenwart, im *Hier und Jetzt*, [...].
- Der Proband verfügt über alle *notwendigen Konserven*, um sein Leben zu meistern.
- Der Proband weiß um seine *Verantwortung* für die Schöpfung und nutzt handelnd seine kreativen Potentiale zur *Welt-Gestaltung*.
- Der Proband ist fähig zu telischer *Begegnung*.
- Der Proband ist fähig zur *Fremd- und Selbsthilfe* .

(vgl. SPRINGER 1995, S. 164ff; Hervorhebungen C.H.)

Psychodramapädagogik zielt nicht auf die Akkumulation von Wissen, sie bezieht sich vielmehr auf die Integration des Individuums in die Gesellschaft und den Kosmos. Es geht ihr um die Entwicklung und Förderung von Lebens-Fähigkeit, die der Vermittlung von Fachwissen vorangehen beziehungsweise mit ihr parallel verlaufen sollte. Wissen kann auf diese Weise in das Leben integriert respektive bei der Lebensgestaltung berücksichtigt werden.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt innerhalb der Zielsetzung SPRINGERS ist die Befähigung des Menschen zur Fremd- und Selbsthilfe. Dieser Gesichtspunkt korrespondiert mit der von MORENO angestrebten Verfassung des Menschen als TherapeutIn seiner selbst sowie seiner Mitmenschen (vgl. MORENO 1991, S. 34f). Der Psychodramapädagogik geht es um die Autonomie des Menschen, die Freiheit der Selbst- und Welt-Gestaltung unter Berücksichtigung der eigenen Person, der Gesellschaft und des Kosmos.

Ähnlich sieht auch BEUYS die Aufgabe der Pädagogik. Er spricht diesbezüglich von menschenkundlichem Wissen. Er sieht die Umsetzung kreativer Potentiale auf interpersonaler sowie auf kosmischer Ebene als pädagogisches Aufgabenfeld (vgl. OMAN 1988, S. 126ff).

Wenn eine Schülerin bei mir einmal ihre Kinder besser erziehen sollte, so ist das für mich mehr, als einen großen Künstler ausgebildet zu haben. Man kann nicht mehr vom alten akademischen Konzept ausgehen, große Künstler auszubilden, das bleibt ein glücklicher Zufall. Wovon man ausgehen kann, ist die Idee, daß Kunst und aus Kunst gewonnene Erkenntnisse ein *rückfließendes Element ins Leben* bilden können.

(BEUYS 1968, zitiert in RAPPMANN 1984, S. 39; Hervorhebung C.H.)

OMAN bezeichnet die von BEUYS vertretenen pädagogischen Vorstellungen als gestaltende Pädagogik. Sie spricht diesbezüglich vom Beistand zum kreativen „Selbststand“ (OMAN 1988, S. 124). Der Begriff Beistand steht dabei für ein spezifisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Es geht hier nicht darum, Wissen und Erfahrungen von einer Position zur anderen zu übertragen. Psychodramapädagogik beziehungsweise gestaltende Pädagogik im Sinne von MORENO und BEUYS kann sich nur innerhalb dynamischer Beziehungen vollziehen, in denen Ebenen- und Positionswechsel der Beteiligten möglich sind. BEUYS spricht diesbezüglich von einem offenen Lehr-Lern-Verhältnis, das ständig umkehrbar ist (RAPPMANN 1984, S. 39). Die Positionen der Beteiligten werden bestimmt durch den dynamischen Verlauf des Lernbeziehungsweise Gestaltungsprozesses. Derartige zwischenmenschliche Beziehungen setzen die Fähigkeit zu telischer Begegnung voraus (vgl. SPRINGER 1995, S. 168). SPRINGER spricht diesbezüglich von Einfühlungsvermögen. Dieser Begriff greift jedoch in Bezug auf das Tele, im Sinne MORENOS, zu kurz. MORENO selbst hat sich gegen die Gleichsetzung dieser beiden Begriffe ausgesprochen. Er betrachtet Tele als ein umfassenderes Prinzip, das die Gegenseitigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen zum Ausdruck bringt (vgl. MORENO

1974, S. 174). Tele beinhaltet für MORENO eine gegenseitige realitätsgerechte Wahrnehmung sowie eine beidseitige Intentionalität, eine Zweifühlung. Einer echten Begegnung liegt eine gegenseitige Rollenannahme im Sinne einer gegenseitigen Einfühlung (Zweifühlung) in die ganze Existenz des anderen zugrunde (LEUTZ 1974, S. 20).

Die Charakteristika der telischen Begegnung sind dem Begriff des ökologischen Selbst von NAESS immanent. Die Identifikation mit dem Anderen setzt eine derartige Form der Begegnung voraus (vgl. NAESS 1995, S. 137ff). Entwicklungs- und Lernprozesse auf der Grundlage telischer Beziehungen sind nicht auf eine spezielle Lebensphase des Menschen einzugrenzen, sie vollziehen sich als lebenslanger Prozeß. SPRINGER versteht die Psychodramapädagogik als Orientierungshilfe innerhalb dieses Prozesses. Sie strebt die Förderung der Fähigkeit des Individuums zur Fremd- und Selbsthilfe an, zum gegenseitigen „Beistand zum Selbststand“ (vgl. SPRINGER 1995, S. 168; OMAN 1988, S. 124).

6.2.2 Von der Notwendigkeit pädagogischer Transformation

Am Beispiel der Psychodramapädagogik wurde skizzenhaft die pädagogische Transformation des MORENOSCHEN Psychodramas dargestellt. Im Hinblick auf die Tiefenökologie kann derzeit auf keine pädagogische Konzeption verwiesen werden, die sich namentlich oder inhaltlich speziell auf tiefenökologische Grundannahmen bezieht. NAESS selbst verweist lediglich auf die Notwendigkeit, Therapien zur Umsetzung tiefenökologischer Inhalte zu entwickeln (NAESS 1995, S. 148). Im Gegensatz hierzu werden pädagogische Aspekte im erweiterten Kunstbegriff von BEUYS besonders hervorgehoben. Ihre Institutionalisierung im Konzept der „Freien Internationalen Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung“ betont die Bedeutung der Pädagogik für die „Soziale Plastik“ beziehungsweise die „Öko-Plastik“ (vgl. RAPPMANN 1984, S. 36ff; Abschn. 5.3.3 S. 69ff).

Auf der Grundlage des in Abschnitt 6.1.5 dargestellten Verhältnisses der Begriffe Therapie und Pädagogik für die hier betrachteten Konzeptionen, stellt sich die Frage inwieweit eine pädagogische Transformation der Inhalte dieser Konzeptionen tatsächlich notwendig ist beziehungsweise welche positiven oder negativen Auswirkungen mit ihr verbunden sind.

Hinsichtlich der Psychodramapädagogik kann festgehalten werden, daß die Transformation psychodramatischer Techniken und Methoden in einen pädagogischen Kontext zum Teil an den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungs- und Erziehungssystems scheitern muß. Strenge zeitliche Vorgaben sowie die thematische Bindung schulischer Bildung an die Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer bieten nicht den Raum, den das Psychodrama benötigt. SPRINGER versucht dennoch, Möglichkeiten für die Umsetzung des Psychodramas im Rahmen dieser institutionalisierten Vorgaben zu entwickeln. Fraglich scheint in diesem Zusammenhang jedoch die Notwendigkeit der Entwicklung eines weiteren pädagogischen Konzepts. MORENO selbst hat die pädagogische Dimension bei der Entwicklung des Psychodramas betont. Auf diesen immanenten

pädagogischen Bezug des Psychodramas verweist auch SPRINGER. Er führt die wesentlichen Quellen auf, in denen die pädagogische Dimension von MORENO benannt wird und entwickelt aus diesen seine Zielvorstellung einer Psychodramapädagogik (vgl. SPRINGER 1995, S.151ff). Psychodrama ist nicht Therapie oder Pädagogik. Der ganzheitliche Anspruch MORENOS läßt diese Differenzierung nicht zu. Das Psychodrama ist eine Lebens- beziehungsweise Existenzform des Menschen in der Welt.

Das Ziel der psychodramatischen Therapie ist [...] die totale Produktion von Leben .
(MORENO 1973, S. 93)

In diesem Sinne muß 'die ganze Welt, ihre Ängste und ihre Werte, ein Teil der therapeutischen Situation werden'.
(MORENO 1973, S. 77).

Die Probleme der menschlichen Gesellschaft sowie das Problem des Individuums - die Darstellung menschlicher Beziehungen -, Liebe, Ehe, Krankheit und Tod, Krieg und Frieden, die das Bild der Welt im großen ausmachen, können jetzt in Miniatur dargestellt werden, [...].
(MORENO 1973, S. 77)

Psychodramatische Methoden und Techniken sind nicht auf spezielle Anwendungsgebiete beschränkt (vgl. MORENO 1973, S. 88). Sie sind offen und integrationsfähig. Im kreativen Kreislauf von Spontaneität, Kreativität und Konserve kann Psychodrama keine endgültige statische Form annehmen. Bei allen möglichen Veränderungen und Abwandlungen des Psychodramas kommt es MORENO jedoch darauf an, daß der Kern seiner Konzeption erhalten bleibt (ebd.). Dieser ist den oben angeführten Zitaten zu entnehmen und kann in den Begriff der Ganzheitlichkeit gefaßt werden. MORENO betrachtet den Menschen nie isoliert, er sieht das Individuum immer als eingebettet in die Welt, Welt verstanden als Ensemble von Raum-Zeit-Strukturen, Emotionen und Verhaltensweisen.

Die von SPRINGER vorgenommenen Reduktionen und Veränderungen psychodramatischer Techniken können zum Verlust des psychodramatischen Kerns führen. Die ganzheitliche Erfassung des Person-Raum-Zeit-Ensembles kann dabei verlorengehen. In der Anwendung psychodramatischer Methoden und in Rückbezug auf die Grundintentionen MORENOS ist Psychodramapädagogik gleich Psychodrama. Vor dem Hintergrund des MORENOSchen Ansatzes sind Therapie und Pädagogik zwei sich in weiten Bereichen überlappende Disziplinen, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten. Die Konstruktion einer neuen Begrifflichkeit, die das Psychodrama für die Pädagogik öffnet, ist nicht erforderlich, da das Psychodrama selbst offen ist für eine interdisziplinäre Begegnung. Der Einsatz psychodramatischer Methoden und Techniken in pädagogischen Arbeitsfeldern erfordert lediglich die Schaffung von Realisierungs-Räumen, von Settings, in denen sich das Psychodrama ereignen kann. Bei der Anpassung des Psychodramas an die statische Form des Bildungs- und Erziehungssystems, so wie SPRINGER es mit der Entwicklung einer Psychodramapädagogik versucht, kommt es zu einer Begrenzung beziehungsweise Verengung des Psychodramas (vgl. SPRINGER 1995, S. 164ff). Es kann daher im Grunde nicht mehr von psychodramatischen Methoden und Techniken im Sinne MORENOS die Rede sein.

Aus diesem Grund scheint es angemessener bei der Konzeption SPRINGERS von einer psychodramaorientierten Pädagogik zu sprechen und nicht von einer Psychodramapädagogik. Wie bereits oben erwähnt liegt ein vergleichbarer Ansatz für die Tiefenökologie nicht vor. Die Integration tiefenökologischer Grundannahmen in die Pädagogik muß nicht über die Konstruktion einer weiteren pädagogischen Teildisziplin erfolgen. Vielmehr ist es sinnvoll, bestehende erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe aus tiefenökologischer Perspektive zu betrachten und im Hinblick auf Konvergenzen zu untersuchen. Die Verbindung der Tiefenökologie, des erweiterten Kunstbegriffs und des Psychodramas mit dem Bildungsbegriff kann ein Schritt in diese Richtung sein. Diese Verbindung (Begegnung) wird an anderer Stelle erneut aufgegriffen und ausgeführt (vgl. Kap.7, S. 90ff).

7. Konstrukt: Bildung aus ökologischer Perspektive

Die (Wieder-) Entdeckung und Belebung der ökologischen Perspektive für den Bildungsbegriff basiert auf den in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Annahmen. Besonders die Modellvorstellungen der Tiefenökologie vom ökologischen Selbst und dem ökologischen Weltbild sind hier von Bedeutung. Daneben eröffnen das Psychodrama und der erweiterte Kunstbegriff Aspekte des Bildungsbegriffs, die eine Erweiterung und Öffnung der Terminologie aus ökologischer Perspektive ermöglichen.

Die (Re-) Integration des Menschen in einen erweiterten Seins-Zusammenhang im Sinne der Tiefenökologie und der Kosmologie MORENOS muß sich auch in den charakteristischen anthropologischen Wesensmerkmalen des Menschen widerspiegeln. Zu diesen zählt auch die Bildung. In der anthropologischen Grundlegung dieses Textes wurde auf die Sozialität des Menschen hingewiesen. Der Mensch ist in seinem Werden auf Mit-Menschen angewiesen (vgl. BOTTENBERG/HILDEBRANDT 1998, S. 9; Kap. 2.2, S. 12). Er ist offen für die Eindrücke der Welt. In der Auseinandersetzung mit dieser lernt er die zum Überleben notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die geltenden Normen und Werte der Gesellschaft. Er bildet sich selbst und seine Welt in einem dynamischen Gestaltungsprozeß, in dem er immer wieder mit neuen Situationen und Anforderungen konfrontiert wird. Der Mensch ist immer in Bewegung. Bildung gehört demnach wesentlich zum menschlichen Dasein, welches wiederum nicht unabhängig vom Gesamtgefüge der Welt gesehen werden darf. Die ökologische Perspektive muß daher im Bildungsbegriff immer mitgedacht werden.

In den folgenden Ausführungen wird die Bedeutung der ökologischen Perspektive für die Diskussion um den Bildungsbegriff hervorgehoben. Es geht darum, Wege aufzuzeigen, die dem Menschen eine veränderte Seins-Weise in dieser Welt, seiner Heimat, ermöglichen.

7.1 Bildung als plastischer Prozeß: Öko-Plastik

Ausgehend vom erweiterten Kunstbegriff stellt sich Bildung als plastischer Prozeß dar. Im Hinblick auf die ökologische Dimension des Bildungsbegriffs kann hier von Öko-Plastik gesprochen werden (vgl. 5.3.3, S. 68f).

Wesentliches Element der Bildung im Sinne von Öko-Plastik ist die BEUYSSche Kategorie der „Bewegung“. Der Mensch muß sich in seinem Bildungsprozeß selbst als bewegungsfähiges Lebewesen erkennen. In der Aktivierung von Bewegung, die den kreativen Weltprozeß, die Ko-Evolution aller Kreaturen aufrechterhält, konstituiert sich Bildung als Öko-Plastik.

Mein Problem kann nur sein, ob man auf dieses Bewegungselement kommen kann, ob man die Menschen also auf diese Bewegung, in diese Bewegung hineinbringen kann, wenn sie in der Zeitkultur stehen, die herrscht und geherrscht hat und die das erzeugt hat, wodurch die Menschen in Erstaunen geraten sind, [...].

(BEUYS 1979, zitiert in HARLAN 1992, S. 21f)

Es stellt sich nun die Frage, wie eine Aktivierung von Bewegung ausgelöst werden kann. Für BEUYS ist Freiheit eine wesentliche Bedingung für Bewegungsfähigkeit und damit für

Kreativität. Quellpunkt von Freiheit ist für ihn das Denken. Denken unterliegt keinen äußeren Notwendigkeiten, es ist selbstbestimmt (vgl. SCHATA 1984, S. 94). „Was mit dem Denken vollzogen wird, kann aus Einsicht, also frei vollzogen werden. In dem Maße wie das Erkennen Grundlage des Handelns wird, wird auch die Handlung frei. [...] Der freie Mensch ist der aus Erkenntnis Handelnde“ (ebd., S. 94). Freiheit, die im freien Denken gründet, ist Grundlage kreativer Gestaltungsprozesse auf der sozialen und der kosmischen Ebene. BEUYS formuliert diesen Zusammenhang als Gleichung:

$$\text{Kunst} = \text{Mensch} = \text{Kreativität} = \text{Freiheit}$$

(RAPPMANN 1984, S. 59)

Voraussetzungen für kreative Gestaltungsprozesse sind nach BEUYS, wie bereits oben erwähnt, Denken und Freiheit. Für die Öko-Plastik ergibt sich aus dieser Feststellung die Folgerung, daß Bildung den Menschen zu freiem Denken befähigen sollte, so daß er als freies Wesen agieren kann. Eine Förderung dieser Fähigkeiten erfordert nach BEUYS ein ständiges Üben, einen andauernden Vorbereitungsprozeß (vgl. HARLAN 1992, S. 17).

Es ist notwendig, freies Denken anzuregen und dem Einzelnen seine individuelle Freiheit bewußt zu machen. Wichtig sind dabei die Strukturen, innerhalb derer sich solche Bildungsprozesse vollziehen. Sie dürfen nicht die Form einer Kälteplastik annehmen. Sie müssen flexibel und offen sein für Kreation und Zerfall, das heißt sie müssen die Aufrechterhaltung des kreativen Kreislaufes, der Öko-Plastik, gewährleisten können. Das evolutionäre Prinzip Wärme muß in Form von Liebe und Empathie innerhalb dieser Strukturen wirksam werden, um kreative Prozesse zu ermöglichen (vgl. RAPPMANN 1984, S. 58; GEISLER 1997, S. 119).

Eine Denk-Form, die diese Aspekte berücksichtigt und außerdem der heutigen medial beeinflussten vielfältigen Wirklichkeit entspricht, ist für Wolfgang WELSCH das ästhetische Denken. „Ästhetisches Denken ist eines, für das Wahrnehmungen ausschlaggebend sind. Und zwar sowohl als Inspirationsquelle wie als Leit- und Vollzugsmedium“ (WELSCH 1995a, S. 46). Wahrnehmung bezieht sich hier auf alle Arten der Sinneswahrnehmung und darüber hinaus auf das „Gewahrwerden“ im Sinne von Einsicht. In seinem Vollzug ist ästhetisches Denken nicht auf Sinneswahrnehmung beschränkt, es berücksichtigt auch imaginative Momente (vgl. ebd., S. 48). Es vollzieht sich in Form eines Prozesses in vier Schritten: 1. schlichte Beobachtung, 2. ästhetisch-imaginative Expansion, 3. reflexive Kontrolle und 4. Stabilisierung des Bildes (vgl. ebd., S. 50).

