Der auf nachhaltige Entwicklung gerichtete Bildungsimpuls der SEKEM-Initiative in Ägypten

Der Fakultät Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften
der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie – Dr. phil. –

vorgelegte Dissertation von

Dipl. kult. Regina Vogt

geb. 17. September 1944 in Gera

Eingereicht am: 31. Oktober 2012

Betreuerin und Gutachterin: Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer

Gutachter: Prof. Dr. Andreas Fischer

Externer Gutachter: Prof. Dr. Michael Brater
Kunst im Dialog
Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
Villestraße 3
D-53347 Alfter bei Bonn

Tag der Disputation: 29. Juli 2013

FÜR

MEINE VERSTORBENE MUTTER

UND MEINE ENKELKINDER

SOPHIA, JAKOB, ANTON, MARTHA UND JULIAN

Der auf nachhaltige Entwicklung gerichtete Bildungsimpuls der SEKEM-Initiative in Ägypten

Inhaltsverzeichnis

Abstract		S. 1
Einleitung		S. 4
1.	Hintergrund der Forschungsfragen	S. 4
2.	Forschungsfragen	S.11
3.	Thesen	S.11

Kapitel I

Die ägyptische Entwicklungsinitiative SEKEM

1.	Biographische Entwicklung von Ibrahim Abouleish bis zur Gründung von SEKEM	S.12
2.	Entstehung und Entwicklung der SEKEM-Initiative	S.19
3.	Nachhaltige Entwicklungsprozesse in SEKEM	S.22
4.	Organisatorische Struktur von SEKEM	S.28
4.1.	SEKEM als dreigliedrige Gesellschaft	S.28
4.1.1.	Wirtschaftliches Leben	S.33
4.1.2.	Soziales Leben	S.40
4.1.3.	Kulturelles Leben	S.42

Kapitel II

Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

1.	Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung	S. 51
1.1.	Das Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen	S. 55
1.2.	Weiterführende Gesichtspunkte in der Nachhaltigkeitsdebatte	S. 63
2.	Lern- und Bildungsprozesse bei Winfried Marotzki und Niklas Luhmann	S. 68
Exkurs:	Niklas Luhmann und das Erziehungssystem	S. 76
3.	Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	S. 85
4.	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Verständnis der Vereinten Nationen	S. 91
Exkurs:	Das Entwicklungskonzept „Gross National Happiness“ in Bhutan	S. 94

Kapitel III

„Cultura Activa“ als Potential für BNE

1.	Zum ganzheitlicher Charakter kultureller und künstlerischer Tätigkeiten	S. 100
2.	Zu den Spezifika von „Cultura Activa“	S. 102
2.1.	„Cultura Activa“ und Handlungsorientiertheit	S. 103
2.2.	„Cultura Activa“ und Gemeinschaft	S. 103
2.3.	„Cultura Activa“ und öffentliche Sphäre	S. 104
2.4.	„Cultura Activa“ und Wiederholungen	S. 105

3.	Definition von „Cultura Activa“	S. 105
4.	Habituelle Wirkung von „Cultura Activa“	S. 106
5.	Bedeutung von „Cultura Activa“ für nachhaltige Entwicklungen	S. 106
6.	Erklärung der möglichen Wirkungsweise von „Cultura Activa“	S. 113
6.1.	Epistemologische Grundlagen	S. 113
6.2.	Wissenschaftliches Erklären bei Humberto Maturana	S. 114
6.3.	Zur Entwicklung der Systemtheorie	S. 118
6.4.	Zentrale Begriffe der Luhmann’schen Systemtheorie	S. 121
6.4.1.	Systeme	S. 121
6.4.2.	Autopoiesis	S. 122
6.4.3.	Strukturelle Kopplung	S. 123
6.4.4.	Re-Entry	S. 125

Kapitel IV

Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM

1.	Allgemeine Zielsetzung der Bildungsprozesse in SEKEM	S. 128
2.	Das Kreisritual als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM	S. 133
2.1.	Durchführung des Kreisrituals in SEKEM	S. 133
2.2.	Zur Phänomenologie und Geometrie des Kreises	S. 134
2.3.	Beschreibung der Wirkungen des Kreisrituals	S. 135
2.4.	Erzeugung eines mit dem beobachteten Wirkungsphänomen isomorphen Phänomens	S. 136
3.	Betriebseurythmie als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM	S. 139
3.1.	Eurythmie allgemein	S. 139

3.2.	Eurythmie und Betriebseurythmie in SEKEM	S. 145
3.3.	Allgemeine Beschreibung und wissenschaftliche Erklärung der betriebseurythmische Arbeits- und Wirkungsweise	S. 148
3.4.	Beispiel einer Betriebseurythmie-Übung: Kugeln im Kreis weitergeben	S.149
3.5.	Interpretation der Übung	S.150
3.6.	Selbstaussagen von Teilnehmern an eurythmischen und betriebseurythmischen Übungen	S.152
3.7.	Wirkungs- und Bildungsimpulse der betriebseurythmischen Übungen	S.157
3.8.	Bedeutung der Betriebseurythmie für nachhaltige Entwicklungen	S.159
4.	Das Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM	S.161
4.1.	Ausgangslage	S.161
4.2.	Beispiel Berufsausbildung	S.163
4.3.	Ergänzung des Lernprinzips „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ durch künstlerische Tätigkeiten	S.166
4.4.	Neues praxisbezogenes Lernen in Europa	S.169
4.5.	Praxisorientiertes Lernen und nachhaltige Entwicklung	S.172
Exkurs	SEKEM’s Beteiligung an zukunftsweisenden Bildungsprojekten	S.178

Kapitel V

Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten

1.	Zum gegenwärtigen Stand der Transferforschung	S. 185
2.	Methodische Fragen an die Transferforschung	S. 190

3.	Möglicher Transfer der in künstlerischen Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen auf die Arbeitswelt	S. 196
3.1.	Strukturen künstlerischer Tätigkeit	S. 197
3.2.	Strukturen von Arbeitsanforderungen in der modernen Arbeitswelt	S. 198
3.3.	Anforderungen der modernen Arbeitswelt und Bildungsbegriff	S. 201
3.4.	Strukturähnlichkeit der Bereiche	S. 202
3.5.	Transfer	S. 203

Rückblick und Ausblick (S. 207)

Literatur (inklusive Web-Adressen) S. 215

Abstract

Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, inwiefern die untersuchten Lernfelder des SEKEM-Bildungsprogramms, die sich an kulturellen Symbolen, künstlerischen Methoden und praxisbezogenem Lernen orientieren, geeignet sind, nachhaltige Entwicklungsprozesse anzuregen und zu den Erfolgen der Initiative beizutragen. Im Hinblick auf diese Lernfelder stellt das Bildungsprogramm ein Alleinstellungsmerkmal der ägyptischen SEKEM-Initiative dar, das deren Entwicklung seit mehr als 35 Jahren entscheidend geprägt hat. Untersucht werden in der Arbeit

- das Kreisritual
- die Betriebseurythmie
- das Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“.

Diese drei überwiegend nicht-formalen Elemente des SEKEM-Bildungsprogramms erfordern keinerlei persönliche Vorbildung. Das ist insofern von Bedeutung, als die SEKEM-Mitarbeiter bei Aufnahme ihrer Tätigkeit in SEKEM mental stark geprägt sind von den traditionellen Strukturen der ländlichen Umgebung, aus der sie kommen, und zum großen Teil über keine Berufsausbildung verfügen. Mit dem überwiegend nicht-formalen Bildungsprogramm können die SEKEM-Mitarbeiter also direkt „da abgeholt werden, wo sie sich befinden“.

Durch die von diesen Lernfeldern ausgehenden Impulse erhalten die Mitarbeiter der SEKEM-Unternehmen die Chance, ihr Wahrnehmungsvermögen zu schulen, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, neue Sichten auszubilden und eine erhöhte Sensibilität und Aufmerksamkeit zu entwickeln. Diese Impulse korrespondieren mit dem Anliegen des SEKEM-Gründers Ibrahim Abouleish, Entwicklungsprozesse in einem nachhaltigen Sinne zu fördern – bezogen auf die Entwicklung der in der Initiative tätigen Menschen, ihre Gemeinschaft und ihre Umwelt.

Angesichts der vielen Krisen und Herausforderungen unserer Zeit wie Klimawandel, Hunger, Wasserknappheit etc. sind derartige ganzheitliche Impulse von großer Bedeutung. Denn in der Regel haben diese Krisen damit zu tun, dass die Entwicklung einzelner Systeme und Subsysteme auf Kosten der Entwicklung anderer

Systeme und Subsysteme erfolgt ist. Dies erklärt sich nicht allein aus verantwortungslosem Handeln, sondern auch aus der Besonderheit, dass Systeme und Subsysteme von jeweils eigenen Funktionsgesetzen bestimmt werden und damit zunehmend von einer einheitlichen Ganzheit abgekoppelt sind. Hinzu kommt, dass ja gerade Spezialisierung und Begrenzung der Teilsysteme zu der allseits gewünschten und auch erreichten hohen Effizienz, Flexibilität und Produktivität geführt haben, so dass über lange Zeit kein Bedürfnis bestand, deren Voraussetzungen zu hinterfragen.
Eine der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet Bildung muss jedoch ihr Möglichstes dazu beitragen, dass selektive Wahrnehmungen vermieden und Einseitigkeiten überwunden werden können. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, solche Kompetenzen zu fördern, durch die Menschen befähigt werden, sich an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft verantwortungsvoll beteiligen zu können. Hierzu gehört insbesondere, dass integrative Fähigkeiten und die Entwicklung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses gefördert werden. So kann der Verselbständigung von Teilinteressen entgegengewirkt und die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen begünstigt werden.

Damit all dies gelingen kann, kommt es maßgeblich darauf an, dass dieser Veränderungs- und Entwicklungsprozess auch eine Transformation von Denken, Fühlen und Wollen der Akteure – also ein „Sustainable Development des Menschen“ (Becker: 2000, 264) – umfasst. Das SEKEM-Bildungsprogramm widmet sich auf regionaler Ebene – aber mit internationaler Ausstrahlung – seit mehr als 30 Jahren dieser Aufgabe.

Anliegen der Arbeit ist es nicht, einen Zusammenhang zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und nachhaltiger Entwicklung empirisch nachzuweisen. Dieser Weg kam bereits deshalb nicht in Betracht, weil die insofern zu befragenden Ägypter zumeist über keine englischen Sprachkenntnisse verfügen und die Verfasserin keinen Zugang zur arabischen Sprache hat.

Stattdessen werden in der Arbeit die von dem überwiegend nicht-formalen Bereich des Bildungsprogramms ausgehenden positiven Wirkungs- bzw. Bildungsimpulse - wie sie in Selbstbeschreibungen der Teilnehmer zum Ausdruck kommen - unter Anwendung einer Methode, die von dem chilenischen Biologen und Neurowissenschaftler Humberto Maturana (Maturana: 2001, 79-80) entwickelt worden ist, untersucht und erklärt.

Das Resultat der Untersuchung kann wie folgt zusammengefasst werden:

Im regelmäßigen Umgang mit den untersuchten Angeboten des SEKEM-Bildungsprogramms erhalten die Beteiligten bzw. deren Psychische Systeme die Chance, eigene Begrenztheiten zu überwinden und ein neues Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln und können in diesem Sinn zu nachhaltigen Entwicklungen in Sekem beitragen.
Das im Umgang mit dem Bildungsprogramm ggf. Erlernte kann aufgrund ähnlicher Strukturen und Situationen auf die Arbeitswelt transferiert und hier angewandt werden.

Es wäre zu begrüßen, wenn sich an die vorliegende Untersuchung des SEKEM-Bildungsprogramms weiterführende Untersuchungen anschließen könnten. Aus den erwähnten Gründen kann dies jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

Einleitung

1. Hintergrund der Forschungsfragen

Im Zentrum meiner Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und nachhaltigen Entwicklungsprozessen.
Wenn heute über diesen Zusammenhang nachgedacht wird, bewegen wir uns überwiegend auf der Ebene von sozialwissenschaftlich ungesicherten Prognosen, Vermutungen, Hoffnungen und Erwartungen. Ich versuche einen umgekehrten Weg zu gehen, indem ich das Bildungsprogramm einer landwirtschaftlichen Initiative untersuche, die bereits seit mehr als 30 Jahren nachhaltig arbeitet. Diese Initiative und ihr Gründer Ibrahim Abouleish wurden 2003 mit dem Alternativen Nobelpreis ausgezeichnet und zwar - wie es in der Begründung heißt –

> „for a 21st century business model which combines commercial success with social and cultural development".
>
> (Right Livelihood Award 2003)

Zu der erfolgreichen Entwicklung der SEKEM-Initiative haben sicherlich viele Faktoren beigetragen. In erster Linie ist hier ihr ganzheitlicher Ansatz zu nennen:

> „Entwicklung kann nur nachhaltig sein, wenn sie ganzheitlich gedacht und umgesetzt wird. Biologisch-dynamisches Anbauen, umweltverträgliches Wirtschaften und faire Entwicklungschancen für Mitarbeiter und Lieferanten gehen bei SEKEM Hand in Hand und verstärken sich gegenseitig."
>
> (Abouleish: 2009a)

Grundlage aller nachhaltigen Entwicklungsprozesse in SEKEM ist die biologisch-dynamische Landwirtschaft, mit deren Hilfe Wüste in fruchtbares Land verwandelt werden konnte, was auch gegenwärtig in Form neuer Farmgründungen weiter stattfindet.
Die Landgewinnung durch Heilung und Pflege des Bodens bildet die Grundlage für die Erzeugung qualitativ hochwertiger gesundheitsfördernder Produkte. Sie erfordert und fördert darüber hinaus auch eine besondere Sensibilität und Wahrnehmungs-

fähigkeit der in der Landwirtschaft tätigen Menschen, was wiederum auch ausstrahlt und sich auswirkt auf nachhaltige Entwicklungsprozesse in anderen Bereichen der Initiative.
Im Rahmen meiner Arbeit beschränke ich mich allerdings auf die Untersuchung von Rolle und Bedeutung der drei wesentlichen Lernfelder des SEKEM-Bildungsprogramms in dieser Erfolgsgeschichte.

Bildung hat in SEKEM einen hohen Stellenwert. Dies kommt schon rein äußerlich in der Tatsache zum Ausdruck, dass hier bis zu 15 Prozent der bezahlten Arbeitszeit für Weiterbildung und künstlerische Betätigung der Mitarbeiter zur Verfügung gestellt werden. Von daher ist es naheliegend, einen Zusammenhang zwischen Bildungs-prozessen einerseits und erfolgreichen nachhaltigen Entwicklungen der Initiative andererseits zu vermuten.

Worin aber kann ein solcher Zusammenhang bestehen? Inwiefern vermag ein Bildungsprogramm nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen?
Solche und ähnliche Fragen stellen sich vor allem im Hinblick auf charakteristische Besonderheiten nachhaltiger Entwicklungsprozesse. Hierzu gehört u.a., dass in der Gegenwart Maßnahmen – z.B. in Form von Bildungsprogrammen - durchgeführt bzw. Verhaltensweisen praktiziert werden, von denen man sich erhofft, dass sie sich in der Zukunft in der angestrebten – nämlich nachhaltigen - Weise auswirken.

Sich „nachhaltig auswirken“ bedeutet dabei im Sinne der Brundlandt-Definition, dass die gegenwärtig lebenden Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können, ohne die Möglichkeit zu gefährden, dass auch zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können. (Brundtland: 1987, 49 ff.)
Aber:

1. Kennen wir denn die Bedürfnisse zukünftiger Generationen bzw.

2. welches gesicherte Wissen haben wir hinsichtlich der beabsichtigten Wirksamkeit unserer gegenwärtigen Maßnahmen und Verhaltensweisen bzw.
3. wie kann angesichts dieser unklaren Ausgangslage eine BNE entwickelt werden, von der wir annehmen können, dass durch sie nachhaltige Entwicklungsprozesse tatsächlich angestoßen werden?

Diese Fragen können gegenwärtig nicht definitiv beantwortet werden - weder im wissenschaftlichen Diskurs noch in den Dokumenten der Vereinten Nationen und der Nachhaltigkeitskonferenzen.
Deshalb sollte und kann BNE nach meiner Überzeugung vor allem strukturale[1] Bildung sein. Denn angesichts einer in stetigem Wandel begriffenen Gesellschaft und Arbeitswelt sind heute Vorhersagen und Prognosen problematisch und schwierig. Ob das Vorhergesagte überhaupt bzw. wann genau eintreten wird, lässt sich in der Regel nicht mit Sicherheit voraussagen. Deshalb kann auch bezüglich aller konkreten inhaltlichen Maßnahmen, die mit Blick auf eine antizipierte Entwicklung ergriffen werden, nur schwer eingeschätzt werden, inwieweit diese Bestand und Wirksamkeit im Verfolgen der intendierten Ziele haben werden.

Die Vertreter eines strukturalen Bildungsbegriffs[2] betrachten deshalb den gesellschaftlichen Transformationsprozess, der dazu führen soll, dass der Zustand der Nachhaltigkeit erreicht wird, als grundsätzlich ambivalenten Vorgang. Einerseits wird ein zunehmender Verlust in Bezug auf Planbarkeiten und Gewissheiten festgestellt, der zu Verunsicherungen und Überforderungen des Einzelnen führen kann. Aber ein derartiger gesellschaftlicher Wandel wird auch als Entwicklungschance für den Einzelnen begriffen, weil die damit einhergehenden neuen Anforderungen in der Arbeitswelt kreative und innovative Fähigkeiten erfordern (Marotzki: 1991, 1). Deshalb kommt es nach Auffassung der Vertreter eines strukturalen Bildungsbegriffs darauf an, Lern- und Bildungsprozesse so anzulegen, dass sie der Entwicklung dieser menschlichen Fähigkeiten förderlich sind.

Strukturale Bildung vermag diesem Erfordernis insofern zu entsprechen, als sie insbesondere den Fokus auf solche Bildungsprozesse richtet, durch die der Mensch komplexere Bezüge zu sich selbst (Selbstreferenz) und zur Welt (Weltreferenz) entwickeln kann (Marotzki: 1990). Die damit eröffnete Möglichkeit zur eigenen Veränderung sehe ich als Voraussetzung und Chance, um nachhaltige Entwicklungen auf den Weg zu bringen.

[1] sich auf die Struktur von etwas beziehend, insbesondere wie die Elemente eines Systems durch Beziehungen verbunden sind, so dass das System entsteht und sich erhält

[2] Winfried Marotzki, Benjamin Jörissen, Schäffter, Siegfried Schmidt u.a.