Ästhetisches Denken geht ... von einzelnen Beobachtungen oder Wahrnehmungen aus. Diese sind dann als Nukleus imaginativer Prozesse wirksam und weiten sich zu einem Grundbild, das Einsicht verspricht. Ein vor Augen (oder Ohren, allgemein: vor Sinn und Gemüt) Tretendes bringt vor die Frage, ob es vielleicht wie ein Blitz eine Lage zu erhellen, für das Ganze aufschlußreich zu sein, unerwartete Einsicht zu schenken vermag. Dem geht ästhetisches Denken nach.

(WELSCH 1995a, S. 52f)

Ein solches Denken ist gerade da notwendig, wo Technik und Fortschritt den Menschen wahrnehmungslos und „fühllos“ gemacht haben, da, wo es um das Wahrnehmen des Nicht-Wahrnehmbaren geht (vgl. ebd., S. 68).

Ästhetisches Denken läßt Mit-Schaffen und Mit-Gestalten zu. Die Berücksichtigung imaginativer Prozesse im Denken weist dem Subjekt eine bedeutende Position innerhalb des Denk-Prozesses zu. Die Dominanz bereits bestehender Erkenntnisse und Faktizitäten wird (auf-)gelöst. Individuelles Gewahrwerden steht im Vordergrund. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf den Text „Betrachtungen in der Hütte der Zeit. Ein Beispiel für den Umgang mit Imaginationen.“ von René FLOHR verwiesen. FLOHR führt dort die sympoetische Auseinandersetzung („Sym-poesie“ im Sinne von „Ent-sprechung“, „Mit-Schaffung“, „wie-neu-Schaffen“) mit dem Gedicht „Betrachtung“ von Helmut SALZINGER, als ein Beispiel für den Umgang mit Imagination an (vgl. FLOHR 1998, S. 17 u. 30).

Statt eines ‚Brei[t]tretens‘ der einzelnen Zeilen des Gedichts und einer (Hoch)Interpretation [...] wurde das Gedicht BETRACHTUNG von Helmut Salzinger ‚sympoetisch‘ ‚bearbeitet‘, und den Anwesenden unter Einbeziehung all ihrer imaginativen Möglichkeiten wurde (thematisch) - eine mögliche Entstehung des Gedichtes - dargestellt. Das Gedicht wurde hier selbst zur Betrachtung.

(FLOHR 1998, S. 30).

Im sympoetischen Text-Umgang finden sich die vier oben angeführten Elemente des ästhetischen Denkens wieder. Die Person nimmt den Text nicht als gegeben und feststehend hin, sondern nähert sich ihm auf individuellem Wege. Es kommt zu einer Vermischung mit eigenen Gedanken (vgl. FLOHR 1998, S. 36). WELSCH spricht diesbezüglich von ästhetisch-imaginativer Expansion. (WELSCH 1995a, S. 50). Das entstehende Bild, die individuelle Form und Bedeutung des Textes basiert auf individueller Einsicht (vgl. ebd., S. 52f).

WELSCH vertritt die These, daß Ästhetik immer auch mit Anästhetik verbunden ist. Anästhetik beschreibt er als „grenzgängerisches Doppel“ der Ästhetik (vgl. ebd., S. 11). Anästhetik bezieht sich dabei primär auf die Empfindung und betont damit die Elementarschicht des Ästhetischen, seine Bedingungen und Grenzen (ebd.). Die Dialektik von Ästhetik und Anästhetik wird deutlich, wenn man die Ästhetisierungsprozesse unserer Lebenswelt näher betrachtet. Individuelles Styling, Stadtgestaltung oder Werbung sind nicht lediglich auf die Wahrnehmung von Details oder Besonderheiten (ästhetische Perspektive) ausgerichtet, sie wollen vielmehr Stimmungslagen und Atmosphären (anästhetische Perspektive) erzeugen (vgl. ebd., S. 14). WELSCH spricht in diesem Zusammenhang auch von einer sozialen Anästhetisierung, „einer zunehmenden Desensibilisierung für die gesellschaftlichen Kehrseiten einer ästhetisch narkotisierten Zweidrittel-Gesellschaft“ (ebd., S. 15).

Ästhetisches Denken scheint der Pluralität von Lebensformen und Lebensmöglichkeiten in besonderem Maße angemessen zu sein. Für WELSCH handelt es sich bei diesem Denken um die Denk-Form der Postmoderne (vgl. ebd., S. 109). Ästhetisches Denken vollzieht sich als plastischer Prozeß. Ausgehend von einer originären Wahrnehmung wird ein individuelles momentanes Bild entwickelt (vgl. SCHATA 1984, S. 93; HARLAN 1992, S. 23; Abschn. 5.3.2, S. 69).

Ein derartiges Denken ist offen für Spontaneität und Kreativität und wirkt damit der Konservierung entgegen. Es erfordert eine Stegreiflage, die es dem Menschen ermöglicht, sich auf das Wahrgenommene einzulassen. Aus dieser Begegnung von wahrnehmender Person und wahrzunehmendem Phänomen entsteht ein Bild beziehungsweise eine Einsicht (vgl. BUER 1992, S. 264; WELSCH 1995, S. 50).

Die Lage der wahrnehmenden Person wird beeinflusst von äußeren und inneren Bedingungsfaktoren. Ästhetisches Denken ist damit nicht ohne weiteres möglich. Es erfordert ein Setting in dem individuelle Einsichten und Erkenntnisse anerkannt werden, ein Beziehungsgefüge, daß gekennzeichnet ist durch Wärme, Offenheit und Begegnung (i.S. von Tele) (vgl. MORENO 1973, S. 29; 1974, S. 174; Abschn. 5.1.2, S. 60f).

Eine derartige Ausgangslage begünstigt auch die Identifikation des Wahrnehmenden mit dem Wahrgenommenen. Es kommt zu einer Veränderung in der Subjekt-Objekt-Beziehung. Gernot BÖHME spricht in diesem Zusammenhang von der Umkehrung der Wahrnehmungsweise (vgl. BÖHME 1989, S. 186). BÖHME vertritt eine ökologisch motivierte Ästhetik, im Sinne einer allgemeinen Wahrnehmungstheorie, welche die Leiblichkeit des Menschen berücksichtigt (vgl. ebd., S. 10).

In der ökologischen Naturästhetik ... geht es eigentlich und primär um die ästhetische *Naturerfahrung*. Darunter ist allerdings nicht mehr die geschmackliche Beurteilung der Naturschönheit oder die moralische Wertung von Natürlichkeit zu verstehen, noch sonst irgendein distanzierteres Zur-Kennntnisnehmen, sondern die *leiblich-sinnliche Erfahrung*, die ein Mensch macht, der in einem bestimmten Naturstück sich befindet, wohnt, arbeitet, sich bewegt.

(BÖHME 1989, S. 12, Hervorhebungen C.H.)

Das von WELSCH geforderte ästhetische Denken, der Ästhetikbegriff im Sinne BÖHMES und der erweiterte Kunstbegriff von BEUYS weisen dahingehend Konvergenzen auf, als daß dem Subjekt beim Denken und Wahrnehmen ein aktiver Part zugestanden wird. Das Subjekt steht dem Objekt nicht passiv gegenüber, es wird vielmehr als aktiv gestaltender Teil des Gesamtgeschehens betrachtet (vgl. BÖHME 1989, S. 12; WELSCH 1995a, S. 50).

Eine weitere Grundannahme des BEUYSSchen Kunstbegriffs, die auch auf den Bildungsbegriff übertragbar ist, ist die Berücksichtigung der Zeitdimensionen. Es geht hier um die Bedeutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für die menschliche Existenz. BEUYS sieht eine tiefe Verwurzelung des Menschen in der Evolutionsgeschichte. Er ist der Ansicht, daß der Mensch bereits über viele ursprüngliche Erfahrungen verfügt, die ihm im Grunde zur Verfügung stehen, jedoch nicht aktiviert werden (vgl. SCHATA 1984, S. 89ff). Im öko-plastischen Bildungsprozeß steht die (Rück-)Besinnung des Menschen auf diese verborgenen, ursprünglichen Wissens- und Erfahrungsressourcen im Vordergrund.

7.2 Bildung einer pluri-versalen Identität

Die Bildung der Identität als lebenslanges Projekt des Menschen vollzieht sich als plastischer Prozeß im Modus der Bewegung zwischen den Polen Chaos und Form (vgl. Kap. 7.1, S. 90ff).

‘Ich-Identität’ wird für die *Person* zu einem *Projekt*, in dem sich *wandelnde ‘äußere’ und ‘innerpsychische’ Strukturen und Prozesse zu balancieren* sind (BOTTENBERG 1996, S. 186; Hervorhebungen im Original).

Der Wandel dieser Strukturen, der Wechsel von Kreation und Zerfall, vollzieht sich in der heutigen technisierten und computerisierten Welt in einer derartigen Geschwindigkeit, daß das Projekt „Identitäts-Bildung“ die Person vor erhebliche Schwierigkeiten stellt. Verschiedene Lebensentwürfe bieten sich an, Wertdifferenzen und Wertgegensätze müssen von der Person verarbeitet werden. Eine Integration der verschiedenen Erlebens- und Verhaltens-Optionen in ein zentrales Ich ist kaum mehr zu leisten. Der Einzigartigkeits-Anspruch der Ich-Identität kann unter diesen Umständen nur schwer aufrechterhalten werden (BOTTENBERG 1996, S. 186f;) „Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich. Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural (...)“ (WELSCH 1995a, S. 171). Variabilität, Vielfältigkeit, Dynamik, Offenheit, Widersprüchlichkeit und Heterogenität sind nur einige Stichworte, die das Sein des Menschen in der Welt von heute skizzieren und auf seine pluri-versale Verfassung verweisen.

Sprich -
 doch scheidet das Nein nicht vom Ja.
 Gib deinem Spruch auch Sinn:
 gib ihm den Schatten.
 Gib ihm Schatten genug,
 gib ihm so viel,
 als du um dich verteilt weißt zwischen
 Mitternacht und Mittag und Mitternacht.
 Blicke umher:
 sieh, wie’s lebendig wird rings -
 Beim Tode! Lebendig!
 Wahr spricht, wer Schatten spricht.
 (CELAN 1964, S. 59)

Die Öffnung des Blickes für Ränder und Schatten vorgestellter Faktizitäten ist wesentliches Charakteristikum einer pluri-versalen Seins-Weise. BOTTENBERG verweist auf die Eröffnung neuer, anderer, je eigener Möglichkeiten menschlicher Existenz in der Welt (den Welten) durch das pluri-versale Selbst (BOTTENBERG 1996, S. 190). In einer skizzenhaften Gegenüberstellung von Moderne und Postmoderne bettet er das pluri-versale Selbst anhand prägnanter Stichworte ein in einen erweiterten Zusammenhang des postmodernen Welt- und Menschenbildes.

<i>Modern</i>	<i>Postmodern</i>
Einheit	Vielheit
Welt	'Welten'
uni-versal	pluri-versal
global	lokal
Zentralisierung	De-Zentralisierung
Mitte	Ränder
zeitlos	zeitgebunden
das Eigene	das Andere
Eigenständigkeit, Abhebung	Kontexteinbettung, 'Vernetzung'
Aneignung	Fremdmachung
Abgrenzung	'Grenzgängerei' (CELAN)
Homogenität	Heterogenität
Distanz	Partizipation
'Licht' (Methapher)	'Zwielicht' (Metapher)
Ein-deutigkeit	Mehr-(Viel-)deutigkeit
'Sehen' ('Lichtzwang'; CELAN)	'Traumfühle'
'Reflexion'	'Widerhall'
'Große' Erzählung	'Kleine' Erzählung
System	Assemblage
Allgemeines	Besonderes ('Eigenheit')
Traditionelle Logik (zweistellig: wahr/falsch)	Paradoxe Logik (vierstellig: wahr/falsch, sowohl als auch, weder noch)
Entmythologisierung	Mythologisierung
'Weltformel'	'Setinatem' (CELAN)

(BOTTENBERG 1996, S. 190; Hervorhebungen im Original)

Die Annahme eines pluri-versalen Selbst hat Auswirkungen auf die Welt- und Selbstgestaltung, also auf die Bildung der Person. Das Zulassen verschiedener Möglichkeiten des Lebensvollzugs bietet dem Menschen eine Freiheit, mit der er lernen muß umzugehen. Er kann zwischen vielfältigen Angeboten wählen, muß sich jedoch nicht eindeutig entscheiden. Er kann sowohl die eine als auch die andere Möglichkeit in Betracht ziehen oder aus verschiedenen Angeboten neue Alternativen gestalten. Die Welt(en) ist (sind) offen für eine Vielfalt verschiedener individueller Daseins-Weisen.

Die pluri-versale Identität der Person erfordert neue, ihr angemessene Formen der Welt- und Selbstbildung, im Sinne von Aneignung und „Fremdmachung“. Das pluri-versale Selbst ist nicht angelegt auf die möglichst schnelle und reibungslose Anpassung an die sich wandelnden Lebensbedingungen des Menschen. Es ist nicht bloß mimetisch, sondern vielmehr auch distanzierungsfähig. Verweigerung, Distanzierungsfähigkeit oder Modifikation führt WELSCH auf die horizontale Interaktion zwischen den verschiedenen Subjektanteilen zurück (WELSCH 1995, S. 844).

Ich bin imstande, wie das Universum plural zu sein.
(PESSOA o.J., zitiert in CRESPO 1998, S. 176)

Ich fühle mich mehrfach. [...] Ich fühle mich - in mir unvollständig - fremde Leben leben, als ob mein Sein - unvollständig in jedem einzelnen - an allen Menschen vermittelt der Summe von mehrfachen Nicht-Ich-Wesen, die synthetisiert in einem nachzeitigen Ich sind, teilhätte.
(PESSOA o.J., zitiert in CRESPO 1998, S. 177)

Der portugiesische Dichter PESSOA beschreibt mit diesen Worten den Zustand seiner pluri-versalen Identität. Im Laufe seines Lebens hat er mehrere Heteronyme erfunden oder besser: er wurde von verschiedenen Heteronymen gefunden. Es handelt sich hier um ein „drama em gente“, ein „Drama in Leuten“. PESSOA sieht sich selbst als lebendige Bühne auf der verschiedene Schauspieler auftreten (vgl. WELSCH 1995, S. 836; CRESPO 1998, S. 99). Die entstandenen Heteronyme müssen in ihrer Individualität als getrennt von der Individualität PESSOAS betrachtet werden. Jeder einzelnen wurde eine eigene Biographie zugeschrieben. Die wichtigsten Heteronyme im Leben des Dichters waren Alberto CAEIRO, Ricardo REIS und Álvaro de CAMPOS. In der Interaktion der Heteronyme zeigen sich die von WELSCH skizzierten Eigenschaften einer pluri-versalen Identität: Distanzierungsfähigkeit, Verweigerung und Modifikation. Die Heteronyme PESSOAS waren sehr verschieden und hatten auch keineswegs einen einheitlichen poetischen Stil. „Pessoa unterstrich, daß seine Heteronyme wie von ihm unabhängige, obwohl untereinander innigst verbundene, Dichter gelesen werden müssen“ (CRESPO 1998, S. 182). Die Pluralität der Identität war für PESSOA ein Weg, sich auf unterschiedliche Weise und aus verschiedenen Perspektiven mit der Welt auseinanderzusetzen. Sie ermöglichte ihm eine Vielfalt an Erfahrungen und Zuständlichkeiten.

Auf der Grundlage der Annahmen der pluri-versalen Identität ergeben sich neue veränderte Ausgangsbedingungen für die Pädagogik. Die Berücksichtigung der pluralen Verfassung des Menschen wird damit zu einer Herausforderung für alle pädagogischen Arbeitsfelder. Die Aufrechterhaltung des Bildes von einer uni-versalen Identität verschließt den Blick für die vielfältigen Optionen und Potentiale des Mensch-Seins. Eine Person ist nicht zwangsläufig auf eine Identität festgelegt. Sie kann in verschiedenen Formen existent sein. Möglichkeiten des pädagogischen Agierens im Hinblick auf diese spezielle Seins-Weise des Menschen werden an anderer Stelle vorgestellt (vgl. Kap. 7.4, S. 98ff).

7.3 Ganzheitlichkeit

Der Begriff Ganzheitlichkeit hat sich in den letzten Jahren zu einem beliebten Terminus entwickelt, der nicht nur innerhalb der Pädagogik auf inflationäre Weise verwendet wird. Wissenschaftliche Konzeptionen, die dieses Prädikat auf ihre Fahnen schreiben, scheinen im Trend der Zeit zu liegen.

Ganzheitlichkeit wurde auch in den Konzeptionen von MORENO, BEUYS und NAESS als wesentliches Charakteristikum festgestellt. Bei der Verwendung dieses Terminus kann jedoch nicht von einem allgemeingültigen und einheitlichen Verständnis ausgegangen werden. Der

Begriff muß daher immer in Bezug zu seinem Verwendungszusammenhang gesehen und auf einige grundlegende Bedeutungsinhalte hin befragt werden.