Eine BNE, die sich einer solchen Aufgabe widmet, muss sich dabei vor allem an den konkreten Entwicklungsprozessen orientieren, die sie unterstützen will. Sie muss auch beachten, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse nicht mehr allein nach dem traditionellen Muster der Abgrenzung und Vertiefung eines Gegenstandes funktionieren, sondern inzwischen immer stärker den Charakter von Querschnittsaufgaben annehmen, bei denen die Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Kultur zu bedenken und zu berücksichtigen sind. Im Mittelpunkt nachhaltiger Entwicklungen steht deshalb die Integration dieser gesellschaftlichen Teilsysteme. Diese Konstellation verlangt einen Paradigmenwechsel, nämlich von der Konzentration auf Einzelobjekte hin zu verstärkter Aufmerksamkeit für komplexe Wechselwirkungen, also von linearem zu vernetztem Denken.

Wilhelm Korff[3] hat dafür den Begriff der „Renität" in die Nachhaltigkeitsdebatte eingeführt (Korff 1991: 25). Dieser normative Begriff, der eine Vernetzung von ökologischen, ökonomischen und sozialen Prozessen fordert, um so eine dynamische Stabilisierung der komplexen Mensch-Umwelt-Zusammenhänge zu bewirken, ist inzwischen zu einem Schlüsselbegriff in der Umweltethik geworden. Er fokussiert die Verantwortung des Menschen im Umgang mit sich selbst und anderen sowie im Umgang mit der ihn tragenden Natur. Dieser Verantwortung kann der Mensch nur gerecht werden, wenn er die Gesamtvernetzung all seiner Entscheidungen mit der ihn tragenden Natur zur Grundlage seines Handelns macht.

Darüber hinaus erweist sich das Prinzip der Retinität als Steuerungsinstrument für nichtlineare, komplexe Systeme, da es nicht anstrebt, einzelne Größen zu maximieren, sondern das vernetzte Gesamtgefüge im Blick hat. Dieses Bemühen um ökonomische, soziokulturelle und ökologische Verträglichkeit und Balance wird auch von der UNESCO befürwortet und wie folgt beschrieben:

> „Its strength is that it frankly acknowledges the interdependence of human needs and environmental requirements. In so doing, it rejects the single-minded pursuit of one objective at the cost of others. A heedless pursuit of 'development', for examples, cannot be accepted at the cost of inflicting irreparable damage on the environment. But neither can the preservation of the environment be achieved at the cost of maintaining half of humanity in poverty. Or, in the terms in which the debate is sometimes posed, we cannot sacrifice people to save elephants, but neither can we – at least not for very long – save the people by sacrificing the elephants. Indeed, this is a false dichotomy that must be rejected. We must imagine a new and sustainable relationship between humanity and its habitat: one that

[3] deutscher Theologe und Ethiker

> places humanity at center stage, but does not neglect that what is happening in the 'wings'…"
>
> (UNESCO: 1997)

Auch ohne den Begriff der Renität zu verwenden, verfolgt SEKEM schon seit über 30 einen damit übereinstimmenden Weg:

> „Die Entwicklungsinitiative SEKEM ist ganz neue Wege gegangen in der Überzeugung, dass die komplexen und voneinander abhängigen Probleme Ägyptens ganzheitliche Lösungsansätze benötigen. Armut ist bedingt durch Bildungsmangel, der wiederum durch Armut verschärft wird. Das verstärkte Auftreten von Krankheiten wird sowohl durch Armut und Mangelernährung als auch durch Unwissen und Umweltschäden, sehr oft durch die Arbeit in der Landwirtschaft mit chemischen Düngemitteln verursacht. Arbeitslosigkeit und unfaire Bedingungen im Welthandel machen es für den Einzelnen schwierig, aus diesem Kreislauf auszubrechen."
>
> (SEKEM Österreich)

Bereits die Autoren des Club of Rome hatten 1972 in ihrer Veröffentlichung „Die Grenzen des Wachstums" (Meadows u.a.: 1972) einen Paradigmenwechsel vollzogen, indem Umweltprobleme erstmalig unter dem Aspekt verletzter Gleichgewichtszustände betrachtetet wurden. Als Konsequenz dieser Betrachtungsweise forderten sie die Schaffung eines Gleichgewichtszustandes, in dem sich die wesentlichen Weltvariablen die Waage halten.
1992 erschien eine aktualisierte Fassung der Studie unter dem Titel „Die neuen Grenzen des Wachstums" (Meadows u.a.: 1993). Hier wurde die Idee des Gleichgewichts zur Grundlage des Prinzips nachhaltiger Entwicklung erhoben. Nachhaltigkeit wird nun als System definiert, das auch bei Veränderungen in seiner Umgebung im Stande ist, seine Stabilität zu wahren und das deshalb nicht Gefahr läuft zu kollabieren.

Viele unserer gegenwärtigen Probleme stehen jedoch in Verbindung mit einem systemischen Ungleichgewicht. Im Umweltbereich ist dies evident und hängt überwiegend damit zusammen, dass dem wirtschaftlichen Denken immer wieder ein Primat gegenüber ökologischen Notwendigkeiten eingeräumt wurde und wird.

Systemisches Gleichgewicht hingegen bedeutet für mich zweierlei:

1. dass Systeme auch im Zuge von Veränderungen ihre Identität aufrechterhalten können (komplexeres Selbstverhältnis) und dass sie dabei

2. gleichzeitig ein ausbalanciertes Verhältnis zu ihrer Umwelt herstellen und erhalten können, sich also nicht auf Kosten anderer Systeme entwickeln und durchsetzen (komplexeres Weltverhältnis).

Von hier aus scheint mir die Entwicklung eines Bewusstseins für komplexe systemische Wechselwirkungen entscheidend zu sein, um nachhaltige Prozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. Es ist schwer vorstellbar, dass unsere gegenwärtigen Krisen und Herausforderungen im Rahmen der allein auf Spezialisierung, Begrenzung und Effizienz ausgerichteten alten Paradigmen bewältigt werden können. Vielmehr wird zunehmend wichtig, über die eigenen Grenzen hinweg anderen Menschen und Systemen mit Interesse, Verständnis und Verantwortung zu begegnen. Dem Mangel an rückbindenden und integrativen Einflüssen und Wirksamkeiten kann so zumindest teilweise entgegengewirkt werden. Da sich in hoch differenzierten Gesellschaften die Rückbindung von Teilrationalitäten an allgemeine, systemübergreifende Ziele allerdings kaum noch spontan vollzieht, liegt hier ein wichtiges Aufgabenfeld einer BNE.
Auf welche Weise aber kann durch BNE angeregt werden, dass Lernende ein komplexeres Selbst- und Weltverhältnis entwickeln?

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass der Mensch grundsätzlich über ein geistiges und psychisches Potential zur eigenen Veränderung verfügt und die Anregung, Schulung und Ausübung dieses Potentials heute eine zentrale Aufgabe der BNE sein sollte und auch kann.
In der Nachhaltigkeitsdebatte sind in der Vergangenheit vor allem notwendige Aufgaben und daraus resultierende Forderungen benannt und entsprechende Leitbilder formuliert worden, d.h. es hat „Aufklärungsarbeit“ stattgefunden. Menschen verändern ihr Verhalten jedoch offensichtlich nicht bereits dann, wenn sie z.B. auf künftige Konsequenzen ihres gegenwärtigen Tuns hingewiesen werden. Vielmehr deutet vieles darauf hin, dass sich die Gesellschaft insgesamt nicht oder nur unzureichend diesen „aufklärerischen“ Impulsen entsprechend verhält (vgl.

Welzer/Wiegandt: 2011, 8). Die Erfolge bei der Verwirklichung des Ziels einer nachhaltigen Entwicklung bleiben auch nach Jahren intensiver Anstrengung immer noch weit hinter den Erwartungen zurück. Vor allem die nicht-technischen Nachhaltigkeitsansätze – etwa Änderung im Sozialverhalten der Menschen - scheinen an tiefer liegenden sozialen Strukturen zu scheitern (vgl. Schachtschneider, 2005; Luks 2002: 92).

So gesehen scheinen auf die Idee der Nachhaltigkeit bezogene Leitbilder, Informationen und moralische Appelle zwar wichtig, aber bei weitem nicht ausreichend zu sein, um die mit der gegenwärtigen Bildungsdebatte intendierten Ziele nachhaltiger Entwicklungen verwirklichen zu können. Bildung für nachhaltige Entwicklung darf daher nicht mehr allein das kognitive Entwicklungspotential der Menschen ansprechen und sich auf die Vermittlung und Generierung von entsprechendem Wissen beschränken, sondern immer wichtiger wird es, Bildungsprogramme zu entwickeln, die von konkret vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Menschen ausgehen und hieran anknüpfend solcher Kompetenzen zu fördern versuchen, durch die Menschen befähigt werden, sich an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft verantwortungsvoll zu beteiligen. Auf diese Weise kann ein positiver Zugang zur Nachhaltigkeit eröffnen werden (so auch Welzer/Wiegand: 2011, 11).

Damit derartige Entwicklungsprozesse nicht nur vorübergehender Natur, sondern von Dauer sind, kommt es vor allem darauf an, bei den Beteiligten tiefer gehende Veränderungen anzuregen, die sich dann als Kraft für praktische soziale und wirtschaftliche Umgestaltungen erweisen können. Solche Veränderungen der Selbst- und Weltreferenz halte ich vor allem deshalb für möglich, weil nach meiner Auffassung im Menschen grundsätzlich die Fähigkeit veranlagt ist, Orientierungen nicht allein aus dem zu beziehen, was faktisch vorliegt, sondern sensibel und empfänglich zu sein für seine eigenen Werdekräfte und die Werdekräfte der Welt (vgl. Kurt: 2011, 9).

2. Forschungsfragen

Meine erkenntnisleitenden Forschungsfragen lauten wie folgt:

1. Sind die in der Arbeit untersuchten Elemente des SEKEM-Bildungsprogramms – als Ausprägung des in Kapitel III entwickelten Begriffs „Cultura Activa“ - geeignet, bei den SEKEM-Mitarbeitern Persönlichkeits- und Bewusstseinsentwicklungen anzuregen? Falls ja, wie kann eine solche Eignung theoretisch erklärt werden?

2. Besteht die Möglichkeit, dass das ggf. im Zusammenhang mit „Cultura Activa“ Erlernte auf die Arbeitswelt übertragen und hier angewandt werden kann? Falls ja, unter welchen Voraussetzungen ist dies möglich?

3. Forschungsthesen

Die Thesen, die ich bezüglich meiner erkenntnisleitenden Forschungsfragen vertrete und die durch die Arbeit belegt werden sollen, lauten:

1. Die untersuchten Elemente des SEKEM-Bildungsprogramms in ihrer Ausprägung als „Cultura Activa“ beinhalten Chancen für die Persönlichkeits- und Bewusstseins-entwicklung der SEKEM-Mitarbeiter. Dies kann theoretisch erklärt werden.

2. Es besteht die Möglichkeit, dass das ggf. im Zusammenhang mit „Cultura Activa“ Erlernte – unter der Voraussetzung von struktureller Ähnlichkeit der Bereiche und Situationen - auf die Arbeitswelt übertragen und hier angewandt werden kann.

Kapitel I

Die ägyptische Entwicklungsinitiative SEKEM

1. Biographische Entwicklung von Ibrahim Abouleish bis zur Gründung von SEKEM

Ibrahim Abouleish, der Gründer der SEKEM-Initiative, wurde am 23. März 1937 als Sohn eines Industriellen in Mashtul, Ägypten, geboren. Kindheit und Jugend verbrachte er überwiegend in Kairo. Hier erlebte er noch unter König Faruk, wie der Islam mit Christen- und Judentum in friedlicher Koexistenz nebeneinander existierten. Bereits als Heranwachsender wurde er mit dem literarischen Werk von Johann Wolfgang Goethe bekannt, das ihn tief beeindruckte. Er beschloss deshalb - gegen den Willen seines Vaters - zum Studium nach Europa zu gehen, um sich vertieft mit Sprache und Werk des Dichters beschäftigen zu können.
Ab 1956 studierte Ibrahim Abouleish an der Universität Graz Technische Chemie und beendete sein Studium mit der Promotion über ein neues Verfahren in der Zellstoffherstellung. Ein Studium der Medizin und Pharmakologie schloss sich an, das er mit einer zweiten Promotion über die Schilddrüse beendete. Anschließend arbeitete er in führenden Positionen in der österreichischen Arzneimittelforschung.

Während seiner Studienzeit konnte Ibrahim Abouleish sein Interesse für Goethe vertiefen und trat in Verbindung zu der in Graz ansässigen Goethe-Gesellschaft. Über diese Vereinigung wurde er auch vertraut mit den Werken von Schiller, Herder und anderen deutschen Klassikern. Er studierte alles, was zur europäischen Kultur gehört. Insbesondere lernte er die Werke der europäischen Musik und Philosophie kennen und schätzen. Seine damalige Gefühlswelt beschreibt er später wie folgt:

> „Wenn jemand damals in meiner Seele hätte lesen können, wäre ihm nichts ‚Ägyptisches' mehr begegnet, so sehr hatte ich alles Neue aufgesogen. Trotzdem fühlte ich mich von meiner Kindheit und Jugend her in den ägyptischen Traditionen verwurzelt. Ich lebte in zwei von mir als gegensätzlich erlebten Welten, im geistigen Strom des Orients von Geburt her und in demjenigen Europas, dem ich mich wahlverwandt empfand. Nun erlebte ich zunehmend Augenblicke, in denen sich diese

> zwei Strömungen in meiner Seele verbanden und in denen ich weder Europäer noch Ägypter war. Besonders gelang mir das im Erleben der Kunst. So begann ich beispielsweise, den wunderbaren ‚Messias' von Händel oder Mozarts ‚Requiem' mit muslimischen Ohren als Lob Allahs zu hören. Die beiden grundverschiedenen Kulturen begannen sich in mir in ihrer Gegensätzlichkeit aufzulösen und zu einem Neuen, Dritten zu verschmelzen, sodass ich weder ganz das eine noch das andere war. Ich konnte sowohl in der einen wie in der anderen Geistesart leben. Aber was ich erlebte, war keineswegs ein billiger Kompromiss, auch nicht nur Toleranz, sondern eine Synthese, ich glaube sogar sagen zu dürfen, eine Steigerung im Goethe'schen Sinne, eine echte Vereinigung von zwei Kulturen in mir. Ich erlebte dies als herrliches Freiheitsgefühl und diese Augenblicke bedeuteten für mich höchstes Glück und größte Freude."
>
> (Abouleish: 2005, 47)

Auch in Bezug auf seine Religionszugehörigkeit war Ibrahim Abouleish in Österreich ein Dritter geworden und wollte dies auch bleiben. Zwar führte er das Leben eines gläubigen Moslems, trank keinen Alkohol, aß kein Schweinefleisch und führte regelmäßig seine Gebete durch. Er hatte jedoch keine Schwierigkeiten, in der streng katholischen Umgebung von Graz an einer katholischen Messe teilzunehmen und die Religiosität dieses Glaubens tief mitzuempfinden. Seine Eheschließung mit einer Grazerin erfolgte nach katholischem Ritus, nachdem er zuvor dem Priester gegenüber klargestellt hatte, dass er Moslem bleiben würde.

Ein für Ibrahim Abouleish wohl besonders eindrückliches und nachhaltiges Ereignis während seiner Österreich-Zeit war seine Begegnung mit der Anthroposophie[4].
1972 lernte er in St. Johann die Klavierlehrerin Martha Werth kennen, die ihn mit dem Werk des Begründers der Anthroposophie, Rudolf Steiner, bekannt machte. Über diese Begegnung und die gemeinsamen Arbeitsstunden mit Martha Werth schreibt Ibrahim Abouleish rückblickend:

> „Das entscheidende biographische Erlebnis lag für mich darin, dass ich durch diese enorme geistige Anstrengung begann, die Denktätigkeit als solche in mir zu erleben. Dadurch wiederum lernte ich, die Dinge und Erlebnisse um mich wacher zu erfassen und straffer zu organisieren. Die Arbeit verwandelte mich innerlich und äußerlich, und ich gab mich diesem

[4] Als Anthroposophie (von griechisch ánthropos ‚Mensch' und sophía ‚Weisheit') wird eine von Rudolf Steiner (1861–1925) begründete, weltweit vertretene spirituelle Weltanschauung bezeichnet, die den Menschen in seiner Beziehung zum Übersinnlichen betrachtet.

> Geschehen hin, das wie eine Auferstehung in mir wirkte, wie ein Wiedererkennen von längst Vertrautem, das mich mit Begeisterung erfüllte. Alles nur Verstandesmäßige und kluge Wissen in mir veränderte sich allmählich und rückte in ein anderes Licht, dies allerdings nicht so sehr aufgrund des Inhalts des Gelesenen als vielmehr durch die Qualität der geistigen Anstrengung. So entwickelte sich meine Liebe zu dieser spirituellen Geisteswissenschaft. Ich hatte das Gefühl, durch sie das ganze Weltgeschehen an einem Zipfel erfasst zu haben, von dem aus sich mir der Mensch und die Natur in einem anderen Licht darstellen sollte...Unbemerkt ging durch diese intensive gedankliche Anstrengung eine Verwandlung in meiner Seele vor. Nur so kann ich mir nachträglich die Wirkung erklären, die die gemeinsame Reise nach Ägypten mit ihr (Martha Werth) und meiner Familie auf mich ausübte“.
>
> (Abouleish: 2005, 55-56)

Diese Reise fand im Jahre 1975 statt. Seit Ibrahim Abouleish Ägypten verlassen hatte, waren inzwischen 19 Jahre vergangen, und in Ägypten hatten während dieser Zeit große Veränderungen, z.B. die Verstaatlichung der Unternehmen, stattgefunden.

> „Einst blühende Betriebe arbeiteten seitdem defizitär, die meisten Menschen gingen ohne innere Motivation einer ungeliebten Beschäftigung nach, und viele mussten sich private Nebenverdienste suchen. Das soziale Ganze fiel immer mehr auseinander und ein großes Elend war die Folge.“
>
> (Abouleish: 2005, 59)

Überall traf Ibrahim Abouleish auf Armut, Unterentwicklung, Arbeitslosigkeit, überquellende Städte und zerstörte Landschaften.