Der Begriff „Ganzheit“ bezieht sich auf eine umfassende Einheit von Einzelementen, die in verschiedensten, nicht immer exakt zu bestimmenden, Wechselwirkungen zueinander stehen. Eine ganzheitlich orientierte Betrachtungsweise bedingt daher die Berücksichtigung dieser umfassenden Einheit (vgl. CAPRA 1983, S. 41). Die Wechselwirkungen der Einzelteile sind nicht generell auf linear ablaufenden Prozesse zurückzuführen. Die Produkte dieser Prozesse können auch neue, unerwartete positive sowie negative Auswirkungen auf die Gesamtheit oder auf einzelne Teilelemente haben. Die Nicht-Linearität dieser Prozesse erschwert die theoretische Rekonstruktion der im Einzelnen ablaufenden Wechselwirkungen. Die analytische Erforschung der Einzelemente bringt daher nicht unbedingt die Ursache der festgestellten Wirkungen zutage. Eine ganzheitliche Orientierung erfordert die Überwindung der dualistisch analytischen Sichtweise des mechanistischen Weltbildes (vgl. Abschn. 5.2.1, S. 63ff). Im Mittelpunkt einer ganzheitlichen Sichtweise sollte nach CAPRA die Betrachtung der Systemzusammenhänge sowie der systemischen Organisationsprinzipien stehen (vgl. CAPRA 1995, S. 126). Die Realisierung einer derartigen ganzheitlichen Betrachtungsweise sieht Jürgen ÖLKERS in seinem Artikel „Ist Ökologie lehrbar?“ jedoch eher kritisch. Er stellt die Wahrnehmbarkeit und Erfäßbarkeit komplexer Systemzusammenhänge in Frage. In einer partikularen Gesellschaft wie der heutigen Industriegesellschaft geht der Blick für das Ganze seiner Meinung nach verloren. Menschliches Dasein vollzieht sich in unterschiedlichen kulturellen Welten (Teil-Kulturen) (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 18). Aus dieser Feststellung folgert ÖLKERS: „Wo keine Einheit des Seins mehr auszumachen ist, da kann auch keine Ganzheit des Lebens mehr beschrieben werden“ (ÖLKERS 1989, S. 71). Ganzheitlichkeit stößt demnach in unserer Gesellschaft an die Grenzen der Differenzierung und des Partikularismus (vgl. ebd., S. 65).

Aus diesem kritischen Einwand von ÖLKERS ergibt sich die Frage, wie realistisch die Umsetzung einer ganzheitlichen Orientierung in der heutigen Welt ist beziehungsweise welche Voraussetzungen für eine Verwirklichung notwendig sind. Ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Realisierungschancen einer ganzheitlichen Orientierung ist die Bedeutung von Vielfalt und Differenzierung. Dabei ist zu beachten, daß in diesem Zusammenhang nicht von einer Ganzheitlichkeit, im Sinne eines statischen, vollständig zu erreichenden Zustands, gesprochen werden kann. Ganzheitlichkeit stellt sich vielmehr pluri-versal dar, als dynamischer Prozeß im Übergang zwischen Perspektiven und Positionen. Sie ist nicht statisch zu fassen und kann damit nie endgültig bestimmt werden. Eine so verstandene ganzheitliche Perspektive darf Alternativen, Grenzen und das Unmögliche nicht aus dem Blick verlieren (vgl. WELSCH 1995, S. 941ff).

Was wir tun können, ist in der Tat nur, uns im Ausgang von scheinbaren Wohlgeordnetheiten durch eindringliche Analyse anhand einiger und dann immer weiterer Fälle diese Gemenge-, Geschiebe- und Verflechtungssituation rationaler Komplexe sukzessiv vor Augen zu bringen, uns also in denkender Erfahrung auf diese Gesamtsicht zuzubewegen. Zu *einem Bild oder einer festen Struktur gelangen wir dabei nicht mehr*, sondern nur noch zu einer Formtypik, die sich im Weitergang fortsetzt und potenziert.

(WELSCH 1995, S. 945; Hervorhebung C.H.)

Entgegen der Annahme von ÖLKERS schließt das Leben in einer Vielzahl kultureller Welten mit einer Vielzahl kommunikativer Möglichkeiten und der Tendenz zum pluri-versalen Selbst demnach eine ganzheitliche Betrachtungsweise nicht aus.

Eine Bedingung für die Realisierung einer derartigen ganzheitlichen Orientierung ist die Loslösung von der Vorstellung des uni-versalen Subjekts. Der äußeren Vielfalt und Differenzierung begegnet das Subjekt mit innerer Pluralität. Erst auf diese Weise ist ein Umgang mit und ein Leben in pluralen Welten möglich (vgl. ebd., S. 830f).

Auf der Grundlage dieser Annahme ist eine ganzheitliche Orientierung auch in einer von ÖLKERS als differenziert und partikularisiert beschriebenen Welt möglich und vermittelbar (vgl. ebd. S. 945). Randständig und grenzgängerisch, sensibel für Differenzen ermöglicht sie die Grundlegung eines veränderten, offeneren und weiteren Welt- und Menschenbildes. Aus tiefenökologischer Perspektive könnte hier von einer Grundlegung des ökologischen Weltbildes gesprochen werden (vgl. NAESS 1995a, S. 171ff).

Ganzheitlichkeit stellt somit ein elementares Orientierungsmuster in unserer partikularen Gesellschaft dar, das den Menschen befähigt, sich selbst als eine aus vielfältigen Teilaspekten dynamisch sich konstituierenden Ganzheit wahrzunehmen und zu erfahren (vgl. CAPRA 1995, S. 126f)

7.4 Bildungs-Wege: Lern-Formen

Vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen ökologischen Weltbildes und unter Berücksichtigung der pluri-versalen Verfassung des Menschen gewinnen neue Bildungs-Wege an Bedeutung. Bildung kann dem Individuum nicht länger als ein uniformes Programm entgegengestellt werden. Bildung und Individuum sind nicht getrennt zu betrachten. Bildung gehört zum Leben des Menschen als subjektive Seins-Weise, nicht als verobjektiviertes anzueignendes Wissen. Es geht also um individuell verschiedene Bildungs-Wege, welche die Einzigartigkeit der Vielfältigkeit des Individuums in pluralen Welten berücksichtigt.

Als Bewegungsmodi innerhalb des plastischen Bildungsprozesses ermöglichen verschiedene Lern-Formen dem Menschen individuelle Bildungs-Wege. Bildung kann demnach nie eine statische Form annehmen. Der Begriff des Bildungsziels ist daher nur temporär zu verstehen und keinesfalls als ein je vollständig zu erreichender starrer Endzustand. Ein qualitativer Vergleich des Bildungsstandes verschiedener Personen gestaltet sich im Hinblick auf die Dynamik des Bildungsprozesses sehr schwierig (vgl. KERSTAN 1999, S. 43f). Jeder Mensch befindet sich zu jedem Zeitpunkt seines Lebens in einem plastischen (Bildungs-)Prozeß zwischen Chaos und Form (vgl. Abb. 7.1). Als Lern-Formen werden hier

die verschiedenen Aneignungs- und „Fremdmachungs“-Weisen, also die verschiedenen Lebensweisen, mittels derer sich der Mensch in der Welt bewegt bezeichnet.

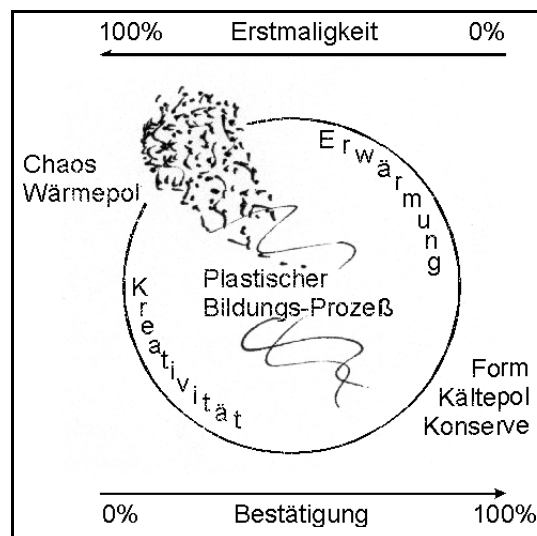


Abb. 7.1 Plastischer Bildungs-Prozeß (vgl. BOTTENBERG/
DAßLER 1997, S. 163; verändert durch C.H)

Der Begriff des Lernens wird in diesem Zusammenhang als Oberbegriff verwendet, der sich auf das Erfahren, Wahrnehmen und das Verhalten des Menschen in der Welt bezieht. Als Erfahrens-, Wahrnehmungs- und Lebensprozeß vollzieht sich Lernen in Raum-Zeit-Strukturen individueller Lebenswelten und umfaßt emotionale, soziale, ökologische und kognitive Dimensionen (vgl. SPRINGER 1995, S. 181f; Abschn. 5.1.1.2, S. 56ff).

Lernen ist eine [...] menschliche, persönliche, affektive Erfahrung. [Es ist] stark beeinflusst [...] durch das Selbst-Konzept, durch die Werte, Bedürfnisse, durch das Gefühl der Herausforderung oder Bedrohung, durch Zugehörigkeitsgefühle und Identifikationen des Lernenden.

(COMBS 1998, S. 67)

Konzeptionen pädagogisch initiiertes Bildungsprozesse sollten die Verschränkung dieser Dimensionen berücksichtigen und dem Menschen in seiner Pluralität ein Beistand zum kreativen Selbststand sein (vgl. OMAN 1988, S. 124; MORENO 1991, S. 35).

Dieser Pluralität an Dimensionen versucht WELSCH in seiner Konzeption der transversalen Vernunft gerecht zu werden, indem er neben der kognitiven besonders die ästhetische Dimension hervorhebt. Er berücksichtigt damit Phänomene wie Aufmerksamkeit, Entdecken und Gewahren (WELSCH 1995, S. 802).

Natürlich geht Vernunft - ... - in diesen ästhetischen Funktionen nicht auf. Sie können die analytische Reflexion weder ersparen noch ersetzen. Aber sie sind ob ihrer Entdeckungsfunktion unentbehrlich und bleiben bis in die äußersten differenzierten Vollzüge der Vernunft hinein wichtig.

(ebd.)

Der Begriff der Transversalität bezieht sich auf das Denken in Übergängen sowie die Verknüpfung von Gegensätzen. „Wo Vielheit essentiell wurde und doch nicht das letzte Wort sein kann, wo es vielmehr auch Verbindungen anzuerkennen gilt, wird Transversalität zum Fokus der Reflexion“ (WELSCH 1995, S. 371). WELSCH betrachtet den Menschen als ein in

Übergängen befindliches Wesen. Diese dynamische und wechselhafte Daseinsweise des Menschen bezieht das Konzept der transversalen Vernunft insofern mit ein, als daß es nichts a priori ausschließt. In der Perspektive transversaler Vernunft geht es darum, Vielheit anzuerkennen sowie in Neuem und Unbekanntem Chancen zur Veränderung zu erkennen (ebd., S. 939). Innerhalb des plastischen Bildungsprozesses findet das Konzept der transversalen Vernunft Parallelen in den Begriffen Kreativität und Bewegung. Bestehende Formen werden immer wieder verändert. Nichts gilt als feststehend respektive von vornherein gegeben (vgl. Abb. 7.1).

Als Grundmotivation des plastischen Bildungsprozesses wird hier, in Anlehnung an MORENO, vom Aktionshunger des Menschen ausgegangen. Die Abhängigkeit des Aktionshungers von inneren und äußeren Einflußfaktoren sollte daher in jedem pädagogischen Arbeitsfeld berücksichtigt werden (vgl. Abschn. 5.1.1.2, S. 56).

Neben dem Aktionshunger ist auch das Ritual für das Leben des Menschen und damit auch für den Bildungsprozeß von Bedeutung. Für MORENO ist ein Ritual gekennzeichnet durch einen zeremoniellen Verlauf, der auf bestimmten Verhaltensanweisungen beruht (vgl. MORENO 1991, S. 31). Er unterscheidet dabei existentielle und formale Rituale. „Existentielle Rituale sind gekennzeichnet durch die völlige Einbindung aller Teilnehmer in ein gemeinsam erfahrenes, kollektives Erlebnis, im Gegensatz zu formellen Ritualen, die ausschließlich zeremoniell sind“ (ebd., S. 31). Rituale können zu Fixpunkten werden, an denen sich der Mensch im Laufe seines Lebens orientieren kann. Im Sinne MORENOS sind sie jedoch keine starren unveränderlichen Muster. Sie werden in einem kreativen Prozeß immer wieder neu geschaffen, können immer wieder mit neuer Realität gefüllt werden (vgl. GEISLER 1989, S. 60).

Im Hinblick auf den Bildungsprozeß liegt die Bedeutung existentieller Rituale in der Ermöglichung kollektiver Erfahrungen. Rituale haben eine verbindende Wirkung, sie schaffen Gemeinschaft. Gemeinsames Handeln auf der Grundlage zwischenmenschlicher Wärme (Wärmeplastik) ermöglicht plastische Prozesse (vgl. OMAN 1988, S. 95 u. S. 127).

Das Verlangen nach rituellen Handlungen zeigt sich heute im wachsenden Interesse an religiösen Sekten beziehungsweise sektenähnlichen Gruppierungen. Besonders junge Menschen suchen Orientierungshilfen für ihr Leben in derartigen Gemeinschaften.

Bereits 1957 wies MORENO auf die Entfremdung des Menschen von der Religion hin. Religion bietet dem Menschen seiner Meinung nach keine Gemeinschaftserfahrungen mehr. Für die Realisierung einer therapeutischen Weltordnung im Sinne MORENOS ist daher die Einführung moderner existentieller Rituale notwendig (vgl. MORENO 1991, S. 31ff).

Rituale stellen jedoch nicht nur zwischenmenschliche Verbindungen im Hier und Jetzt her, sie verweisen auch auf die Eingebundenheit des Menschen in einen historischen Gesamtzusammenhang. Rituale beziehen sich auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges (vgl. LIPPE 1987, S. 168).

An dieser Stelle eröffnet sich nun die Frage, welche Lern-(Lebens-)Formen eine Bildungskonzeption aus ökologischer Perspektive ausmachen sollten, die dem Menschen ein Beistand zum kreativen Selbststand sein könnte. Im Hinblick auf die Komplexität der vielfältigen Wechselwirkungszusammenhänge innerhalb einer menschlichen Existenz kann es sich dabei nur um ein Konzept handeln, das unterschiedliche Lern-Formen integriert, welche jeweils spezielle Gesichtspunkte der Selbst- und Welt-Bildung berücksichtigen. Innerhalb einer solchen Konzeption sollte flexibel mit den einzelnen Lern-Formen umgegangen werden, so daß es nicht zu einer Reproduktion alter Konserven, sondern zu einem kreativen Umgang mit diesen Konserven kommt (vgl. BUER 1992, S. 264). Nur eine in sich „bewegliche“ Konzeption kann auch Bewegung aktivieren und damit erst im plastischen Bildungsprozeß wirksam werden (vgl. BUER 1989, S. 60; RAPPMANN 1984, S. 59).

Im folgenden werden exemplarisch einige Lern-(Lebens-)Formen vorgestellt, die Elemente eines solch offenen, dynamischen und flexiblen Konzeptes sein könnten.

Diese Lern-Formen sollen verstanden werden als Wege und Möglichkeiten, die einen Bildungsprozeß in Bewegung setzen können, der im Menschen die Ausbildung eines veränderten Selbst- und Weltbildes auslösen und auf diese Weise neue Seins-Weisen des Menschen in der Welt ermöglichen. Bei der Unterscheidung emotionen-, erfahrungs-, wahrnehmungs- und gestaltungsbezogener Lern-Formen handelt es sich um eine idealtypische Differenzierung, die auf der Grundlage unterschiedlich starker Ausprägungen emotionaler, kognitiver und aktionaler Anteile der einzelnen Lern-Formen vorgenommen wurde.

7.4.1 Emotionenbezogene Lern-Formen

Die emotionale Verfassung des Menschen ist ein wesentlicher Einflußfaktor individueller Lebensgestaltung. Menschliches Handeln basiert auf komplexen Wechselwirkungsprozessen von Wahrnehmung, Emotion und Bewertung (vgl. Abb. 2.6; Abschn. 2.3.2, S. 27f).

Emotionenbezogene Lern-Formen im Rahmen eines ökologisch fundierten Bildungsprozesses sollten daher auf die Entwicklung einer ausgedehnten ökischen (von Ökozität i.S. BOTTENBERGS) Gefühlsbasis ausgerichtet sein (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 176; 1997, S. 133f).

Diese emotionale Einbindung des Menschen in die Welt ist in der Konzeption des ökologischen Selbst von NAESS enthalten. Die von NAESS geforderten Identifikationsprozesse basieren auf einer emotionalen Verbundenheit mit dem Identifikationsobjekt (vgl. NAESS 1995, S. 139).

The intensity of identification with other life depends upon milieu, culture and economic conditions. The ecosophical outlook is developed through an identification so deep that one's *own self* is no longer adequately delimited by a personal ego or organism. One experiences oneself to be a genuine part of all life. Each living being is understood as a goal in itself, *in principle* on an equal footing with one's own ego. It also entails a transition from I-it to I-thou attitudes - [...].

(NAESS 1995a, S. 174; Hervorhebungen im Original).

Emotionenbezogene Lern-Formen können daher auch als Wege zum ökologischen Selbst beziehungsweise zu einem pluri-versalen Selbst bezeichnet werden.

Auf diesem Weg wird hier eine Differenzierung zwischen interpersonaler und kosmischer emotionaler Ausdehnung vorgenommen. Eine emotionale Ausdehnung im zwischenmenschlichen Bereich ist notwendige Voraussetzung interpersonaler Begegnung und damit wesentliche Grundlage jedes Gruppenprozesses.

Kosmische emotionale Ausdehnung umfaßt darüber hinaus die emotionale Verbundenheit des Menschen mit allen lebenden und nicht-lebenden Elementen der Welt. Sie ermöglicht kosmische Begegnung.

Derartige Begegnungen sind im Psychodrama erfahrbar. So ist zum Beispiel das Soziodrama eine Tiefenaktionsmethode, die sich auf Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen und auf kollektive Ideologien richtet (LEUTZ 1974, S. 116). „Das wahre Subjekt des Soziodramas ist die Gruppe und nicht die verschiedenen Individuen“ (MORENO 1973, S. 91). Im Mittelpunkt stehen hier kollektive Probleme, d.h. Probleme, die eine Gruppe von Menschen gemeinsam hat und die in spezifischen Eigenschaften dieser Gruppe gründen. Die Problematik wird im Soziodrama aus einem mikrosozialen Kontext herausgelöst und vor gesamtgesellschaftlichem Hintergrund betrachtet. Im Soziodrama selbst wird die Problematik stellvertretend für alle Betroffenen dargestellt. Die Zuschauer identifizieren sich mit den an der szenischen Darstellung beteiligten Personen. Sie sind emotional in die Szene involviert. MORENO spricht in diesem Zusammenhang von einer kollektiven Identität im Soziodrama (vgl. LEUTZ 1974, S. 117). Die dabei aufbrechenden intensiven Gefühle der Verbindung und Einfühlung führen nach MORENO zu einer kollektiven Katharsis (vgl. ebd., S. 117).