> „Was sich mir in der Landwirtschaft darstellte, erlebte ich als Katastrophe. Vom Staat wurde den Bauern eine bestimmte Menge Kunstdünger, die sie pro Hektar ausbringen mussten, aufgezwungen. Der übermäßige und unkontrollierte Einsatz des Düngers führte zur Versalzung und Verdichtung der Böden und nicht auch zuletzt zur finanziellen Abhängigkeit der Landwirte, die das teure Produkt abnehmen mussten. Durch die Erbgesetze des Landes, die eine gleichmäßige Aufteilung vorschrieben, wurden außerdem die Grundstücke immer kleiner, sodass ein Bauer von dem Ertrag seines Landes immer weniger leben konnte. Dazu kamen die verheerenden Pestizidspritzungen über den Baumwollfeldern. Der Assuan-Staudamm, der 1961 mit sowjetischer Hilfe fertiggestellt worden war, hatte für Ägyptens Landwirtschaft ebenfalls verheerende Folgen. Seitdem gab es keine pulsierende Mitte mehr mit den alljährlichen Überschwemmungen im Sommer, die den fruchtbaren Nilschlamm auf die Felder trugen. Ein gleichbleibendes Bewässerungs-

> system machte das Wasser in den Kanälen zum Nährboden gefährlicher Krankheitserreger. Die Hoffnung, durch die gleichmäßige Bewässerung mehr Land gewinnen zu können, hatte sich nicht erfüllt. Natürlich konnte durch den Staudamm Strom erzeugt werden, der aber im Wesentlichen für die teure Herstellung von Kunstdünger verwendet wurde."
>
> (Abouleish: 2005, 59-60)

Im religiösen Leben erlebte Ibrahim Abouleish zwar eine tiefe Frömmigkeit seiner Landsleute. Gleichzeitig erschienen ihm die Ägypter aber gespalten zu sein. Einerseits nahm er tief religiös empfindende Privatmenschen wahr, die aus ihrer Religion heraus nie dem Boden, den Pflanzen, den Tieren oder ihren Mitmenschen hätten schaden können. Demgegenüber stand aber ein ganz anderes Verhalten der Moslems in der Arbeitswelt. Hier beobachtete Ibrahim Abouleish z.B. im Umgang mit dem Boden, dass die besonders für ein Entwicklungsland notwendige Ertragssteigerung nicht mit, sondern gegen die Natur durchgesetzt wurde, was sich vor allem im Kopieren westlicher Agrartechnologien und dem Einsatz von Kunstdünger und Pestiziden zeigte. Die im privaten Bereich gelebte Religiosität strahlte nicht ins praktische Leben aus.

> „Beide Erlebnisse, die mangelnde Innovation im … Wirtschaftsleben und die auf die Privatsphäre beschränkte Religiosität führten bei mir zu dem Eindruck, dass sich der Islam und seine Menschen in einer Stagnation, in einer tiefen Krise befanden. Erschüttert stand ich vor dem Gegensatz der Größe, Weisheit und Erhabenheit, die Jahrtausende zuvor im Pharaonenreich gelebt hatten, und dem, was ich im modernen Ägypten vorfand.… Immer wieder verglich ich innerlich die Bilder des Landes, die ich aus meiner Kindheit und Jugend her kannte, mit dem, was ich jetzt vorgefunden hatte. Dabei stellte ich erschrocken fest, dass das Alte oft viel besser abschnitt als das Neue – dabei hätte bei einem zukunftsorientierten Leben das Neue schöner als das Alte sein müssen. Hier war es anders – in zwanzig Jahren solch ein Abstieg!"
>
> (Abouleish: 2005, 62)

Aufgrund dieser Erfahrung reifte in Ibrahim Abouleish der Entschluss, seine erfolgreiche berufliche Karriere in Österreich aufzugeben und mit seiner Familie nach Ägypten zurückzukehren. Er wollte auch für seine Landsleute die Möglichkeiten schaffen, einem ähnlichen Reichtum an Kultur, Geist und Natur begegnen zu können,

wie es ihm in Österreich möglich geworden war. Und er wollte mit der Gründung einer Entwicklungsinitiative die Möglichkeit schaffen, dass Menschen aller Bewusstseinsstufen zusammen arbeiten und lernen können und jeder dabei seine menschliche Würde spüren und sein Entwicklungspotential zur Entfaltung bringen kann. Um eine solche Gemeinschaft ins Leben zu bringen, musste er neue Wege gehen. Zwar war ihm klar, dass die Initiative überall in Ägypten hätte entstehen können. Er sah jedoch die Wüste als besonders geeigneten Ort für sein Vorhaben an. Nicht die Austrocknung von Existenz im sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und psychischem Leben sollte das letzte Wort behalten, sondern Ibrahim Abouleish wollte die Möglichkeit einer Verwandlung dieser Situation aufzeigen. Ihm schwebte eine Metamorphose der Wüste in einen Garten vor, wo die Pflegekunst vielfältiges Leben neu hervorbringt. Seine diesbezügliche Vision beschreibt er in seiner Autobiographie wie folgt:

> „Tief in meinem Innern lebt ein Bild:
>
> Mitten in Wüste und Sand sehe ich mich aus einem Brunnen Wasser schöpfen. Achtsam pflanze ich Bäume, Kräuter und Blumen und tränke ihre Wurzeln mit dem kostbaren Nass. Das kühle Brunnenwasser lockt Tiere und Menschen an, die sich erquicken und laben. Bäume spenden Schatten, das Land wird grün, Blumen verströmen ihren Duft, Insekten, Vögel und Schmetterlinge zeigen ihre Hingebung an Gott, den Schöpfer, als sprächen sie die erste Sure des Koran. Die Menschen, das geheime Gotteslob vernehmend, pflegen und achten alles Geschaffene als Abglanz des Paradiesgartens auf Erden.
> Dieses Bild einer Oase inmitten einer lebensfeindlichen Umgebung ist für mich wie ein Auferstehungsmotiv in der Frühe nach einer langen Wanderung durch die nächtliche Wüste. Es stand modellhaft vor mir, noch bevor die konkrete Arbeit in Ägypten begann. Und doch wollte ich eigentlich mehr: Ich wollte, dass sich die ganze Welt entwickelt.
> Lange hatte ich darüber nachgedacht, wie die Initiative, die ich aufgrund meiner Vision verwirklichen wollte, heißen sollte. Aus meiner Beschäftigung mit der alten ägyptischen Hochkultur wusste ich, dass man zur Zeit der Pharaonen zwei unterschiedliche Namen für das Licht und für die Wärme der Sonne verwendet hat. Und noch eine weitere dritte Kraft hatte man der Sonne zugesprochen: SEKEM, die Lebenskraft der Sonne, mit der sie die Welt erweckt und begabt. Diesen Namen sollte die Initiative tragen, die ich am Rand der Wüste zu gründen begann.“
>
> (Abouleish: 2005, 9)

Nach ersten Vorstellungen wollte er mit dem Aufbau einer biologisch-dynamischen Landwirtschaft [5] beginnen, die dann Grundlage für alles weitere geistige und seelische Wachstum werden und auf das ganze Land ausstrahlen sollte.
Hinter der Standortwahl „Wüste“ stand deshalb auch die Überlegung,

> „Wenn in dieser Einöde und unter diesen extrem widrigen Umständen die biologisch-dynamische Landwirtschaft und alles, was ich mir nach meinem inneren Bild hierher wünschte, gelingen würde, dann wäre dieses Modell auch auf einfachere Verhältnisse übertragbar und uns würden durch die Überwindung von Schwierigkeiten große Kräfte zuwachsen.“
>
> (Abouleish: 2005, 74)

Wie aber konnte ein solcher Plan konkret verwirklicht werden?

Wieder zurück in Österreich informierte sich Ibrahim Abouleish umfassend und vertieft über die Wirtschaft Ägyptens, über die Lage von Bildung und Gesundheitswesen, über die Landwirtschaft und die Handelsbeziehungen und fasste alle Informationen in einer umfangreichen Studie zusammen. Als er versuchte, über die ganz offensichtlichen Probleme des Landes mit ägyptischen Botschaftern in Bonn und Wien und anderen Ägypten-Kennern zu sprechen, machte er aber die Erfahrung, dass diese eher dazu neigten, die Lage zu beschönigen bzw. unter dem Druck der vorgelegten Zahlen und Fakten in lähmende Betroffenheit zu verfallen.

Parallel zu diesen Aktivitäten beschäftigte sich Ibrahim Abouleish weiter mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft und lernte auch ihre praktischen Anwendungen auf vielen Lebensgebieten näher kennen.

> „Und je mehr ich mich in sie vertiefte, desto mehr ergaben sich mir aus dieser Richtung Antworten auf die bohrenden Fragen und die innere Unruhe, die in mir entstanden waren. Immer wieder blitzten im Nachsinnen über das Gelesene Lösungsansätze auf, durch die etwas verändert werden könnte. Insbesondere faszinierte mich die biologisch-dynamische Landwirtschaft, die aus der Anthroposophie entwickelt worden war und mit der man in Europa schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgreich arbeitete. Durch sie, so war ich sicher, würde die

[5] Unter biologisch-dynamischer Landwirtschaft wird Landbau, Viehzucht, Saatgutproduktion und Landschaftspflege nach anthroposophischen Grundsätzen verstanden, die Rudolf Steiner 1924/1925 in seinem „Landwirtschaftlichem Kurs“ entwickelt hat.