Die Auseinandersetzung mit der ökologischen Krise und der mit ihr verbundenen Bedrohung von Mensch und Welt im Medium des Soziodramas kann die Entwicklung eines ökologischen, pluri-versalen Selbst auslösen. An dieser Stelle scheint es sinnvoll eine begriffliche Transformation vorzunehmen, die der Erweiterung des Soziodramas um die kosmische Ebene gerecht werden kann. Es soll daher in diesem Zusammenhang nun vom Ökodrama gesprochen werden (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 156).

Neben dem Soziodrama beziehungsweise Ökodrama bieten auch andere Methoden und Techniken des Psychodramas die Möglichkeit intensiver emotionaler Erfahrungen. Die Aufstellung des Sozialen Atoms beziehungsweise des Kosmischen Atoms der beteiligten Personen und Elemente ist sowohl im therapeutischen als auch im pädagogischen Kontext von Bedeutung. Das Kosmische Atom, welches das Soziale Atom (Gesamt der sozialen Beziehungen einer Person) umschließt und um die kosmische Eingebundenheit menschlicher Existenz erweitert, kann als Skizze visualisiert werden (vgl. Abschn. 6.1.2.2, S. 76f). Dabei verortet sich die Person an einem festen Punkt, dem Kern des Kosmischen Atoms, und ordnet daraufhin alle zu ihr in Beziehung stehenden Personen sowie nicht-menschliche kosmische Elemente um sich herum an. Im Hinblick auf das Kosmische Atom ist hier besonders die Beziehung der Person zu der sie umgebenden natürlichen Um-Welt zu berücksichtigen. So

können zum Beispiel Bäume, Flüsse oder die Sonne sowie andere kosmische Elemente von besonderer Bedeutung für eine Person sein.

Neben den Präferenzen für Individuen gibt es aber auch Präferenzen für Dinge, Objekte, Werte und Ziele [...].

(MORENO 1981, S. 87)

Visualisiert werden die bestehenden Relationen in der Aufstellung des Kosmischen Atoms durch unterschiedliche Symbole für männliche und weibliche Bezugspersonen sowie für nicht-menschliche Elemente. Die Entfernung der einzelnen Bezugsgrößen zum Kern des Kosmischen Atoms steht dabei für die Intensität der jeweiligen Beziehung. Weitere Möglichkeiten der qualitativen Darstellung von Beziehungen liegen in der Variation der Symbolgröße sowie in der Art der Verbindungslinien zwischen Bezugsgröße und Kern. Gestrichelte, starke oder sehr feine Linien dienen der Darstellung unterschiedlicher Beziehungsqualitäten (vgl. SPRINGER 1995, S. 92 u. S. 187). MORENO selbst hat für die Darstellung interpersonaler Beziehungen im Sozialen Atom eine einheitliche Symbolik festgelegt (vgl. MORENO 1974, S. 67). Diese Symbolik kann jedoch variiert werden. Die Repräsentation der Bezugsgrößen durch Gegenstände, wie zum Beispiel Stühle oder verschiedenartige Steine, ermöglicht eine aktionale Erhebung des Kosmischen Atoms im Hier und Jetzt (vgl. SPRINGER 1995, S. 92). Eine interessante, vor allem auch für Kinder reizvolle Form der Darstellung kann die Repräsentation der Bezugsgrößen durch unterschiedliche Tiere, Märchen- oder Fabelwesen sein. Auch die großflächige zeichnerische Darstellung der Beziehungsstruktur des Kosmischen Atoms, zum Beispiel mit Kreide auf einer großen Außenfläche, kann alternativ angewendet werden. Sie bietet der Person, ebenso wie die Darstellung mit Hilfe von Gegenständen, die Möglichkeit, sich im Beziehungsgeflecht des eigenen Kosmischen Atoms zu bewegen, sich bestimmten Bezugsgrößen zu nähern oder sich von ihnen zu entfernen. Diese Art der Darstellung geht über die statische Aufzeichnung der Beziehungen hinaus, sie ist dynamisch und ermöglicht der Person eine handelnde Auseinandersetzung mit sich selbst. Die visuelle Aufstellung des Kosmischen Atoms bietet dem Individuum eine neue Perspektive bei der Betrachtung der eigenen Person in ihrem Beziehungsgeflecht.

Ausgehend von einer solchen Aufstellung kann sich eine psychodramatische Handlung entwickeln. Es ist zum Beispiel möglich, im Rollentausch mit einem am Kosmischen Atom der jeweiligen Person beteiligten Element, Situationen in Szene zu setzen und damit eine veränderte Verortung des Individuums in einem erweiterten kosmischen Seins-Zusammenhang sowie die Erschließung neuer Handlungsalternativen auszulösen (vgl. LEUTZ 1974, S. 147ff; SPRINGER 1995, S. 92f).

Psychodramatische Methoden wie zum Beispiel Rollentausch, Spiegeln und Doppeln können sehr flexibel in verschiedenen Zusammenhängen eingesetzt werden. Sie können sowohl im Rahmen des klassischen Psychodramas oder des Soziodramas therapeutische Anwendung finden, als auch in der Vorbereitung einer Gruppe für eine psychodramatische

Sitzung oder zur Förderung spezifischer Fähigkeiten (zum Beispiel Einfühlungs- und Spontaneitätstraining) in pädagogischen Arbeitsfeldern eingesetzt werden (vgl. SPRINGER 1995, S. 185f; LEUTZ 1974, S. 115f). Die psychodramatischen Techniken können auch auf die kosmische Ebene übertragen werden. Sie fördern die Entwicklung einer emotionalen Verbundenheit des Menschen mit der Welt. Ein Rollentausch mit einem Tier oder einer Pflanze erweitert den Erfahrungsbereich des Menschen. Dem Menschen wird es möglich, die Bedrohung der Welt durch Umweltzerstörung zu erspüren. Diese emotionale Erfahrung führt zu einer erweiterten Wahrnehmungsweise, zu einer veränderten Subjekt-Objekt-Beziehung (vgl. BÖHME 1989, S. 186; SPRINGER 1995, S. 186). In diesem Zusammenhang können auch Gefahren, die der Mensch in seiner Alltags-Realität nicht unmittelbar wahrnehmen kann, wie zum Beispiel atomare Strahlung, fühl-bar gemacht werden.

Die hier exemplarisch aufgeführten emotionenbezogenen Lern-Formen stellen lediglich eine Auswahl möglicher Methoden dar, mittels derer der Umgang mit Gefühlen erleichtert, eingeübt und erprobt werden kann. Durch die Anwendung psychodramatischer Techniken kann dem Menschen seine Eingebundenheit in einen umfassenden kosmischen Seins-Zusammenhang gewahr werden.

Das ganze Universum hat seine eigene kosmische Evolution und der Mensch ist ein Teil davon. Seine Beziehung zum Universum muß definiert und strukturiert werden. Um sich geborgen zu fühlen, braucht der Mensch nicht nur ein Verständnis seiner individuellen Existenz und der Gesellschaft, in der er lebt, sondern auch ein Verständnis des Universums, das ihn umgibt.

(MORENO 1991, S. 18)

Das hier von MORENO geforderte kosmische Verständnis des Menschen ist im Hinblick auf einen ganzheitlich ausgerichteten, ökologisch fundierten Bildungsbegriff von entscheidender Bedeutung.

7.4.2 Erfahrungs- und wahrnehmungsbezogene Lern-Formen

Sinnliche Wahrnehmungen und Erfahrungen stellen den Bezug des Menschen zur Welt her. Dieser Bezug zeigt sich in der physischen Verortung des Menschen in raumzeitlichen und sozialen Strukturen der Welt (vgl. KUCKHERMANN 1993, S. 53). Erfahrungs- und wahrnehmungsbezogene Lern-Formen sollten sich besonders auf die physische Verortung des Menschen in der Welt beziehen und daher sowohl auf Selbst- als auch auf Weltwahrnehmung ausgerichtet sein. Sie sollten dem einzelnen die Leiblichkeit seines In-der-Welt-Sein bewußt machen, so daß er sich selbst als lebendigen Teil des lebendigen Systems Welt wahrnehmen, erfahren und fühlen kann (vgl. BINNIG 1997; S. 169).

Hugo KÜKELHAUS und Rudolf zur LIPPE beschreiben in ihrem Buch „Entfaltung der Sinne“ Lern-Formen, die auf die Erfahrung und Wahrnehmung des Menschen in seiner Welt ausgerichtet sind. Die Autoren gehen von einer Verarmung sinnlicher Wahrnehmung in den heutigen Industriegesellschaften aus. Sie halten daher eine besondere Förderung sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung für notwendig. Das von den beiden Autoren entworfene Erfahrungsgelände ist gegliedert in unterschiedliche Bereiche, in denen jeweils spezielle

sinnliche Erfahrungen gefördert werden. „Jede Station des Projekts bietet in konzentrierter Form besonders intensive Bedingungen für die Erfahrung der einzelnen Sinne“ (KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 61f). Die einzelnen Stationen beziehungsweise Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten beziehen sich unter anderem auf die Aspekte:

- Aufrechter Gang
- Greifende Hand
- Geruch
- Orientierungen
- Hören und Klänge erzeugen
- Betrachtung der Phänomene (vgl. ebd., S. 3f).

Aus diesem vielfältigen Erfahrungs- und Wahrnehmungsangebot werden hier exemplarisch einige Lern-Formen vorgestellt.

Der „aufrechte Gang“ des Menschen ist für KÜKELHAUS und zur LIPPE entwicklungs geschichtlich von besonderer Bedeutung, da er dem Menschen das Tasten und Greifen mit Händen und Armen ermöglicht. Des weiteren ist er, so KÜKELHAUS und zur LIPPE, mit dem Gleichgewichtssinn des Menschen verbunden. „Das Gleichgewicht im zweibeinigen Gang und Stand ist weniger stabil als das der Vierbeiner [...]“ (KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 77). Dem Bereich „aufrechter Gang“ sind auf Grund dieser elementaren Bedeutung die meisten Stationen innerhalb des Erfahrungsgeländes zugeordnet. Die erste Station dieses Bereichs ist ein Kettensteg über einem Wasserlauf. Hier geht es darum, die unerwarteten Bewegungen der Balken mit Armen, Rumpf und Beinen auszubalancieren (vgl. ebd., S. 81). Eine weitere Station innerhalb dieses Bereichs ist die „Schule des Gehens“. Verschiedene Materialstrukturen (zum Beispiel Sand, Steine, Holzbohlen) des Bodens können mit nackten Füßen erfahren beziehungsweise erfüllt werden. Dabei wird deutlich, wie die Bodenbeschaffenheit den Gang verändert. „Im Gehen tasten sich die Füße vor und erproben das Gelände. Entsprechend seinen Eigenschaften greifen die Fußsohlen den Boden und geben dabei Gleichgewichtsempfindungen an den Körper weiter, [...]“ (ebd., S. 111). Ein derartig unmittelbarer Kontakt von Mensch und Erde kann von elementarer Bedeutung für die Entwicklung einer ausgedehnten emotionalen Verbundenheit des Menschen mit der Welt beziehungsweise eines pluri-versalen Selbst sein. Besonders wichtig ist dabei die Erfahrung der Abhängigkeit des Menschen von der Welt. Der Mensch paßt seine Bewegungen der Beschaffenheit des Bodens an. Er kann die Geschwindigkeit, mit der er vorankommen möchte, nicht beliebig bestimmen. Neben den hier vorgestellten Stationen gehören außerdem noch der schwingende Balken, die Trittsteine, die Schaukeln und die Seile zum Schwingen zum Bereich „aufrechter Gang“ (vgl. ebd., S. 77ff).

Im Bereich „greifende Hand“ geht es KÜKELHAUS und zur LIPPE darum, manuelle Erfahrungsmöglichkeiten zu fördern und diese in einen Gesamtzusammenhang menschlicher Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten einzubetten. Eine Station innerhalb dieses

Bereiches ist die „Tastgalerie“. Mit geschlossenen Augen werden hier tastend verschiedene Formen und Oberflächenstrukturen erschlossen. Die visuelle Wahrnehmung, die im Alltag dem manuellen Tasten und Fühlen zuvorkommt, wird auf diese Weise ausgeschaltet (vgl. ebd., S. 119). Diese unmittelbare intensive Auseinandersetzung mit Ausdrucksformen der Welt kann, ähnlich wie die „Schule des Gehens“, ein verändertes Mensch-Welt-Verhältnis fördern. Weitere Beispiele derartiger Lern-Formen finden sich auch bei Gerhard HOFER in „Erlebnis Mitwelt“ (HOFER 1990, S. 125ff).

Nach KÜKELHAUS und zur LIPPE steht der Geruchssinn in der menschlichen Entwicklungsgeschichte vor dem Gesichtssinn. In den heutigen Industriegesellschaften hat er jedoch an Bedeutung verloren, da die Orientierung des Menschen innerhalb der Welt heute weitestgehend über den Gesichtssinn gesteuert wird. Zur Förderung des Geruchssinns beziehungsweise der olfaktorischen Wahrnehmung und Erfahrung bieten KÜKELHAUS und zur LIPPE in ihrem Erfahrungsgelände die Stationen „Kräutergarten“ und „Duftorgel“ an. Sie weisen darauf hin, daß Gerüche elementar an der Gestaltung von Atmosphären beteiligt sind. Sie versetzen den Menschen in Stimmungen, lösen Erinnerungen und Assoziationen aus. Als Beispiel nennen KÜKELHAUS und zur LIPPE den Duft des Weihrauches, der bei zahlreichen antiken und orientalischen Kulturen und Mysterien sowie innerhalb der christlichen Liturgie von Bedeutung ist (vgl. KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 131f).

Im Mittelpunkt des Bereiches „Orientierung“ steht für KÜKELHAUS und zur LIPPE die Orientierungsfunktion der Sonne. Im Labyrinth beispielsweise wird der Gesichtskreis des Menschen stark eingeschränkt. Ein Blick über die Begrenzungen des Labyrinths hinweg ist nicht möglich, so daß lediglich eine Orientierung in Bezug zum Sonnenstand oder Sternenhimmel erfolgen kann. Nach KÜKELHAUS und zur LIPPE soll bei dieser Lern-Form der Bezug des Menschen zum Kosmos verdeutlicht werden. Sie verweisen auch auf die historische Bedeutung des Labyrinths in der menschlichen Entwicklungsgeschichte und heben vor allem die Bedeutung des Labyrinths in Gartenarchitektur und Kunst hervor. „Je näher Kulturen ihr gesellschaftliches und individuelles Leben im Zusammenhang mit der Natur gestalten, desto zentraler ist die Bedeutung von Labyrinth oder ähnlichen Formen bei ihnen, [...]“ (KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 141). Die Autoren nennen als Beispiele für diese ursprüngliche Bedeutung des Labyrinths unter anderem indianische Tänze, die in verschlungenen spiralförmigen Bewegungen ausgeführt werden (vgl. ebd., S. 141). Weitere Stationen innerhalb des Bereiches „Orientierungen“ sind der „Sonnenkreis“, die „Sonnenuhr“ und der „Sonnenstein“. Diese sollen hier jedoch nicht näher ausgeführt werden.

In einem anderen Bereich des Erfahrungsgeländes von KÜKELHAUS und zur LIPPE geht es um das Hören und das Erzeugen von Klängen. Die Autoren heben diesbezüglich besonders die Wechselwirkung von Wahrnehmung und Einwirkung hervor. Diese Wechselwirkung kommt zum Beispiel beim „Summstein“ dadurch zum Ausdruck, daß die Geräusche, die der Mensch von sich gibt, durch Vibration auf den ganzen Körper des Menschen (rück-)übertragen

werden. Um diese Wirkung zu erzielen, wird aus einem großen Stein ein „Summloch“ herausgehauen, was dem Menschen ermöglicht, mit dem Kopf in das Steininnere einzudringen, um dort Geräusche zu erzeugen. „Die Vibration des Summens in einem Steinloch setzt sich fort bis in die Zehenspitzen“ (KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 150). Ähnliche Erfahrungen ermöglichen die „klingenden Steine“ und die „Halle des Klanges“ (vgl. ebd., S. 155ff).

Der letzte Bereich des Erfahrungsgeländes ist auf die visuelle Wahrnehmung ausgerichtet. Es geht hier um die Betrachtung von Phänomenen. Eine Stationen innerhalb dieses Bereichs ist zum Beispiel das schwenkbare Prisma. Es ermöglicht die Erfahrung der Farbigkeit des Tageslichtes, indem es das Sonnenlicht in die einzelnen Spektralfarben zerlegt. Auf diese Weise wird der einzelne Sonnenstrahl für den Menschen sichtbar (vgl. KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 166).

Die soeben vorgestellten erfahrungs- und wahrnehmungsbezogenen Lern-Formen von KÜKELHAUS und zur LIPPE stellen Möglichkeiten einer intensiven sinnlichen Selbst- und Weltwahrnehmung dar. Sie fördern das Bewußtwerden der Leiblichkeit der menschlichen Existenz sowie der Eingebundenheit des Menschen in die Welt. Auf diese Weise können sie zur Entwicklung eines pluri-versalen Selbst beitragen (vgl. KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 62, BOTTENBERG 1996, S. 187f). Ein wichtiger Aspekt dieser Lern-Formen ist die historische Rückbindung. In einigen Stationen des Erfahrungsgeländes werden mystische und kultische Elemente der Menschheitsgeschichte re-aktualisiert. GÖPPEL spricht diesbezüglich von der „Wiederverzauberung der Welt“ (GÖPPEL 1991, S. 37). Die Erzeugung von Atmosphären zum Beispiel durch bestimmte Düfte, Klänge oder Bilder ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung (vgl. KÜKELHAUS/LIPPE 1982, S. 131). Atmosphären sind, so BÖHME, „quasi objektiv“, da sie nicht als Objekte vorfindlich, aber doch durch gegenständliche Arrangements erzeugbar sind. Atmosphären bewirken demnach eine emotionale Betroffenheit beziehungsweise einen emotionalen Erlebenszustand der „Person-in-einer-Situation“ (vgl. BÖHME 1989, S. 11; BOTTENBERG/DAßLER 1997, S. 33ff). Die Erzeugung von Atmosphären ist auch wesentlicher Bestandteil des Rituals. Gemeinsame Erfahrungen im Umgang mit den symbolischen Behältern des Rituals versetzen den Menschen in einen situationsspezifischen Erlebenszustand (vgl. GEISLER 1989, S. 59f).