> landwirtschaftliche Situation in Ägypten entscheidend verbessert werden können."
>
> (Abouleish: 2005, 63)

Über Frau Werth wurde Ibrahim Abouleish bekannt mit Georg Merckens. Dieser arbeitete als Berater für die biologisch-dynamisch wirtschaftenden Höfe in Österreich und Italien. Ibrahim Abouleish begleitete ihn auf einer Arbeitsreise durch Italien und bekam einen lebendigen Eindruck von dem, wie eine Landwirtschaft funktioniert, die auf jegliche synthetisch-chemische Düngung und auf den Einsatz von Insektiziden und Pestiziden verzichtet und stattdessen zur Erhöhung der Bodenfruchtbarkeit Rinderdung, Kompost und Humus verwendet. Zugleich bemerkte er, was in der Umsetzung dieser Wirtschaftsweise gelungen und was weniger gelungen war. Die mangelnde Kenntnis über die Vermarktung der Produkte war z.B. eine Schwachstelle, die er bald herausgefunden hatte.
Seine „italienische Reise" war für Ibrahim Abouleish ein wichtiges Ereignis, das ihn im Ergebnis darin bestärkte, nach Ägypten zurückzugehen.

> „Vor meinem inneren Auge war die Vision eines auf Ganzheitlichkeit ausgerichteten Projekts entstanden, von dem eine kulturerneuernde Wirkung ausgehen könnte. Zur Landwirtschaft müssten ein oder mehrere Wirtschaftsbetriebe, dann eine Schule sowie verschiedene Bildungseinrichtungen mit Kulturangeboten und einer medizinischen Versorgung hinzukommen. Die Aufgabe der Menschenbildung stand für mich an oberster Stelle. Für all dies würden aber konkrete Institutionen geschaffen werden müssen, damit es nicht bei bloßen Idealen bliebe. Daher begann ich, mich auf die Suche nach Mitstreitern zu begeben. Mir war klar, dass ich ein frei finanziertes Projekt ohne jede staatliche Unterstützung umsetzen wollte. Ich wusste nämlich, dass ich auf Schwierigkeiten mit den ägyptischen Behörden stoßen würde (die allerdings später schlimmer wurden, als ich sie mir je vorher ausgemalt hatte). Ich hoffte, idealistische Menschen zu finden und zur Mitarbeit für eine kulturerneuernde Unternehmung zu begeistern… Durch eine kulturelle Begegnung zwischen Ägyptern und Europäern könnte etwas Heilsames für dieses geschundene Land entstehen, so war ich sicher. Ich sprach darüber auch mit einigen mir bekannten ägyptischen Ärzten und Landwirten. Sie fanden die Idee zwar fantastisch, hielten sie aber nicht für umsetzbar. Einige erzählten, dass sie sich selbst an Veränderungen in Ägypten versucht hätten, aber an der schwerfälligen Bürokratie gescheitert seien. Sie rieten mir ab, irgendetwas in dieser Hinsicht zu unternehmen. So erlebte ich immer wieder, wenn ich mit Menschen über meine Idee sprach, dass sie diese nicht mit ihrem Herzen verstehen konnten, dass sie, anders ausgedrückt, nicht den Mut besaßen, zu beginnen."
>
> (Abouleish: 2005, 65-66)

Diesen Mut zum totalen Neuanfang zeigte Ibrahim Abouleish, als er 21 Jahre nach seiner Auswanderung aus Ägypten und drei Jahre nach seiner schicksalshaften Reise in seine Heimat in diese zurückkehrte und hier - nur begleitet und unterstützt von seiner Frau und seinen beiden minderjährigen Kindern - mit der Umsetzung seiner Vision begann.

2. Entstehung und Entwicklung der SEKEM-Initiative

Abbildung aus dem SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 4

Im Sommer 1977 erwarb Ibrahim Abouleish vom ägyptischen Staat ein ca. 70 Hektar großes Stück Ödland im nordöstlichen Nildelta[6], in einer Gegend, wo es kaum regnet und die Ackerböden versalzen sind.
Als erstes ging es darum, die Anbauflächen zu bewässern. Bis zu einer Tiefe von fast 110 m wurden fünf Brunnen angelegt, die über eine elektrische Pumpe betrieben

[6] nahe Bilbeis, etwa 50km östlich von Kairos

werden sollten. Eine solche Pumpe in Kairo zu erwerben, stellte sich allerdings als Unmöglichkeit heraus. Zu guter Letzt konnte Ibrahim Abouleish alle hierzu erforderlichen Teile bei den Schrotthändlern der Stadt beschaffen und alles selbst zusammenbauen.
Da aufgrund der hohen Temperaturen bereits bei der Berieselung der Felder etwa 80 Prozent des Wassers verdunstet, wurde ein unterirdisches Versorgungssystem angelegt, das den Pflanzen bedarfsgerecht unter der Bodendecke gespeichertes Wasser zuführt. Dies führte zu der vierfachen Einsparung der für die Berieselung der Anbauflächen erforderlichen Wassermenge.

Die Versorgung der Farm mit Elektrizität war die nächste wichtige Aufgabe, die es zu lösen galt. Zunächst setzte Ibrahim Abouleish hierfür ein Dieselaggregat ein, das den Strom, insbesondre auch für die Wasserpumpen, lieferte. Im Hinblick auf dessen Störanfälligkeit war es jedoch wichtig, eine zuverlässigere Form der Energie-versorgung zu finden. Da Sonnenkollektoren oder Windkraft zu dieser Zeit zu kostspielig waren, kam nur ein Anschluss an die staatliche Stromversorgung mit Überlandleitungen und Transformatoren in Betracht. Aber obwohl die nächste Anschlussstelle an das öffentliche Stromnetz nur neun Kilometer entfernt war, waren zähe Verhandlungen, viel Arbeit und Geld erforderlich, bis alle Widerstände überwunden und der Stromleitungsbau nach zweieinhalb Jahren schließlich fertiggestellt war.

Nun konnte der Aufbau eines „blühenden Gartens in der Wüste“ beginnen.

Zu allererst wurden Bäume gesetzt, die das gesamte Gelände nach außen hin abgrenzen und einen geschützten Innenraum schaffen sollten. Dies war sowohl für die angebauten Pflanzen von großer Bedeutung als auch für das soziale und kulturelle Leben, wie es sich nach Ibrahim Abouleishs Vorstellungen hier entwickeln sollte.
Weiter war es für die biologisch-dynamische Landwirtschaft wichtig, mit der Herstellung von Kompost zu beginnen, der den Boden und die Pflanzen mit genügend Nährstoffen versorgen kann. 60 einheimische Büffel und 40 Allgäuer Rinder wurden angekauft, deren zu Kompost verwertete Exkremente wesentlich dazu beitragen, dass aus Wüstensand fruchtbarer Ackerboden entstehen kann.

Diesen Prozess der schrittweisen Veränderung der Wüste konnte Ibrahim Abouleish von Beginn an verbinden mit den von ihm intendierten sozialen Zielen: Er wollte Arbeitsplätze schaffen

> „verbunden mit der Möglichkeit, dass Menschen sich bilden und dass wir Heilsames für die Landschaft erreichen könnten."
>
> (Abouleish: 2005, 74)

> „Gleichzeitig war es mir wichtig, durch eine wissenschaftliche und künstlerische Begleitung das Staunen zu wecken, das zu eigenen Fragen führt. Wenn Menschen beginnen Fragen zu stellen, zeigen sie, dass sie eine Sache von innen her ergreifen lernen. Der nächste Schritt besteht darin, für diese vor allem auf der Empfindungsebene lebenden Menschen konkrete soziale Formen zu schaffen. Das betrifft eine Ebene, die aus europäischer Sicht weitgehend selbstverständlich erscheint, aber für die Verbindlichkeit innerhalb eines Unternehmens von zentraler Bedeutung ist: Wie und wann beginnen wir unseren Tag? Wie stehen wir im Kreis, wie kleiden wir uns richtig für unsere Arbeit? Wie gehen wir miteinander um, damit Menschenwürde deutlich wird? Über den Weg der Formen entwickelt sich der Verstand. Das beginnt mit sehr elementaren Regeln: Wenn jemand beispielsweise um sieben Uhr bei der Arbeit sein muss, sind dazu viele Überlegungen nötig: zeitiges Aufstehen, Ankleiden, Frühstücken, Busfahren, damit man wirklich pünktlich erscheint. Das Bewusstsein beginnt sich mit etwas zu beschäftigen, mit dem es sich nie von sich aus auseinandergesetzt hätte. Denn in den meisten Fällen geht man hier in Ägypten zur Arbeit, wenn man ausgeschlafen hat, und beendet eine Sache, wenn man müde ist."
>
> (Abouleish: 2005, 79)

Der Aufbau einer Verwaltung in Kairo, die für verschiedene Registrierungen, den Vertrieb und die Kommunikation sehr bald erforderlich war, gestaltete sich als noch viel schwieriger als alles, was Ibrahim Abouleish in der Wüste erlebt hatte. Auch hier musste er feststellen, dass es nahezu unmöglich war,

> „zu planen in einem Land, das keine Zeit und kein Gefühl für Ordnung oder für die Einhaltung von Absprachen kannte."
>
> (Abouleish: 2005,101)

Trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten in der anfänglichen Zusammenarbeit gelang es Ibrahim Abouleish dennoch, seine Vision sukzessiv und konsequent zu verwirklichen.
Heute kooperiert SEKEM mit ca. 200 Farmen und drei landwirtschaftlichen Genossenschaften nach der biologisch-dynamischen Methode. Die auf diese Weise hergestellten landwirtschaftlichen Produkte wie Gemüse, Kartoffeln, Baumwolle, Kräuter und Heilpflanzen werden zu Lebens- und Arzneimitteln verarbeitet und in Ägypten, Afrika, Europa und USA überwiegend in Demeter-Qualität vertrieben.