Das Konzept des Erfahrungsgeländes von KÜKELHAUS und zur LIPPE kann als eine Möglichkeit verstanden werden, der Forderung GÖPPELS nach Lebens- und Erfahrungsräumen sinnlicher Naturerfahrung gerecht zu werden (vgl. GÖPPEL 1991, S. 37). Weitere Möglichkeiten bietet die Erlebnispädagogik. Erlebnispädagogische Aktivitäten wie zum Beispiel Bergwandern, Höhlenbegehungen und Kajakfahren bieten Erfahrungen, die den Menschen auf sich selbst, seine Körperlichkeit und seinen Weltbezug verweisen (vgl. HECKMAIR/MICHL 1998, S. 153ff).

Bei derartigen Tätigkeiten kann es zu einem Selbst-Erleben kommen, das Mihaly CSIKSZENTMIHALYI als flow-Erleben bezeichnet. Es handelt sich dabei um einen Zustand, in dem Handlung und Bewußtsein miteinander verschmelzen (CSIKSZENTMIHALYI 1985, S. 61).

Es sind dies Empfindungen - Konzentration, Selbstversunkenheit, hohes Engagement, Freude und ein Gefühl von Erfolg -, die viele Menschen als die schönsten Augenblicke ihres Lebens beschreiben. (...) Viele Menschen überkommt diese Stimmung, wenn sie tanzen, an religiösen Zeremonien teilnehmen oder Sport treiben, wenn sie ein gutes Buch lesen oder eine ausgezeichnete Theateraufführung sehen.
(ebd. 1995, S. 233f)

Wesentliches Merkmal des flow-Erlebens ist die ihm zugrunde liegende intrinsische Motivation. CSIKSZENTMIHALYI meint damit das Phänomen der Freude (vgl. ebd. 1985, S. 19ff). Das Gefühl der Freude stellt sich dann ein, wenn die Person in ihrer Tätigkeit aufgeht und dabei ihre eigenen Potentiale voll ausschöpfen kann. Der Mensch erlebt sich hier als handlungs- und gestaltungsfähig (ebd. 1995, S. 249). Dieses positive Empfinden beeinflusst sowohl die Stimmungslage der Person, als auch ihren Körperzustand, was eine veränderte Selbst- und Weltwahrnehmung begünstigt (vgl. BOTTENBERG/HILDEBRANDT 1998, S. 81).

Für CSIKSZENTMIHALYI ist flow-Erleben in nahezu allen Lebensbereichen möglich. Auch beim Lernen und Arbeiten kann es zu derartigen Erlebenszuständen kommen. Entscheidend ist dabei jedoch die Passung von Anforderung und Fähigkeit (vgl. Abb. 7.2).

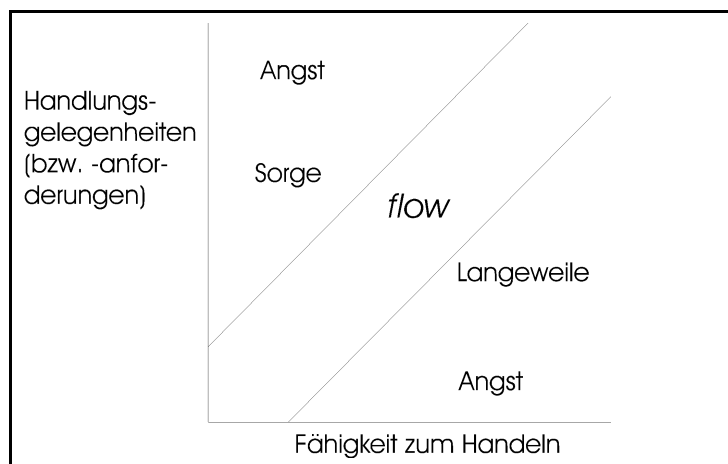


Abb. 7.2: Modell des flow-Zustandes (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1985, S. 75)

Diese Zusammenhänge gilt es in Lehr-Lern-Situationen zu berücksichtigen, wenn sich Lernen als intrinsisch motivierter Bewegungsmodus innerhalb des plastischen Bildungsprozesses vollziehen soll. (vgl. ebd., S. 234f, Abb. 7.1).

7.4.3 Gestaltungsbezogene Lern-Formen

Gestaltung soll in diesem Zusammenhang als Formgebung, als plastischer Prozeß im BEUYSSchen Sinne verstanden werden. BEUYS betrachtet den Menschen als Künstler, selbst Denken ist für ihn ein plastischer Prozeß (vgl. OMAN 1988, S. 109f; SCHATA 1984, S. 93). Für MORENO sind die kosmischen Phänomene Aktion, Spontaneität und Kreativität Potentiale jedes Menschen. Als cosmic man hat der Mensch seiner Meinung nach Anteil am schöpferischen Weltprozeß (vgl. LEUTZ 1974, S. 71; Abschn. 5.1.1.1, S. 55). Diese von BEUYS

und MORENO vorausgesetzten schöpferischen Potentiale des Menschen sind Grundlage der Selbst- und Weltgestaltung. Ihre Umsetzung in Leben und Welt erfordert jedoch das Bewußtsein des Menschen für die eigene kreative Schöpferkraft. Erst wenn dieses Bewußtsein erreicht ist, kann der Mensch seine Aufgabe, an der Weltgestaltung schöpferisch teilzuhaben, wahrnehmen (vgl. SPRINGER 1995, S. 143).

Gestaltungsbezogene Lern-Formen sollten daher das Erkennen und Erfahren der eigenen kreativen Potentiale fördern und dazu beitragen, diese in die Lebenswelt des einzelnen zu integrieren. Es wird hier differenziert zwischen Lern-Formen, die auf die individuelle Selbst-Gestaltung ausgerichtet sind und solchen Lern-Formen, die sich auf die praktische Welt-Gestaltung beziehen. Diese Unterscheidung ist nicht als exakte Grenzziehung zwischen den beiden Gestaltungsbereichen zu verstehen, da Selbst- und Weltgestaltung sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängig sind (vgl. Kap. 2, S. 6ff; Abb. 2.1).

Lern-Formen, die auf die Selbst-Gestaltung des Menschen ausgerichtet sind, sollten das Bewußtsein für die eigenen kreativen Potentiale jedes Menschen fördern und damit das Selbst-Vertrauen des einzelnen, das Vertrauen in die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten festigen. Psychodramatische Methoden und Techniken stellen Lern-Formen dar, die den soeben beschriebenen Prozeß der Bewußtwerdung aktivieren und festigen können. Sie berücksichtigen sowohl intrapersonale, soziale sowie kosmische Dimensionen. Wesentlich ist dabei die spielerische Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt.

In besonderer Weise fließen Spontaneität und Kreativität im Stegreiftheater zusammen. Stegreif bedeutet Unabhängigkeit von Institutionen, Rollenvorgaben und im Grunde auch von Ort und Zeit (vgl. FANGAUF 1989, S. 99f). Die Stegreifspiele MORENOS in Wiener Parks verdeutlichen die elementare Bedeutung des Spiels innerhalb des Psychodramas.

Als Student pflegte ich durch die Gärten Wiens zu gehen, Kinder um mich zu scharen und Gruppen für Stegreifspiele zu bilden. [...] Es war ein Kindergarten in kosmischen Dimensionen, eine kreative Revolution unter Kindern.

(MORENO 1995, S. 44)

Das Handeln im Hier und Jetzt ermöglicht aktive Gestaltungsprozesse, welche die Spontaneität und Kreativität des Menschen aktivieren. Im Spiel werden diese menschlichen Potentiale erfahrbar und lebbar (vgl. LEUTZ 1974, S. 28ff). In dem 1921 von MORENO gegründeten Stegreiftheater in Wien verwirklichte sich unter Teilnahme des Publikums eine Augenblickskunst in freier Improvisation, in der das Spiel spontan und kreativ in der Gruppe entstand (vgl. FANGAUF 1989, S. 89f).

Eine besondere Chance der Erfahrung von Ausmaß und Vielfalt individueller Gestaltungspotentiale bietet das Axiodrama. Es handelt sich dabei um die Form des Psychodramas, die sich speziell auf die Kosmologie MORENOS bezieht.

Grundlegend sind hier die drei Axiome MORENOS:

1. Die Existenz des Universums ist Manifestation einer ungeheuren Kreativität.
2. In allen Erscheinungen wirken kreative Kräfte.
3. Der Mensch ist Teil des Kosmos (cosmic man).

(vgl. LEUTZ 1974, S. 139).

Im Axiodrama steht die Eingebundenheit des Menschen in einen kosmischen Gesamtzusammenhang im Vordergrund. LEUTZ spricht diesbezüglich von einer ich-stärkenden, emotionalen und bewußten Integration des Individuums in größere Seinszusammenhänge (LEUTZ 1974, S. 139). Hier wird deutlich, daß das Psychodrama in seinen verschiedenen Ausprägungen nicht eindeutig einer Lern-Form-Kategorie zugeordnet werden kann. Es integriert im Grunde ganzheitlich alle Seins-Dimensionen des Menschen. Soziodrama und Axiodrama gehören daher nicht zwingend nur einer der hier gebildeten Kategorien an. Diese Einteilung soll lediglich den Blick auf spezielle Möglichkeiten und Inhalte der verschiedenen Formen und Ausprägungen des Psychodramas lenken. Axiodramatische Erfahrungen erweitern den menschlichen Horizont und damit auch das Selbst. Im Axiodrama wird diese Ausdehnung spielerisch erlebbar. In der Surplus-Reality wird zum Beispiel der Rollentausch mit Gott als dem Weltschöpfer möglich (vgl. LEUTZ 1974, S. 139). Axiodrama ermöglicht die spielerische Realisierung von Imaginationen und Phantasien. Im Rollentausch mit Tieren, Pflanzen oder archetypischen Wesen erfährt sich der Mensch als handelnder Teil des Kosmos.

Die in ihrem Selbst reduzierte Person kann im 'Rollentausch' partizipieren an der Spontaneität-Kreativität der Mitwesen der Welt und ihr Selbst in der *umfassenderen Spontaneität-Kreativität ihres Zuhauses* neu fundieren.

(BOTTENBERG 1996, S. 156; Hervorhebung C.H.)

Der Mensch hat dabei die Möglichkeit, das Mensch-Sein aus anderer Perspektive zu betrachten und zu erleben. Er erfährt sich im Handeln über Realitätsgrenzen hinweg als spielmächtiges Wesen (vgl. MÜNGERSDORFF 1994, S.7). In der Surplus-Reality kann er sich zum Beispiel als Pflanze in Bezug zum Menschen verhalten (vgl. GEISLER 1989, S. 64). Dies führt zu einer veränderten Subjekt-Objekt-Beziehung, die über eine Umkehrung der Wahrnehmungsweise hinausgeht (vgl. BÖHME 1989, S. 186). Im psychodramatischen Spiel kann diese Beziehung spontan und kreativ gestaltet werden. Für MORENO steht dabei immer das Handeln im Mittelpunkt. Die Erweiterung beziehungsweise Ausdehnung des menschlichen Horizonts vollzieht sich im (gemeinsamen) Tun (vgl. GEISLER 1989, S. 60; LEUTZ 1974, S. 138; Abschn. 5.1.1, S. 54ff). Wie bereits am Beispiel des Soziodramas gezeigt, führt auch das Axiodrama zu einer veränderten Qualität des „In-der-Welt-Zuhause-Sein“ des Menschen. Die Anwendung psychodramatischer Methoden und Techniken innerhalb der verschiedenen Ausprägungsformen des Psychodramas kann folglich zu einer veränderten „Ökozität“ des Menschen führen. Psychodrama wird damit zum „Ökodrama“ (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 156, 176). „Ökodramatische“ Erfahrungen der Selbst- und Weltgestaltung können eine Grundlage schaffen für die Umsetzung der kreativen

Gestaltungspotentiale des Menschen in soziale und kosmische Realität, d.h. in die Soziale Plastik und die Öko-Plastik (vgl. Kap. 5.3, S. 68ff).

Ein Beispiel für eine derartige Umsetzung kreativer Potentiale ist die Aktion „7000 Eichen“, die BEUYS anlässlich der documenta 7 1982 in Kassel durchführte. Es handelt sich dabei um symbolische Baumskulpturen, die aus 7000 Eichen und einem jeweils dazugehörigen, einmeterzwanzig hohen Basaltbrocken bestehen (OMAN 1988, S. 156). Diese „Baum-Stein-Skulpturen“ wurden im gesamten Stadtgebiet der Stadt Kassel errichtet. Die Pflanzungsaktionen wurden durch Stiftungen finanziert. Ziel dieser Aktion war die Verbesserung der urbanen Lebensqualität durch die aktive Teilhabe des Publikums am künstlerischen Gestaltungsprozeß. BEUYS selbst spricht diesbezüglich von einem „Verlebendigungsprozeß“ (vgl. ebd., S. 157). In dieser künstlerischen und zugleich ökologischen Aktion verbindet BEUYS Kunst und Leben.

Das Projekt ‘7000 Eichen’ ist nicht allein als sinnvolle, unkonventionelle künstlerische Beteiligung innerhalb einer 100-Tage-Kunstschau anzusehen, sondern vielmehr als *pragmatischer Schritt*, übergreifend von der Kunst in die Bereiche Politik, Ökologie und soziale Stadtplanung und -gestaltung. (OMAN 1988, S. 158; Hervorhebungen C.H.)

Der Baum steht für BEUYS als Symbol für die lebendige Umgestaltung von Gesellschaft und Welt (vgl. OMAN 1988, S. 160).

Ein weiteres Beispiel aktionaler und gestalterischer Auseinandersetzung mit der Welt ist die in den 60er Jahren entstandene Fluxusbewegung. Der Begriff Fluxus beinhaltet Bedeutungselemente wie das „Fließende“ beziehungsweise das „Zusammenfließende“. Ähnlich wie der erweiterte Kunstbegriff von BEUYS und das Psychodrama MORENOS steht Fluxus, als eine Form der Aktionskunst, für eine spezielle Art und Weise der Lebenshaltung (vgl. JAPPE 1993, S. 19ff). Fluxus richtet sich gegen alles Starre und Gefestigte. In den Aktionen der Fluxusbewegung werden KünstlerInnen und Publikum zu gemeinsamen AkteurInnen (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 157). Gemeinsames Tun steht auch hier im Vordergrund.

Im FLUXUS erfahren und verwirklichen die Teilnehmer ‘Aktionen’, in denen mögliche Entwürfe (Teil-Partituren, Teil-Szenarien) für das eigene Leben präsent werden. (BOTTENBERG 1996, S. 157; Hervorhebungen im Original)

Die von BEUYS angestrebte Verbindung von Kunst und Leben steht auch in den Aktionen der Fluxusbewegung im Mittelpunkt (vgl. OMAN 1988, S. 158; JAPPE 1993, S. 20).

Fluxus und Ökodrama stellen wichtige Lern-Formen einer ökologisch ausgerichteten Bildung im Sinne eines plastischen Prozesses der Selbst- und Welt-Gestaltung dar. In ihnen fließen Selbst- und Welt-Gestaltung zusammen. Sie bieten freie und kreative Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, welche die Industriegesellschaft dem Menschen immer seltener bieten kann. Die auf diese Weise aktivierten kreativen Potentiale versetzen den Menschen in eine Stegreiflage, das heißt er kann aus dem konservierenden Zirkel hinaustreten in den kreativen Zirkel (vgl. BUER 1992, S. 163; Abschn. 5.1.1.2, S. 56ff; Abb. 5.1). Eine spontan-kreative Auseinandersetzung mit starren, konservierten Strukturen wird damit gefördert. Der Mensch wird zum Schöpfer im kreativen Weltprozeß (vgl. LEUTZ 1974, S. 58).

Beispiele für den Einsatz und die Förderung kreativer Gestaltungspotentiale im institutionalisierten Bildungssektor sind unter anderem der gemeinsame Bau eines Putri (ungarische Erdhütte) aus Naturmaterialien einer Grundschulklasse in Wien oder das Energieprojekt der IGS-Mühlenberg in Hannover, in dem Schüler und Lehrer gemeinsam ein Schulenergiezentrum aufbauten und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Energie“ erstellten. Beide Projekte zeichnen sich aus durch ein auf aktive und praktische Welt-Gestaltung ausgelegtes gemeinsames Tun (vgl. HOFER 1990, S. 119f ; MÜLLER, H.-J. 1993, S. 129ff).

Das aktive Gestalten und der Umgang mit (Natur-)Materialien stellt für Paolo Jacob KNILL eine Möglichkeit dar, aggressive Verhaltensweisen umzulenken (vgl. KNILL 1995, S. 93).

Der Drang zur blinden Aggression, der uns in der Gegenwart beschäftigt, könnte vielleicht auch daraus erklärt werden, daß im Alltag kaum mehr gestaltende Tätigkeiten *destrukturierender* Art - wie beispielsweise das Pflügen, das Schneiden von Reben, das Holzfällen zum Hausbau [...] - miterlebt werden.