3. Nachhaltige Entwicklungsprozesse in SEKEM

In SEKEM ist von Beginn an der Gedanken der Nachhaltigkeit verfolgt und umgesetzt worden und das zu einer Zeit, als Nachhaltigkeit noch nicht „in aller Munde“ war.

Grundlage und Ausgangspunkt aller Nachhaltigkeitsaktivitäten ist der Getreide-, Gemüse- und Heilpflanzenanbau, der in SEKEM nach der von Rudolf Steiner in den Grundsätzen entwickelten biologisch-dynamischen Wirtschaftsweise erfolgt, d.h., es wird verzichtet auf synthetisch-chemische Düngung sowie auf Insektizide und Pestizide. Andererseits werden dem Boden bestimmte Präparate zugeführt, durch die die Wirkung von Wachstumsfaktoren wie Nährstoffe, Licht oder Wärme verbessert wird und eine Harmonisierung der Erträge erreicht werden kann. All dies erfordert entsprechend ausgebildete Mitarbeiter, die in der Lage sind, nach den Richtlinien des biologisch-dynamischen Anbaus zu arbeiten.
Neben der Ausbildung der eigenen Mitarbeiter unterstützt SEKEM über die aus SEKEM heraus gegründete Egyptian Biodynamic Association (EBDA) ägyptische Landwirte in Form von Training und Beratung hinsichtlich dieser Wirtschaftsweise. Diese Aus- und Weiterbildung der Landwirte umfasst u.a. die Bereiche Anbau, Produktion, biologische Schädlingsbekämpfung für Feldfrüchte, Heilpflanzenanbau und Gartenbau.

In den 70er Jahren war die biologisch-dynamische Landwirtschaft nahezu unbekannt in Ägypten. So erklärt es sich, dass Ibrahim Abouleish eines Tages vom

Landwirtschaftsministerium aufgefordert wurde, diese Form des Wirtschaftens zu erläutern. Kurios war allerdings, dass nach erfolgter Aufklärung der Betrieb in SEKEM stillgelegt wurde und zwar mit der Begründung, dass

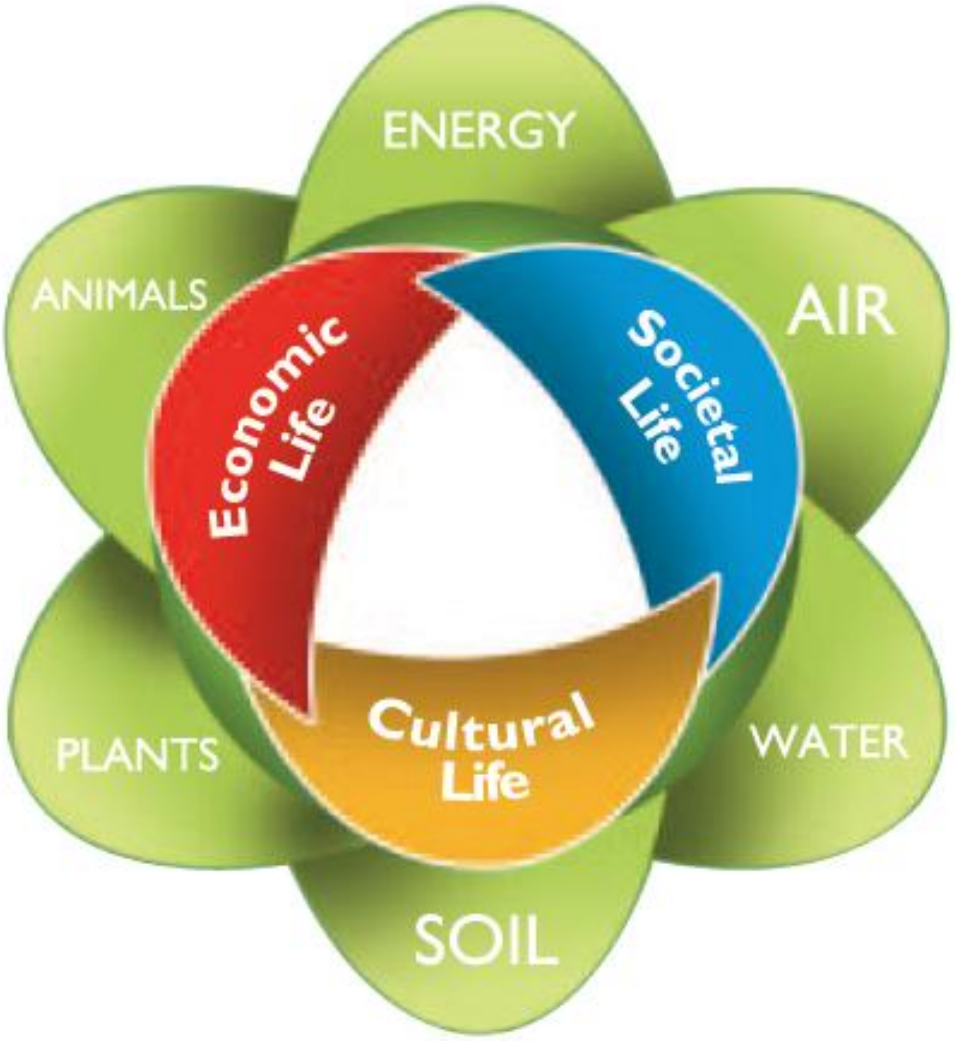
> „sich durch die Kompostwirtschaft die Bakterien vermehren und das Land somit verseucht würde."
>
> (Abouleish: 2005, 104)

Zwölf Monate lang musste Ibrahim Abouleish gegen Unwissen und Vorurteile kämpfen und immer wieder erklären, dass und warum die Kompostbereitung eine Grundbedingung der biologisch-dynamischen Landwirtschaft darstelle und keineswegs zu einer Verseuchung des Bodens, sondern zu dessen Gesundung führe, bis endlich das Ministerium mitteilte, man werde Bodenproben entnehmen und diese analysieren. Das geschah dann regelmäßig über zehn Jahre hinweg, so dass die Wissenschaftler des Landwirtschaftsministeriums die bodenverbessernden Maßnahmen und Fortschritte nun selbst erkennen und verfolgen konnten.

Parallel hierzu gelang es Ibrahim Abouleish gegen den erbitterten Widerstand der Chemieindustrie die ägyptische Regierung davon zu überzeugen, dass der Baumwollanbau besser biologisch-dynamisch und ohne chemische Schädlingsbekämpfung erfolgen sollte. Seitdem wurde die Schädlingsbekämpfung mit Pestiziden durch Flugzeuge eingestellt und der Einsatz synthetischer Pestizide wurde zu 90 Prozent durch eine biologische Bekämpfung der Schädlinge ersetzt. Dadurch hat sich die Qualität der ägyptischen Baumwolle erheblich verbessert, und der Durchschnittsertrag konnte um ca. 30 Prozent erhöht werden. Seit mehr als 20 Jahren vermarktet die EBDA als erste Organisation weltweit Baumwolle in Demeter-Qualität.

Inzwischen sind nachhaltige Entwicklungsprozesse in SEKEM nicht auf die Landwirtschaft beschränkt, sondern bilden einen komplexen und vernetzten Gesamtmechanismus von entsprechenden Aktivitäten.

Das SEKEM-Nachhaltigkeitsmodell findet gegenwärtig seinen bildhaften Ausdruck in der Sustainability Flower (vgl. SEKEM Report on Sustainable Development 2010):



"What is the Sustainability Flower?

The Sustainability Flower (SF) represents a communication and information management tool symbolizing the concept of sustainable development in its four dimensions (ecology with its six sub dimensions, societal life, cultural life, and economic life). It was developed within a network of international organizations from the organic – biodynamic – green – sustainable movement cooperating under the umbrella of the „International Association of Partnership"(IAP).
Each dimension has several Performance Aspects which themselves have different Performance Indicators (based on the GRI G3 of the Global Reporting Initiative) with specific targets.
In the last years we learnt a lot through applying this concept to our work, also which Performance Aspects are easy to assess and which are not.

Currently, we are adapting the Sustainability Flower framework according to our learnings, so that also other companies can make better use of the tool. From next year on we are going to report correspondingly.

Why does SEKEM use the Sustainability Flower?

- As an information source for all stakeholders of SEKEM clients, employees, customers, investors, business partners, media etc.), the Sustainability Flower helps to disclose SEKEM's self-concept as a responsible company and, thus, make it possible that SEKEM serves as a role model for other organizations that aim at sustainable development.
- As a strategic management tool for collecting data on SEKEM's economic, social, cultural and ecological performance, the SF helps aligning the organization to its vision, mission and policies. Most importantly, it supports management in setting targets, measuring progress, and identifying room for improvement. The performance of SEKEM is summarized in the Sustainable Development Scorecard (SDC, see page 7). The evaluation of the reached levels follows the methodology described on page 84ff.
- The contribution of the individual SEKEM companies to the overall sustainable development of the SEKEM Holding becomes more clear and transparent after applying the Sustainable Development Scorecard also on company level."