(KNILL 1995, S. 93)

KNILL geht wie BEUYS davon aus, daß künstlerische Aktivität als plastischer Prozeß immer auch mit Destrukturierung verbunden ist. Eine bestehende Form wird verändert, also destrukturiert und in eine neue Form überführt (vgl. KNILL 1995, S. 92). Als Beispiele nennt KNILL unter anderem Tonmodellieren, Malen, Musizieren und Tanzen. „Wenn Musik als Gestalten der Stille durch Klang gedacht wird und Tanz als Gestalten des Raumens durch Bewegung, dann destrukturiert jeder Klang auch die Stille, und jede Bewegung destrukturiert den vorher existierenden Raum“ (KNILL 1995, S. 93). Derartige Gestaltungsaktionen können auch im institutionalisierten Bildungssektor ohne größeren Aufwand durchgeführt werden. Zur Unterstützung und Förderung der emotionalen Beteiligung des einzelnen an gemeinsamen Gestaltungsprozessen könnten solche Gestaltungs-Projekte durch „ökodramatische“ Spiele oder Fluxusaktionen ergänzt werden. Sie könnten auf diese Weise ganzheitlich wirksam werden und damit ein „persönlich bedeutsames Lernen“ fördern. Diese gestaltpädagogische Form des Lernens ist gekennzeichnet durch aktive Teilnahme aller Beteiligten sowie konzentriertes „Bei-der-Sache-Sein“. Es geht dabei um die Lernerfahrungen des einzelnen, nicht um einen äußerlich beobachtbaren und meßbaren Lernerfolg (vgl. BÜRMAN 1992, S. 11). ROMBACH spricht diesbezüglich von Idemität, vom Einssein mit der Sache. Idemität ist für ihn Voraussetzung für Kreativität, sie ermöglicht einen schöpferischen Dimensionensprung (vgl. ROMBACH 1994, S.23; Abschn. 6.1.3.2, S. 79). Fluxusaktionen und „Ökodrama“ stellen Lern-Formen dar, die dieses Einssein beziehungsweise „Bei-der-Sache-Sein“ fördern können (vgl. BOTTENBERG 1996, S. 157; SPRINGER 1995, S. 186).

7.5 Realisierungsvoraussetzungen

Ausgehend von den soeben dargestellten Lern-Formen stellt sich nun die Frage, inwieweit deren Umsetzung im Bildungssektor realisiert werden kann.

Im Hinblick auf die schulische Bildung wurde bereits an anderer Stelle auf organisationsbedingte Barrieren und Unwegsamkeiten hingewiesen, die die Umsetzung einer

ganzheitlich orientierten und ökologisch fundierten Bildung erschweren (vgl. Abschn. 4.2.1, S. 44).

Von entscheidender Bedeutung ist diesbezüglich der Faktor Zeit. Der Umgang mit dem Phänomen Zeit und den sogenannten Zeitressourcen bestimmt das Leben der Menschen in den Industrienationen in entscheidendem Maße.

Außerdem gehen von der Wissenschaft wesentliche Impulse für den Bildungssektor aus. Die strikte Differenzierung innerhalb der einzelnen Fachwissenschaften, das Festhalten an fachspezifischen Methoden und Techniken sowie fehlende interdisziplinäre Kommunikation, stehen der Einführung eines fächerübergreifenden Prinzips innerhalb der schulischen Bildung im Wege.

7.5.1 Institutionelle Voraussetzungen

Die Bildungsinstitution Schule kann als Kulturkonserve mit starren, unflexiblen Strukturen angesehen werden. Im Sinne MORENOS, ist sie damit ein Produkt des konservierenden Zirkels, das den Menschen in eine Zwangslage versetzt und auf diese Weise ständig reproduziert wird. Die Forderung der Freisetzung des Individuums und der damit verbundene Übergang von einer Zwangslage in eine Stegreiflage sollte daher in Reformen des formellen Bildungssektors münden (vgl. BUER 1992, S. 264). Die in den letzten Jahren erfolgte teilweise Öffnung der Schule, unter dem Konzept „Offener Unterricht“, kann als ein Schritt in diese Richtung angesehen werden. Erst wenn Schule sich als Produkt eines dynamischen plastischen Prozesses versteht, in dem sie immer wieder neu gestaltet werden kann, können sich in ihr ganzheitlich orientierte, kreative Bildungsprozesse vollziehen (vgl. Kap. 7.4, S. 98f; Abb. 7.1).

„Offener Unterricht“ wird von Christel WOPP definiert als ein „*schüler- und handlungsorientierter*, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig *fächerübergreifender* Unterricht, der sich im Sinne von *Projektarbeit* um einen Themenschwerpunkt zusammenfügt“ (WOPP 1991, S. 327, Hervorhebungen C.H.). Öffnung meint diesbezüglich die Überwindung festgelegter Strukturen, die Freisetzung der kreativen Potentiale der SchülerInnen sowie die Integration außerschulischer Lernorte (vgl. ebd., S. 325f). Weniger präzise bestimmt Eiko JÜRGENS den „Offenen Unterricht“. Er verweist auf die Schwierigkeit einer exakten Definition und beschreibt „Offenen Unterricht“ daher als Bewegung.

Mit der Charakterisierung Offenen Unterrichts als *Bewegung* soll sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, daß es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist.

(JÜRGENS 1994, S. 24; Hervorhebung C.H.)

Gemeinsames Tun zum Beispiel im Rahmen von Projektarbeit kann Spontaneität und Kreativität fördern und Gestaltungspotentiale aktivieren, so daß der Mensch zum Künstler werden kann (vgl. SPRINGER 1995, S. 185ff, OMAN 1988, S. 109). Wesentliche Voraussetzung ist dabei die Freiheit, aus dem Stegreif handeln zu können (vgl. BUER 1992, S. 264; Abb. 5.1).

BEUYS veranschaulicht die elementare Bedeutung der Freiheit für die Entfaltung kreativer Gestaltungspotentiale in der Gleichung:

Freiheit = Selbstbestimmung = Kreativität = Kunst = Mensch [...].

Und auf diese Formel beziehe ich mich, wenn ich sage: jeder Mensch ist ein Künstler - weil ich mich dann beziehe auf den Freiheitspunkt, der in jedem Menschen existiert .

(BEUYS 1977, zitiert in OMAN 1988, S. 114)

Formelle Bildungseinrichtungen, die sich in dieser Art und Weise öffnen, könnten die Realisierung einer ganzheitlich orientierten ökologisch fundierten Bildung begünstigen. Die Konzeption des „Offenen Unterrichts“ kommt in der Praxis jedoch nur partiell zum Tragen. Schulische Bildung vollzieht sich auch heute noch weitestgehend auf der Grundlage statischer und standardisierter Vorgaben und Richtlinien. Organisatorische und standortbedingte Faktoren stellen weitere Barrieren bei der Verwirklichung eines fächerübergreifenden projektorientierten Lernens dar (vgl. MIKELSKIS 1988, S. 109; Abschn. 4.2.1, S. 44). So ist es zum Beispiel nicht jeder Schule möglich, einen Schulgarten anzulegen oder zeitintensive ökologische Projekte durchzuführen.

Für ÖLKERS folgt aus diesen Feststellungen die Forderung nach einer Reform schulischer Bildung, welche zu einer Öffnung der Bildungseinrichtungen und zu deren Integration in den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang führen sollte. Formelle Bildung vollzieht sich nach ÖLKERS heute weitestgehend in geschlossenen, aus dem gesellschaftlichen Leben ausgegrenzten Bildungseinrichtungen. „Erst wenn wir die natürlichen und kulturellen Zusammenhänge im Lehrplan abbilden können, sind sie in einem schulischen Sinne auch lehrbar“ (ÖLKERS 1989, S. 80f). Eine derartige Reform des formellen Bildungssystems sollte sich auf die folgenden Bereiche beziehen: LehrerInnenausbildung und -fortbildung, zeitliche Organisation der Bildungsprozesse, materielle und bauliche Ausstattung der Bildungseinrichtung sowie die fachspezifische Differenzierung (Fachunterricht). Eine derartige Reform erfordert somit grundlegende Veränderungen, die sich nur schrittweise und über einen längeren Zeitraum umsetzen lassen, da sie weitreichende Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben insgesamt mit sich bringen. Besonders interessant und brisant sind diese Veränderungen im Hinblick auf die Berufsausbildung und die Organisation von Arbeitsprozessen. Ein verändertes, reformiertes Bildungssystem beinhaltet neue Wertmaßstäbe und Orientierungsmuster, die sich auf das Individuum selbst, seine sozialen Beziehungen sowie auf sein Verhältnis zur Welt auswirken.

In den Freiräumen schulischer Bildung, wie sie beispielsweise Projektstage, Exkursionen und Freispielphasen bieten, besteht eine Chance die Öffnung der Schule auszuweiten und voranzutreiben. Diese Nischen ermöglichen die Realisierung plastischer Bildungsprozesse im Sinne einer ganzheitlichen ökologisch fundierten Bildung. Derartige Projekte und Aktionen können als intern aktivierte Reformbestrebungen formeller Bildung angesehen werden, in denen die Schule sich innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen aus sich selbst heraus verändert.

Bessere Realisierungschancen einer ganzheitlichen Bildung bieten außerschulische Bildungseinrichtungen. Bildungsangebote selbstorganisierter sozialer Bewegungen, wie zum Beispiel der Friedens- und Ökologiebewegung oder der Kirchen bieten Voraussetzungen für die Umsetzung plastischer Bildungsprozesse. Naturschutzzentren, Werkhöfe und Werkstattprojekte sind Beispiele für solche Bildungseinrichtungen. In ihnen werden emotions-, erfahrungs- und wahrnehmungs- sowie gestaltungsbezogene Lern-Formen miteinander verknüpft (vgl. THIEL 1996, S. 93). Die Freiwilligkeit der Teilnahme an derartigen Bildungsangeboten ist eine optimale Voraussetzung für das Erreichen einer Stegreiflage und damit auch für die Freisetzung kreativer Gestaltungspotentiale (vgl. BUER 1992, S. 264).

Außerschulische Bildungseinrichtungen erfüllen somit grundlegende Voraussetzungen für die Realisierung einer ökologisch fundierten ganzheitlichen Bildung, die im formellen Bildungssektor erst mittels intensiver Reformbestrebungen erreicht werden kann. Eine Orientierung an sowie eine Zusammenarbeit mit außerschulischen selbstorganisierten Bildungseinrichtungen ist eine Möglichkeit, die Reform des formellen Bildungssystems zu beschleunigen. Außerdem könnten auf diese Weise Differenzierung und Segmentierung innerhalb des Bildungssystems reduziert werden (vgl. THIEL 1996, S. 38).

7.5.2 Zeitressourcen

Zeit gilt heute als knappe Ressource. Zeitmanagement ist zu einem der wichtigsten Inhalte in Beruf und Freizeit geworden. Fortschritt und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft scheinen im wesentlichen von einer sinnvollen Nutzung unserer Zeitressourcen abzuhängen. Es hat sich eine „Vertaktung“ des Lebens eingestellt, die sich vom Arbeitssektor aus auf alle Lebensbereiche ausgeweitet hat (vgl. NEUMANN 1992, S. 213).

Grundlage dieses Umgehens mit Zeit ist ein lineares Zeitverständnis. Zeit wird unabhängig von individuellen Erlebnissen quantitativ gemessen und hat damit allgemeingültige Orientierungsfunktion (vgl. GEISLER 1997, S. 25f). Durch die Erlangung von Zeitsouveränität scheint der Mensch die Zeit zu beherrschen. Die beherrschte Zeit wirkt jedoch auf das Leben des Menschen zurück, indem sie ihm in Form zeitökonomisch durchrationalisierter Vorgaben und Institutionen entgegentritt. Der Herrschende wird auf diese Weise zum Beherrschten (vgl. NEUMANN 1992, S. 217). Ein derartiges Zeitverständnis ist unabhängig von der Natur. Die regelmäßig wiederkehrenden Zyklen der Jahreszeiten, der Wechsel von Tag und Nacht, Ebbe und Flut, Wachsen und Vergehen hat für das Leben des Menschen in den Industrienationen nur noch nachgeordnete Bedeutung. Sie werden zu Naturphänomenen, die außerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit liegen (vgl. ebd., S. 30ff u. S. 64).

Im Bereich der schulischen Bildung zeigt sich das lineare Zeitverständnis am deutlichsten in der Einteilung des Schultages in festgelegte Lern-Sequenzen, in denen je nach Stundenplan ein bestimmtes Fach unterrichtet wird.

Wir nehmen uns nicht die Zeit für das Wichtigste. Und nach 45 Minuten hören wir schon wieder auf, eigentlich ohne angefangen zu haben. *Ohne* Föhlung mit der Sache hält es nämlich niemand länger als 45 Minuten aus. Man muß dann wechseln [...]. Mit Föhlung kann eine [...] Klasse drei Stunden intensiv und mit Freude an *einer* Sache arbeiten; freilich in einer anderen Methode, als es die flüchtig-energische ist, die wir uns angewöhnen mußten, um in 45 Minuten etwas hinter uns zu bringen, in das wir uns doch versenken sollten. Am schwersten haben es diejenigen Schüler und Lehrer, die trotz der Eile immer wieder Föhlung zu gewinnen suchen. Sie müssen stets von neuem ihre Wurzeln wieder ausziehen.

(WAGENSCHNEIN 1972, zitiert in GEISSLER 1997, S. 135; Hervorhebungen im Original)

Wie bereits oben erwähnt, bieten diese Umstände keine guten Voraussetzungen für eine ganzheitlich orientierte Bildung, im Sinne einer Öko-Plastik. Bildung, verstanden als plastischer Prozeß, verlangt vielmehr Freiräume und Freiheiten in denen „Föhlung“ aufgebaut werden kann. Föhlung mit einer Sache beziehungsweise einem Thema zu haben ist auch für ROMBACH von entscheidender Bedeutung. Dies bringt er im Begriff der Idemität, dem Einssein mit der Sache, zum Ausdruck (vgl. ROMBACH 1994, S. 22; Abschn. 6.1.3.2, S. 79).

Lernen vollzieht sich nicht linear gemäß Stundenplan und Rahmenrichtlinien, sondern vielmehr in diskontinuierlichen Sprüngen, die nicht vorhergeplant werden können. Jeder Mensch hat seine Eigenzeit. Dieses individuelle Zeiterleben ist im Bildungsprozeß von entscheidender Bedeutung. (vgl. GEISSLER 1997, S. 117f). Die Berücksichtigung der Diskontinuität individueller Bildungsprozesse kann in der Schule jedoch aus Zeitmangel häufig nicht oder nur ungenügend erfolgen (vgl. NEUMANN 1992, S. 219).

Entgegen dem linearen Zeitverständnis bezieht sich das erfahrungsorientierte Zeitmodell auf das individuelle Zeiterleben. Es berücksichtigt soziale und natürliche Zyklen „Die sozial geregelte Wiederholung von Handlungen und die regelmäßige Wiederkehr natürlicher Ereignisse im Menschen und um ihn herum, die Zyklen, bestimmen dieses Zeitverständnis - und in enger Verknüpfung damit - das menschliche Alltagshandeln“ (GEISSLER 1997, S. 64). Ein derartiges Zeiterleben ist offen für Rituale, für wiederkehrende Handlungen, in denen Szenen aus der Vergangenheit zu heutigen Szenen werden. Im Ritual wird menschliche Imagination und Intuition angesprochen. Der Mensch kann das Ritual schöpferisch gestalten, er bezieht sich dabei sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Gegenwart und die Zukunft (vgl. MORENO 1974, S. 418f; GEISSLER 1989, S. 59f; GEISSLER 1997, S. 84; Abschn. 5.1.1, S. 52).

Die zyklischen Zeiten tauchen unmittelbar in die Rhythmen der Natur, in die kosmischen Zeiten ein. Lange Zeit haben sie das Leben der Menschen regiert: Der gesellschaftliche Mensch beherrschte noch nicht die Natur, d.h. er hatte sich noch nicht von ihr gelöst. Sein Leben bestand in einem Zusammenhang von Zyklen und Rhythmen [...] von der Geburt bis zum Tode. Die regelmäßige Wiederkehr der Stunden, Tage, Wochen, Monate, Jahreszeiten und Jahre skandierte ein organisch mit der Natur verbundenes Dasein.

(LEFEBVRE 1975, zitiert in GEISSLER 1997, S. 64f)

Zeit verstanden als eigene zyklische Zeit kann nicht vom Menschen beherrscht werden. Sie bestimmt vielmehr das In-der-Welt-Sein des Menschen. Sich der Zeit zu überlassen und abzuwarten, ist auf den ersten Blick nicht mit den an Zweckrationalität und Effektivität orientierten Vorstellungen unserer Gesellschaft vereinbar, und trotzdem existiert dieses Zeitmodell auch heute noch, jedoch derzeit nur mit randständiger Bedeutung.

Karlheinz A. GEISSLER geht davon aus, daß beide Zeitmodelle, das lineare sowie das erfahrungsorientierte, nebeneinander bestehen und wirken, daß jedoch das lineare Zeitmodell das Denken und Handeln des Menschen im Alltag in stärkerem Maße beeinflusst (vg. GEISSLER 1997, S. 16f u. S. 87). NEUMANN verweist in diesem Zusammenhang auf das unterschiedliche Zeitverständnis von Kindern und Erwachsenen.

[Kinder] gehen verschwenderisch mit Zeit um, bummeln. Kinder-Zeit, anfangs- und endlos im Zyklus fortwährender Wiederholung, läuft konträr ab zur Erwachsenen-Zeit, der linear-teleologischen Ausrichtung an der Form von Arbeit, Technik und Organisation.

(NEUMANN 1992, S. 219)

Die Orientierung an der Kinder-Zeit stellt für die meisten Erwachsenen eine schwere Aufgabe dar, da hier keine festgelegten Kriterien für den Umgang mit Zeit herrschen. Sich-Gehenlassen, von den gesellschaftlich vertretenen Zeitkriterien Abstand nehmen und sich-einlassen auf umwegiges Suchen, spontanes Abbrechen, neues Anfangen, Abschweifen und trotzdem bei der Sache sein, fällt vielen Erwachsenen sehr schwer. Gerade diese Fähigkeiten stellen jedoch ein Chance dar, neue Erfahrungen und Befindlichkeiten zu ermöglichen, die sich im Rahmen des linearen Zeitverständnisses nicht oder nur bedingt einstellen können. Die auf diese Weise entstehende Freiheit, das Ungebunden-Sein von Terminen und Zeitmaßstäben, könnte den Ablauf plastischer Bildungsprozesse begünstigen (vgl. Kap. 7.4, S. 98ff).

Wie bereits oben erwähnt, kann die Umgestaltung und Neuorientierung des Bildungssystems und der Gesellschaft nur langsam erfolgen. Es gilt dabei bestimmte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz sollten Möglichkeiten und Wege gefunden werden, Freiräume für ein zyklisch-erlebnisorientiertes Zeitmodell zu schaffen. Wesentlich ist dabei die Angleichung der gesellschaftlichen Bewertung der verschiedenen Zeitmodelle. GEISSLER stellt fest, daß das zyklisch-erlebnisorientierte Zeitverständnis bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zugeordnet beziehungsweise zugebilligt wird. Es handelt sich hier um die Personen, „die dem ökonomischen Verwertungsprozeß noch nicht oder nicht mehr als Produzierende angehören [...]“ (GEISSLER 1997, S. 77). Außerdem gehören auch diejenigen Personengruppen dazu, die sich dem wirtschaftlichen Produktionsprozeß und damit auch der Gesellschaft entziehen beziehungsweise am Rande der Gesellschaft existieren, wie zum Beispiel manche KünstlerInnen, AussteigerInnen, kranke und arbeitslose Menschen (vgl. ebd.). Es gilt nun die Randständigkeit des zyklisch-erlebnisorientierten Zeitmodells aufzuheben und damit diese Form des Zeiterlebens gesellschaftlich zu etablieren (vgl. NEUMANN 1992, S. 221).

7.5.3 Wissenschaftliche Voraussetzungen

Auf dem Weg in das „Jahrhundert der Umwelt“ ist ein Dialog zwischen Natur- und Geisteswissenschaften für WEIZSÄCKER unumgänglich. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte seiner Ansicht nach eine gemeinsame Orientierung an den globalen Problemen beinhalten, so „daß das mechanistisch verengte Wissenschaftsdenken versinkt und ein neues anderes Denken Platz greifen [kann]“ (WEIZSÄCKER 1992, S. 240). Dieser verengte Wissenschaftsbegriff stellt auch für BEUYS lediglich eine Übergangsform dar:

Ich möchte nochmals betonen, daß es mir nie darum gegangen ist, den positivistischen oder materialistischen Wissenschaftsbegriff abzuschaffen, im Gegenteil, es läßt sich sogar nachweisen, daß ich ihn feiere; daß ich ihn aber nur feiern kann als *Durchgangssituation* in seinem sektorhaften Dasein, in seiner Einseitigkeit und in den Ergebnissen natürlich, daß er immerhin Glanzvolles erreicht hat. Wenn ich [...] den Wissenschaftsbegriff [...] mit Bildern unter Kritik nehme, [...] so will ich nicht weg von modernen Errungenschaften, sondern ich will *hindurch* [...].

(BEUYS o.J., zitiert in RAPPMANN 1984, S. 45f; Hervorhebungen C.H.)

Für BEUYS bietet der positivistische Wissenschaftsbegriff keine befriedigende Erklärung für die Phänomenvielfalt der Welt. Seiner Meinung nach muß dieser Wissenschaftsbegriff durch Kunst, im Sinne von Kunst = Leben, erweitert werden. In Bezug auf den Menschen heißt das, daß neben rein rationalem Denken auch andere menschliche Fähigkeiten, wie Intuition, Inspiration und Imagination, berücksichtigt werden. Eine derartige Erweiterung des Wissenschaftsbegriffs sollte, so BEUYS, zu einem kooperativen wechselseitigen Verhältnis von Kunst und Wissenschaft führen (vgl. OMAN 1988, S. 122f; SCHATA 1984, S. 98). MORENO'S Vorstellung von Wissenschaft kommt in der Forderung nach „eine[r] Hochzeit zwischen Religion und Wissenschaft“ zum Ausdruck (MORENO o.J., zitiert in GEISLER 1989). Mit dieser Bestrebung verweist MORENO auf die Notwendigkeit der ganzheitlichen Betrachtung menschlicher Existenz in der Wissenschaft. Der Mensch ist in seiner Ganzheit nicht quantitativ erfassbar. Nach MORENO bieten Religionen dem Menschen die Möglichkeit, sein In-der-Welt-Sein qualitativ zu erfahren. Für ihn kann Religion eine Art der Therapie sein, eine Therapie der Menschheit (vgl. MORENO 1991, S. 30).

Alle Religionen befinden sich in einer Krise; unter dem Einfluß von Wissenschaft und Technologie müssen sie kritisch ihre alten Wertesysteme überprüfen. Aber umgekehrt ist der Westen konfrontiert mit der Herausforderung, wie er die Lebensweisheit der ältesten kulturellen Traditionen der Welt mit seinen eigenen logischen und methodologischen Allheilmitteln integrieren will.

(MORENO 1991, S. 30)

MORENO sieht diesbezüglich einen Zusammenhang zwischen der Ausbreitung der Psychotherapie und dem Bedeutungsverlust der Religionen. In seiner Vorstellung von einer therapeutischen Weltordnung spielen religiöse Elemente eine entscheidende Rolle. Wenn Gott als Jahweh, Allah oder Vishnu in den unterschiedlichen Religionen die Rolle eines Therapeuten annimmt, so kann nach MORENO jeder Mensch als Teil von Gott, als Ich-Gott, zum Therapeuten seiner selbst und seiner Mitmenschen werden (vgl. ebd. S. 30 u. S. 35).

Für die Zukunft des Menschen und der Welt ist demnach die Verknüpfung von Human- und Naturwissenschaften unter einem erweiterten Wissenschaftsbegriff von grundlegender Bedeutung. Für ROMBACH hat eine derartige Erweiterung das Ziel, die Menschheit zu einem

großen gesunden Organismus umzubilden, wobei die Entfaltung des Ganzen zugleich Entfaltung jedes Einzelnen in Idemität sein soll und sein kann. Bei ROMBACH wird die Erweiterung des Wissenschaftsbegriffes im BEUYS'schen Sinne somit zu einer Voraussetzung für Konkreativität (vgl. ROMBACH 1994, S. 161).

Eine Erweiterung des Wissenschaftsbegriffes ist daher für die Umsetzung einer ganzheitlich orientierten, ökologisch fundierten Bildung unerlässlich. Die Öffnung der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zum Dialog und zur Kooperation sollte daher angestrebt werden. WELSCH betont, daß eine solche Kooperation und Kommunikation über die Interdisziplinarität hinausgehen muß. Er fordert Transdisziplinarität und meint damit die Überwindung des Disziplindenkens.

Die Disziplinen sind in Wahrheit nicht durch einen 'Kern' konstituiert, sondern um netzartige Knoten organisiert. Die Aufgabe läge darin, deren Stränge auszuarbeiten und ihre Verbindungslinien zu verfolgen. [...] Erst im Modus der Transdisziplinarität lassen sich die Hoffnungen der Interdisziplinarität einlösen.

(WELSCH 1995, S. 947)

Ein offenes „Auf-Einander-Einlassen“ verschiedener wissenschaftlicher Fachdisziplinen bedingt ein Los-lassen beziehungsweise Frei-werden von festgefügtten theoretischen Hintergründen und Forschungsmethoden und ermöglicht damit die Berücksichtigung von Verflechtungen und dialektischen Übergängen (vgl. WELSCH 1995, S. 946f). Ein flexibler, transversaler und spontan-kreativer Wissenschaftsdialog im Sinne eines plastischen Prozesses kann auf diese Weise möglich werden (vgl. MORENO 1974, S. 167ff; RAPPMANN 1984, S. 58).

8. Zusammenfassung und Ausblick

Intention dieser Arbeit war die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff aus ökologischer Perspektive. Ausgehend von einer anthropologischen Grundlegung wurde das Verhältnis des Menschen zur Welt als ein ökotropes Beziehungsgefüge herausgearbeitet, dessen Qualität maßgeblich vom jeweilig vorherrschenden Weltbild bestimmt wird. Entsprechend dieser Abhängigkeit nimmt der Mensch sich selbst und die Welt in bestimmter Weise wahr. Seine ökotrope Wahrnehmung wird beeinflusst von intrapsychischen, sozio-kulturellen und ökologischen Faktoren. In dieser Arbeit wurde der Mensch als kreatives, selbst- und weltgestaltendes Wesen vorausgesetzt, das in entscheidendem Maße an der Ausgestaltung des ökotropen Beziehungsgefüges beteiligt ist. In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung der Bildung für die Existenz des Menschen in der Welt diskutiert und als wesentliches Charakteristikum des Mensch-Sein herausgestellt.

Obwohl der Bildungsbegriff in den Erziehungswissenschaften nicht unumstritten ist, wurde er hier als wichtige Kategorie beibehalten. Er erfüllt im Gegensatz zu den diskutierten möglichen Surrogaten eine für Handlungswissenschaften bedeutende Orientierungsfunktion, die nicht durch vorwiegend analytische und deskriptive Konzepte ersetzt werden kann.

Die ökologische Perspektive wird in der Arbeit auf der Grundlage der ökologischen Krise, die Mensch und Welt gleichermaßen bedroht, entwickelt. Als bildungspolitische und -theoretische Reaktionen auf diesen Umstand wurden exemplarisch drei umweltpädagogische Konzeptionen vorgestellt und analysiert. Dabei wurden Defizite hinsichtlich der Umsetzung und des Anspruchs auf Ganzheitlichkeit festgestellt.

Die bis dahin verfolgte erziehungswissenschaftliche Perspektive der Thematik erfährt eine ökologische Wendung, indem auf Konzeptionen anderer wissenschaftlicher Disziplinen zurückgegriffen wurde. Aus dem Psychodrama, der Tiefenökologie und dem erweiterten Kunstbegriff wurden wichtige interdisziplinäre Impulse für die Konstruktion einer Bildung aus ökologischer Perspektive übernommen. Von elementarer Bedeutung ist diesbezüglich die plastische Theorie von BEUYS, das Spannungsverhältnis von Kreativität und Konserve im Sinne MORENOS sowie das Konzept des ökologischen Selbst von NAESS. Auf der Grundlage dieser Konzeptionen wird der Mensch als fraktaler Teil der Welt betrachtet, dem Spontaneität und Kreativität immanent sind.

In der Entwicklung einer Bildung aus ökologischer Perspektive wurde Bildung als dynamischer plastischer Prozeß dargestellt, der wesentlich zum Da-Sein des Menschen in der Welt gehört. Innerhalb dieses Prozesses existieren vielfältige Lern-Lebens-Formen mittels derer sich der Mensch schöpferisch zwischen Kreation und Konserve in einer pluralen Welt bewegt. Ein flexibler Umgang mit Lern-Lebens-Formen innerhalb einer Bildung aus ökologischer Perspektive kann der pluri-versalen Verfaßtheit des Menschen gerechter werden als traditionelle Angebote schulischer und außerschulischer Bildung. Die Realisierung eines derartigen Vorgehens wird von den institutionellen, zeitlichen und wissenschaftlichen

Faktoren beeinflusst. Im Hinblick auf die institutionelle Verortung und Organisation von Bildung, wurde das Fehlen von Freiräumen zur Entwicklung individueller kreativer Gestaltungsprozesse bemängelt und die Notwendigkeit der Reform des institutionellen Bildungssektors konstatiert. In diesem Zusammenhang ist auch der Faktor Zeit beziehungsweise das Zeitverständnis und der dadurch bestimmte Zeitumgang von Bedeutung. Eine Bildung aus ökologischer Perspektive erfordert die Etablierung eines zyklisch-erlebnisorientierten Zeitverständnisses, das die Orientierung an Naturzyklen ermöglicht und damit eine qualitative Veränderung des ökotropen Beziehungsgefüges Mensch-Welt begünstigt.

Die besondere Bedeutung interdisziplinärer Kommunikation und Kooperation der verschiedenen Wissenschaftsdiziplinen wurde dargestellt und um eine transversale Perspektive erweitert. Transversales Arbeiten stellt die Be- und Erarbeitung der Verbindungen zwischen den einzelnen Fachgebieten in den Mittelpunkt und überwindet damit das Disziplindenken. Die Verbindung des Bildungsbegriffs mit den Konzeptionen von MORENO, BEUYS und NAESS kann als Beispiel für einen transversalen Wissenschaftsdiskurs angesehen werden.

Bildung aus ökologischer Perspektive benötigt eine gedankliche Basis, die die Grundlage für die Entwicklung individueller, offener und pluraler Konzeptionen bietet. Es soll kein Korsett methodischer und inhaltlicher Vorschriften geschaffen, sondern eine konzeptionelle Vielfalt zugelassen werden. Bereits bekannte und erprobte ganzheitliche Lern-Formen zeigen hier erste Wege auf. Es ist aber zwingend notwendig, diese weiterzuverfolgen und neue Formen zu ent-decken, zuzulassen und (weiter-) zu entwickeln. Es muß darum gehen einen fortlaufenden Prozeß im Sinne der plastischen Theorie von BEUYS oder des kreativen Zirkels von MORENO in Gang zu halten und damit die Entstehung von Konserven zu vermeiden.

Ein derartiges Verständnis des Bildungsbegriffs erfordert ein Denken, das der pluralen Verfassung von Mensch und Welt angemessen ist. Es muß sich dabei um eine Denk-Form handeln, die von der originären ökotropen Wahrnehmung ausgeht und neben imaginativen Prozessen auch die schöpferischen Potentiale des Menschen berücksichtigt und damit ein individuelles Gewahrwerden ermöglicht. Dem Konzept des ästhetischen Denkens von WELSCH sind diese Aspekte immanent, es ist offen für Spontaneität und Kreativität und ermöglicht damit die Entstehung und Aufrechterhaltung plastischer Bildungsprozesse.

Der vorliegende Text ist das Produkt eines solchen Gestaltungsprozesses. Er soll der LeserIn Anregungen und Denkanstöße vermitteln, die wiederum individuelle kreative Gestaltungsprozesse in Bewegung setzen können. Er soll verstanden werden als Konserve, die innerhalb des kreativen Kreislaufs aus dem Zusammenwirken von Spontaneität und Kreativität die Gestaltung immer neuer Konserven hervorbringen kann. Es handelt sich bei dieser Arbeit daher nicht um eine endgültige geschlossene Fassung im Sinne einer Kälteplastik, sondern vielmehr um eine Variante, die aus der transdisziplinären

Auseinandersetzung mit der ökologischen Krise, dem Bildungsbegriff, dem Psychodrama, der Tiefenökologie und dem erweiterten Kunstbegriff hervorgegangen ist. Im Sinne der Transdisziplinarität kann diese Auseinandersetzung hier nicht beendet werden. Die Untersuchung von Verflechtungen und dialektischen Übergängen zwischen einzelnen Wissenschaftsdisziplinen steht erst am Anfang und erfordert das Überschreiten festgefügter fachwissenschaftlicher Perspektiven und Methoden und damit ein Aufeinandereinlassen. Erst auf diese Weise kann eine Stegreiflage erreicht werden, die kreative Prozesse begünstigt und damit die Reproduktion bestehender Konserven im geschlossenen wissenschaftlichen Denk-Gebäude verhindert.

Als eine Wissenschaftsdisziplin, die sich intensiv mit dem Da-Sein des Menschen in der Welt beschäftigt, sollte die Erziehungswissenschaft die plurale Verfassung von Mensch und Welt in besonderem Maße berücksichtigen und als Vermittlerin zwischen anderen Fachgebieten in einem transdisziplinären Wissenschaftsdiskurs fungieren.

Literaturverzeichnis

- AUKAMM NATURERLEBNISTAL e.V. (Hrsg.): Natur Erlebnis Saison, Herbst/Winter 98/99. Wiesbaden, 1998.
- BACON, F.: Neues Organon. In: Krohn, W. (Hrsg.): Neues Organon, Teilband 2, Lateinisch-Deutsch, Hamburg, 1990.
- BAUMAN, Z.: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt am Main, 1995.
- BEER, W.: Frieden, Ökologie, Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen, 1983.
- BERNER, H.: Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutungen für den Erziehungsauftrag der Schule. Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 15. Bern, Stuttgart, Wien, 1992.
- BEUYS, J., BLUME, B., RAPPMAN, R.: Gespräche über Bäume. 3. Aufl., Wangen, 1994.
- BIERI, P. (Hrsg.): Analytische Philosophie des Geistes. 3. Aufl., Weinheim, 1997.
- BINNIG, G.: Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. 2. Aufl., München, 1997.
- BIRNBACHER, D. (Hrsg.): Ökophilosophie. Stuttgart, 1997.
- BLEISTEIN, U.: Apfel als Aufhänger. Umweltbildung in Deutschland hat viele Facetten. In: Die Zeit, 54.Jg. 1999, Nr. 6, S. 66.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 14. überarbeitete Aufl., Stuttgart, 1994
- BÖHME, G.: Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt am Main, 1989.
- BOTTENBERG, E.H.; HILDEBRANDT, C.: Allgemeine Psychologie für PädagogInnen. Skizzierung. Braunschweig, 1998.
- BOTTENBERG, E.H.; DAßLER, H.: Wege in die Psychologie des Gefühls. Annäherungen an Kreativität und Ökologie. Regensburg, 1997.
- BOTTENBERG, E.H.: Eine Einführung in die Sozialpsychologie: geöffnet für einige humanistische und ökologische Fragen. Regensburg, 1996.
- BOTTENBERG, E.H.: Seele im Lichtzwang - im Lichtzwang der Seele. Eine Assemblage. 1. Aufl., Sankt Augustin, 1994.
- BREZINKA, W.: „Allgemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals. In: Pädagogische Rundschau, 52. Jg. 1998, Heft 1, S. 47-58.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4. vollst. neu bearb. Aufl., München, Basel, 1978.
- BUER, F.: Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis und Gesellschaftspolitik 1991. Opladen, 1991.
- BUER, F.: Der Prozeß menschlichen Lebens zwischen Kreation und Konserve. Über Gesundheit und Krankheit aus psychodramatischer Sicht. In: Pritz, A., Petzold, H.

- (Hrsg.): Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Paderborn, 1992, S. 253-282.
- BUER, F.: Begegnung bei Moreno - Entfremdung bei Marx. Zwei unversöhnliche Konzepte zwischenmenschlicher Beziehung? In: Psychodrama, 3(1), 1990, S. 85-103.
- BUER, F. (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Zu den Grundideen von Psychodrama und Soziometrie. Opladen, 1989.
- BUER, F.: Vorüberlegungen zu einer Therapie psychodramatischer Praxis. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft. Heft 1, 11. Jahrg., Stuttgart, 1980, S. 85-109.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit. Frauen. Ausbildung, Beschäftigung, Weiterbildung. Sich profilieren. 4/97, Nürnberg, 1997.
- BÜRMAN, J.: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn/OBB., 1991.
- CAPRA, F.: Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt. 1. Aufl., Bern, München, Wien, 1996.
- CAPRA, F.: Tiefenökologie - Eine neue Renaissance. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995, S. 123-136.
- CAPRA, F.: Das neue Denken. Ein ganzheitliches Weltbild im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Mystik. Begegnungen und Reflexionen. München, 1992.
- CAPRA, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. 1. Aufl., Bern, München, Wien, 1983.
- CELAN, P.: Von Schwelle zu Schwelle. In: Gesammelte Werke in fünf Bänden. Bd.I, Frankfurt am Main, 1964.
- CRESPO, Á.: Fernando Pessoa. Das vielfältige Leben. Eine Biographie. Frankfurt am Main, 1998.
- COMBS, A.W.: Humanistische Pädagogik - zu zart für diese Welt? In: Fatzer, G. (Hrsg.): Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik Schul- und Organisationsentwicklung. 5. erw. Aufl., Paderborn, 1998, S. 61-69.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Eine Psychologie für das 3. Jahrtausend. Stuttgart, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das flow-erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart, 1985.
- DAVIDSON, D.: Mentale Ereignisse. In: Bieri, P. (Hrsg.): Analytische Philosophie des Geistes. 3. Aufl., Weinheim, 1997, S. 73 - 92.
- DE HAAN, G.: Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft. Weinheim, Basel, 1985.

- DESCARTES, R.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Neu hrsg. von L. Gäbe. Hamburg, 1960.
- ERMERT, K. (Hrsg.): Umweltkrise, Umweltbildung und die Zukunft der Schule. Loccumer Protokolle 18/93, Loccum 1993.
- ETHYMOLOGISCHES Wörterbuch des Deutschen, hrsg. von dtv, 3. Aufl., München, 1997.
- FANGAUF, U.: Moreno und das Theater. In: Buer, F. (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen, 1989, S. 89-107.
- FLOHR, R.: Betrachtungen in der Hütte der Zeit. Ein Beispiel für den Umgang mit Imagination. Braunschweig, 1998.
- FRISCH, M.: Homo faber. Ein Bericht. Frankfurt/Main, 1977.
- FROMM, E.: Erich Fromm Lesebuch. Hrsg. von R. Funk. Stuttgart, 1985.
- GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 9. Aufl., Wiesbaden, 1978.
- GEISLER, F.: Judentum und Psychodrama. In: Buer, F. (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen, 1989, S. 45-68.
- GEISLER, F.: Einflüsse der jüdischen Philosophie auf das Psychodrama. In: Kösel, E. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas. Freiburger Psychodrama-Tage, Freiburg, 1989', S. 70-72.
- GEISSLER, K. A.: Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. 6. aktualisierte Aufl., Weinheim, 1997.
- GESSMANN, H.-W. (Hrsg.): Humanistisches Psychodrama. Bd. 1, Bergerhausen, 1994.
- GIBSON, J.J.: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München, Wien, Baltimore, 1982.
- GÖPFERT, H.: Zur Grundlegung einer naturbezogenen Pädagogik. In: Calliess, J., Lob, R.E. (Hrsg.): Handbuch Praxis Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 2, Düsseldorf, 1987, S. 21-31.
- GÖPPEL, R.: Umwelterziehung. Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Oder ästhetische Bildung? In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 25 - 38.
- GOTTWALD, F.-T., KLEPSCH, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995.
- GOTTWALD, F.-T.: Zur Geschichte der Tiefenökologie. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995, S. 17-23.
- GRIFFIN, S.: Frau und Natur. Frankfurt am Main, 1987.
- HAAN, A.: Kreatives Erleben im Psychodrama. Wiesbaden, 1992.
- HALDER, A., MÜLLER, M.: Philosophisches Wörterbuch. erw. Neuausgabe, Freiburg, Basel, Wien, 1993.
- HARK, H.: Lexikon Jungscher Grundbegriffe mit Originaltexten von C.G. Jung. 2. Aufl., Olten, 1990.

- HARLAN, V.: Was ist Kunst? Werkstattgespräche mit Beuys. 4. Aufl., Stuttgart, 1992.
- HARLAN, V.: Neue Kunst eröffnet sich auf neuen Wahrnehmungsfeldern. In: Harlan, V., Rappmann, R., Schata, P.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. 3. erw. und ergänzte Aufl., Achberg, 1984, S. 137-145.
- HARLAN, V., RAPPMANN, R., SCHATA, P.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. 3. erw. und ergänzte Aufl., Achberg, 1984.
- HECKMAIR, B.; MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 3. erw. u. überarb. Aufl., Neuwied, Kriftel, Berlin, 1998.
- HEIDEGGER, M.: Gelassenheit. 9. Aufl., Pfullingen 1988.
- HEIDORN, F.: Umweltbildung in der Risikogesellschaft. Zur Weiterentwicklung tradierter Ansätze von Umwelterziehung und Umweltbildung. Oldenburg, 1993.
- HEIDORN, F.: Umwelterziehung. Feigenblatt oder Neubesinnung staatlicher Bildungspolitik? In: Pädagogik, 42, 1990, Heft 3, S. 46-48.
- HENTIG v., H.: Bildung. Ein Essay. München, Wien, 1996.
- HENZ, H.: Bildungstheorie. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik Bd. 9, Bern, New York, Paris, Frankfurt a.M., 1991.
- HOFER, G.: Erlebnis Mitwelt. Neue Wege in der Umwelterziehung. Wien, Stuttgart, 1990.
- HORKHEIMER, M.; ADOENO, T.W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M., 1988.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Bd. I. Darmstadt, 1960.
- JACOBI, J.: Die Psychologie von C.G. Jung. Eine Einführung in das Gesamtwerk mit einem Geleitwort von C.G. Jung. 1. Aufl., 1978, Frankfurt am Main, 1994.
- JANK, W., MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main, 1991.
- JAPPE, E.: Performance - Ritual - Prozeß. Handbuch der Aktionskunst in Europa. München, New York, 1993.
- JÜRGENS, E.: Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. 1. Aufl., Sankt Augustin, 1994.
- JUNG, C.G.: Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. Gesammelte Werke Bd. IX/I. Olten, 1976.
- JUNG, C.G.: Zivilisation im Übergang. Gesammelte Werke Bd. X. Olten, 1974.
- JUNG, C.G. : Psychologische Typen. Gesammelte Werke Bd. VI. 10. revidierte Aufl., Zürich, Stuttgart, 1960.
- KAMPER, D.: Mensch. In: Wulf, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel, 1997, S. 85-91.
- KEBECK, G.: Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim, München, 1994.

- KERSTAN, T.: Zeugnis für die Schule. Ein bildungspolitisches Tabu wird gebrochen: Über Leistung darf wieder geredet werden - auch über die Schulen selbst. Bahnt das den Weg zu einer besseren Bildung? In: Die Zeit, 54.Jg. 1999, Nr. 12, S. 43-44.
- KLEBER, E.W.: Grundzüge ökologischer Pädagogik. Eine Einführung in ökologisch-pädagogisches Denken. Weinheim, München, 1993.
- KNILL, P.J.: Ist Schönheit bildend und heilsam? Eine Stellungnahme zur Ästhetik in der Kunstpädagogik und in den künstlerischen Therapien. In: Schiementz, W.; Beilharz, R. (Hrsg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim, 1995, S. 85-99.
- KORING, B.: Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Denkanstöße für Studienanfänger. Weinheim, 1990.
- KROHN, W.: Francis Bacon. München, 1987.
- KUCKHERMANN, R.: Die Konstitution von Natur und Kultur in der Tätigkeit. Überlegungen zum Verhältnis von Tätigkeitspsychologie und Humanökologie. In: Seel, H.-J. (Hrsg.): Mensch - Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen, 1993, S. 40-59.
- KÜKELHAUS, H./LIPPE, R. z.: Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt am Main, 1982.
- KULTUR- U. TAGUNGSHAUS MIKADO/ PRINZHÖFTE ZENTRUM FÜR ÖKOLOGISCHE FRAGEN UND GANZHEITLICHES LERNEN (Hrsg.): Seminarprogramm 1.1999. Harpstedt-Horstedt, 1999.
- LA METTRIE, J.O. de: L'homme machine In: Becker, C. (Hrsg.): L'homme machine: französisch-deutsch. Die Maschine Mensch. Hamburg, 1990.
- LANDMANN, M.: Fundamental-Anthropologie. 2. erw. Aufl., Bonn, 1984.
- LENZEN, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Z.f.Päd., 43. 1997, S. 949-967.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 1. Stuttgart, 1983.
- LEUTZ, G.A./ ENGELKE, E.: Psychodrama. In: Corsini, R.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim, Basel, 1983, S. 1008-1031.
- LEUTZ, G.A.: Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. Berlin, Heidelberg, New York, 1974.
- LIPPE, R. z.: Sinnbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbeck, 1987.
- LÜPKE, G. v.: Das systemische Weltbild. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München 1995, S. 85-95.
- MEINBERG, E.: Homo Oecologicus: das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt, 1995.
- MERTENS, G.: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. 2. Aufl., Paderborn, 1991.

- MEYER-ABICH, K.M.: Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik. München, Wien, 1984.
- MEYERS großes Taschenlexikon, Bd. III, hrsg. von Meyers Lexikonredaktion, 3. aktualisierte Aufl., Mannheim, Wien, Zürich, 1990.
- MEYERS großes Taschenlexikon, Bd. XV, hrsg. von Meyers Lexikonredaktion, 3. aktualisierte Aufl., Mannheim, Wien, Zürich, 1990.
- METZINGER, T.: Nichts-anderes-als-Reflex. Liebe ist mehr als Nullen und Einsen. Eine Antwort auf Dietrich Dörner. In: Die Zeit, 54.Jg. 1999, Nr. 4, S. 31.
- METZNER, R.: Die Entfaltung des ökologischen Weltbildes. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995, S. 25-39.
- MIKELSKIS, H.: Ökologische Bildung als Neugestaltung des Verhältnisses der Menschen zur Natur im Erleben, Erkennen und Handeln. In: Cube v., F., Storch, V. (Hrsg.): Umweltpädagogik. Ansätze, Analysen, Ausblicke. Heidelberg, 1988, S. 108-119.
- MILLER-KIPP, G.: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim, 1992.
- MÖHRING, M.: Von der Umweltbildung zu ganzheitlicher Bildung als Ausdruck eines integralen Bewußtseins. Frankfurt a.M., 1997.
- MORENO, J.L.: Auszüge aus der Autobiographie. Hrsg. von J.D. Moreno. Köln, 1995.
- MORENO, J.L.: Globale Psychotherapie und Aussichten einer therapeutischen Weltordnung. In: Buer, F. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis und Gesellschaftspolitik 1991. Opladen, 1991, S. 11-44.
- MORENO, J.L.: Morenos philosophisches System. In: Fox, J. (Hrsg.): Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften. Köln, 1989, S. 31-43.
- MORENO, J.L.: Spontaneität und Katharsis. In: Fox, J. (Hrsg.): Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften. Köln, 1989, S. 77-102.
- MORENO, J.L.: Ausgewählte Werke. Bd. 1: Soziometrie als experimentelle Methode. Hrsg. von H. Petzold. Paderborn, 1981.
- MORENO, J.L.: Die Grundideen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Aufl., Opladen, 1974.
- MORENO, J.L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis von Jacob L. Moreno. 2. Aufl., Stuttgart, 1973.
- MÜLLER, M.: Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt. Schamanismus und Erkenntnis im Werk von Joseph Beuys. Alfter, 1993.
- MÜLLER, H.-J.: Projekt "Alternative Energien" IGS-Mühlberg/Stadtwerke Hannover. In: Ermert, K. (Hrsg.): Umweltkrise, Umweltbildung und die Zukunft der Schule. Loccum Protokolle 18/93, Loccum, 1993.
- MÜNGERSDORFF, R.: Die Ursprünge des Psychodramas in Morenos Wiener Stegreiftheater und die anthropologische Grundlage des Psychodramas. In: Geßmann,

- H.-W. (Hrsg.): Humanistisches Psychodrama. Bd. 1, Verlag des Psychotherapeutischen Instituts Bergerhausen, 1994.
- NAESS, A.: Ecology, community and lifestyle. Cambridge, 1995a.
- NAESS, A.: Selbst-Verwirklichung: Ein ökologischer Zugang zum Sein in der Welt. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995, S. 137-148.
- NAESS, A.: Politik und ökologische Krise. Eine Einführung. In: Gottwald, F.-T., Klepsch, A. (Hrsg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, 1995, S. 283-297.
- NEUMANN, K.: Zeitautonomie und Zeitökonomie. J.A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 84. Jahrg., Heft 2, Weinheim, 1992, S. 212-223.
- NEUMANN, K.: Die Liebe als Weg zur Selbstverwirklichung. In: Kindlers Enzyklopädie: Der Mensch, Bd. IX, Zürich, 1984, S. 18-38.
- ÖLKERS, J.: Ist Ökologie lehrbar? In: Criblez, L. (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern, 1989, S. 64-83.
- OMAN, H.: Die Kunst auf dem Weg zum Leben: Joseph Beuys. Mit einem Essay von L. Beckmann. Durchgesehene und überarbeitete Taschenbuchausgabe. München, 1998.
- OMAN, H.: Die Kunst auf dem Weg zum Leben: Joseph Beuys. Mit einem Essay von L. Beckmann. Weinheim, Berlin, 1988.
- PETZOLD, H.: Dramatische Therapie. Neue Wege der Behandlung durch Psychodrama, Rollenspiel und Therapeutisches Theater. Stuttgart, 1982.
- PETZOLD, H.: Das Psychodrama als Methode der Humanistischen Psychologie. In: Völker, U. (Hrsg.): Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Weinheim, Basel, 1980, S. 139-217.
- PETZOLD, H. (Hrsg.): Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater. 3. Aufl., Paderborn, 1978.
- PLEINES, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie (1971-1988). Darmstadt, 1989.
- PREISSER, F./NEUMANN-LECHNER, A.: Umweltpädagogik in der Erwachsenenbildung und Gemeindefarbeit. Aspekte und Arbeitsfelder ökologisch orientierter Bildungsarbeit in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB., 1991.
- PREUSS, S.: Umweltkatastrophe Mensch: über unsere Grenzen und Möglichkeiten, ökologisch bewußt zu handeln. Heidelberg, 1991.
- PRITZ, A./PETZOLD, H. (Hrsg.): Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Paderborn, 1992.
- PFFORDTEN, D.v.d.: Ökologische Ethik. Zur Rechtfertigung menschlichen Verhaltens gegenüber der Natur. Reinbeck bei Hamburg, 1996.

- RAPPMANN, R.: Der soziale Organismus - ein Kunstwerk. In: Harlan, V., Rappmann, R., Schata, P.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. 3. erw. und ergänzte Aufl., Achberg, 1984, S. 9-69.
- ROESLER, M.: Das kulturelle Atom nach J.L. Moreno. Ein psychodramatisches Instrument zur Erfassung der Persönlichkeit. In: Psychodrama, 4 (2), 1991, S. 187-201.
- ROMBACH, H.: Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. 1. Aufl., Freiburg i. Breisgau, 1994.
- ROMBACH, H.: Leben des Geistes. Freiburg, 1977.
- SALZINGER, H.: Der Gärtner im Dschungel. Hamburg, 1992.
- SCHACHT, M.: Morenos Philosophie und Mystik. In: Buer, F. (Hrsg.): Morenos therapeutische Philosophie. Opladen, 1989, S. 199-217.
- SCHATA, P.: Das Œuvre des Joseph Beuys. Ein individueller Ansatz zu universeller Neugestaltung. In: Harlan, V., Rappmann, R., Schata, P.: Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. 3. erw. und ergänzte Aufl., Achberg, 1984, S. 75-117.
- SCHIEMENTZ, W.; BEILHARZ, R. (Hrsg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weilheim, 1995.
- SCHMID, P.F.: Personzentrierte Gruppenpsychotherapie. Ein Handbuch. Bd. 1. Solidarität und Autonomie. Köln, 1994.
- SCHWAETZER, H.; STAHL-SCHWAETZER, H.: L'homme machine: Vom Bruch zum Umbruch. In: Schwaetzer, H.; Stahl-Schwaetzer, H. (Hrsg.): L'homme machine? Anthropologie im Umbruch. Hildesheim, 1998, S. 9-25.
- SCHWENK, B.: Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Rowholts Enzyklopädie. Bd. 2, Hamburg, 1989, S. 208-221.
- SHEARON, E.M.: Der Mensch als Schöpfer. In: Kösel, E. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas. Freiburger Psychodrama-Tage, Freiburg, 1989, S. 78-86.
- SPRIGGE, T.L.S.: Gibt es in der Natur intrinsische Werte? In: Birnbacher, D. (Hrsg.): Ökophilosophie. Stuttgart, 1997, S. 60-75.
- SPRINGER, R.: Grundlagen einer Psychodramapädagogik. Köln, 1995.
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG: Statistik für das WS 1997/98. Hrsg. von Dezernat 5, Abteilung 52. Braunschweig, 1998.
- TENORTH, H.-E.: „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd., 43, 1997, S. 969-984.
- THIEL, F.: Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim, 1996.
- UHLE, R.: Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung, Weinheim, 1993.
- WEHNER, E.G.: Einführung in die empirische Psychologie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1980.

- WEIZSÄCKER, E.U.v.: Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. 3. aktualisierte Aufl., Darmstadt, 1992.
- WELSCH W.: Ästhetisches Denken. 4. Aufl. , Stuttgart, 1995a.
- WELSCH, W.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main, 1995.
- WILHELMI, H.H.: Umweltbildung aus gesamtstaatlicher Sicht. Tendenzen der internationalen Kooperation. In: Ermert, K. (Hrsg.): Umweltkrise, Umweltbildung und die Krise der Schule. Loccumer Protokolle 18/93, Loccum, 1993, S. 17-31.
- WOPP, C.: Offener Unterricht. In: Jank, W., Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main, 1991, S. 322-333.
- WULF, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel, 1997.
- WULF, C.: Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilherm von Humboldts. In: Wulf, C. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim, 1996, S. 165-181.
- YABLONSKY, L.: Psychodrama: die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart, 1978.
- ZIMMERMANN, R.: Kunst und Ökologie im Christentum: die "7000 Eichen" von Joseph Beuys. Wiesbaden, 1994.