(SEKEM Report on Sustainable Development 2010)

Die SEKEM Nachhaltigkeitsblüte umfasst also alle vier Dimensionen der Nachhaltigkeit, nämlich wirtschaftliches, soziales und kulturelles Leben sowie Ökologie. Der Begriff Ökologie bezieht sich dabei auf die systemischen Wechselbeziehungen zwischen allen lebenden Organismen in der Natur und umfasst darüber hinaus auch Organisationen und wirtschaftlich tätige Firmen. Der Schlüssel zum Erfolg bestehe darin, alle Elemente dieser Wechselbeziehungen im Gleichgewicht zu halten (vgl. SEKEM Insight: 95, 2).

Auf der Grundlage der Nachhaltigkeitsblüte werden in einem „Rahmenplan Nachhaltigkeit" Ziele und Vorgaben formuliert, um in SEKEM auf allen Ebenen eine Überprüfung vornehmen zu können, inwieweit die angestrebten Ziele mit dem tatsächlich Erreichten übereinstimmen. Hierfür werden Indikatoren des „Sustainable

Development Scorecard"-Verfahrens[7] herangezogen, die eine solche Überprüfung ermöglichen. Damit wird der Grad der Übereinstimmung bzw. Abweichung zwischen Ideal und Ist-Zustand transparent gemacht.

Die mehr als 30jährige Ausrichtung an der Idee der Nachhaltigkeit sowie ihre praktische Umsetzung und Überprüfbarkeit haben dazu geführt, dass SEKEM heute als Biopionier weltweit anerkannt ist. Schwerpunkte nachhaltiger Entwicklungsprozesse sind dabei:

- Urbarmachung von Wüstenland mit Hilfe der biologisch-dynamischen Landwirtschaft in verschiedenen Landesteilen Ägyptens
- Beitrag zur Milderung des Klimawandels durch gesunde Böden, die in der Lage sind, CO2 einzulagern und Wasser zu speichern
- Fußabdruck der SEKEM-Produkte mit dem Ziel, die CO2 -Bilanz der Unternehmen zu verbessern und entstandene Emissionen auszugleichen
- Vermeidung von CO2-Emissionen durch Kompostierungsprojekte
- Reduzierung des Ressourcenverbrauchs
- Pilotprojekte für erneuerbare Energien
- bedarfsgerechte Tropfbewässerung
- Meeres- und Brackwasser-Entsalzung
- Schaffung von Arbeitsplätzen
- Investitionen in Bildung, Forschung und Kultur
- Entwicklung von Zukunftsszenarien (z.B. Arbeit an der Frage, welche Folgen könnte ein Szenario wie „100 Prozent Organic" für Wirtschaft und Gesellschaft haben).

Weltweit gilt SEKEM inzwischen als erfolgreiches Modell für die Kombination von wirtschaftlichem Erfolg, Respekt für die Umwelt und einem hohen humanitären und ethischen Anspruch. Vielfältige hochrangige Auszeichnungen belegen dies:

[7] Konzept des Nachhaltigkeitsmanagements zur Messung, Dokumentation und Steuerung der Aktivitäten eines Unternehmens bzw. einer Organisation im Hinblick auf deren Vision und Verbesserung der sozialen, ökologischen und ökonomischen Ziele

- 2003 „Right Livelihood Award“, auch bekannt als „Alternativer Nobelpreis“ für die SEKEM-Initiative und Ibrahim Abouleish

- 2003 Auszeichnung von Ibrahim Abouleish durch die Schwab Foundation als „Outstanding Social Entrepreneur“

- 2004 Auszeichnung von Ibrahim Abouleish mit dem “Award of Outstanding Social Entrepreneurship” verliehen durch die Ashoka Foundation

- 2008 Verleihung mit der Auszeichnung “Ethics in Business Award for Outstanding Individual” durch das Europäische Parlament

- 2008 Verleihung des Bundesverdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland an Ibrahim Abouleish

- 2011 Verleihung des Internationalen B.A.U.M.-Sonderpreises an Ibrahim Abouleish.

- 2012 Verleihung des „Business for Peace-Award“ an SEKEM und Ibrahim Abouleish.

SEKEM und sein Gründer sind international vernetzt. Ibrahim Abouleish ist Gründungs- und Ratsmitglied des World Future Council. Er arbeitet in internationalen Organisationen wie dem World Economic Forum, der Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen (FAO), der International Federation of Organic Agriculture Movements (IFOAM) und dem Forschungsinstitut für biologischen Landbau (FiBL).

4. Organisatorische Struktur von SEKEM

4.1. SEKEM als dreigliedrige Organisation

SEKEM ist gekennzeichnet durch seine dreigliedrige Verbindung von Wirtschaftsleben, Rechtsleben/Soziales Leben und Geistesleben, wobei der wirtschaftliche Erfolg der SEKEM-Unternehmen für soziale Projekte und eine intensive und vielfältige Kultur- und Bildungsarbeit zur Verfügung gestellt wird.

Anlässlich der Verleihung des alternativen Nobelpreises charakterisierte Ibrahim Abouleish in seinem Acceptance Speech die Struktur der SEKEM Initiative wie folgt:

> "Over the past 26 years SEKEM founded various institutions based on the Three-Fold order of economic, social and cultural life, striving to inspire aid and develop our natural and human resources. Although all three areas are entities in their own right, they do constantly interact with one another.
>
> Economic life within SEKEM's group of companies begins on a practical level by healing the soil through the application of biodynamic farming methods. Through this method we have raw materials at our disposal and are able to develop and manufacture natural medicine and a wide range of other products, adhering to the highest possible quality standards, which conform to the true needs of our consumers. In partnership with our close friends and colleagues in Europe, and our local partners in trade, we strive to market our products, employing what we call the 'Economics of Love'.
>
> To ensure that the democratic rights and values for our co-workers are adequately implemented, we founded the "Cooperative of SEKEM Employees", which addresses all questions concerning civil society in the workplace. It is our objective here that all members of the SEKEM community will grow towards taking responsibility for society.
>
> Cultural life within SEKEM is nurtured and cultivated by the "Egyptian Society for Cultural Development". It has the never-ending task of educating our children, youth and adults, consolidating both their cognitive and practical skills, while enhancing their command of free will. Furthermore the institution offers health care and therapeutic services, based on holistic medical care, including outreach programs in neighboring villages. Within the SEKEM Academy we initiate research, dealing with all aspects of life, searching for solutions to major questions."
>
> (Right Livelihood Award 2003)

Ibrahim Abouleish nimmt hier mit „the Three-Fold order“ ein Leitbild für die gesellschaftliche Entwicklung in Bezug, das 1917 von Rudolf Steiner entwickelt worden war **(**Steiner: 1985, 57 ff.). Hinsichtlich der nationalen und internationalen Probleme hatte sich zu dieser Zeit besonders deutlich gezeigt, dass weder Monarchie noch parlamentarische Demokratie in der Lage waren, die sozialen Fragen der Zeit lösen zu können.
Nach dem Leitbild der sozialen Dreigliederung sollte deshalb nach Rudolf Steiners Vorstellungen die Koordination der gesamtgesellschaftlichen Lebensprozesse nicht mehr primär durch den Staat und seine Organe erfolgen, sondern auf drei sich selbst verwaltende gesellschaftliche Subsysteme übertragen werden: das Wirtschaftsleben, das Rechtsleben und das Geistesleben. Dies sei Voraussetzung für die Entwicklung einer gerechten und produktiven Gesellschaftsform.
Steiner charakterisiert die drei Bereiche der Gesellschaft als höchst unterschiedlich in ihrem Wesen und leitet daraus ab, dass sie deshalb auch eigene, ganz auf sie zugeschnittene Rechte und Strukturen benötigten. Dabei sei jedem Bereich ein Ideal der Französischen Revolution zugeordnet: die Freiheit dem Geistesleben, die Gleichheit dem Rechtsleben, die Brüderlichkeit dem Wirtschaftsleben.

Der hier von Steiner aufgegriffene Gedanke der Dreiheit und die Betonung der Selbständigkeit ihrer Elemente haben vielfältige Entsprechungen in der Wirklichkeit. Schon der menschliche Körper mit „Nerven- und Sinnessystem“, „Atmung und Blutzirkulation“ sowie „Stoffwechsel“ besteht aus drei Systemen, die weitgehend unabhängig voneinander wirken (a.a.O., 62 ff.). Gleichwohl müssen diese Systeme miteinander in Harmonie arbeiten, damit der Mensch gesund ist. Wenn ein System dominiert und die anderen Systeme dadurch beeinträchtigt werden, ist der Mensch krank. Steiner nimmt diese Gliederung des menschlichen Organismus als Modell für seine Idee, dass sich auch Wirtschaftsleben, Rechtsleben und Geistesleben in Balance befinden müssen, damit die Gesellschaft gesund sein kann.

Von den politischen Demokratien ist dieser Gesichtspunkt - ohne Bezugnahme auf Steiners Konzeption - insofern aufgegriffen und umgesetzt worden, als zum Zwecke der Machtbegrenzung und der Sicherung von Freiheit und Gleichheit die Staatsgewalt auf Legislative, Exekutive und Judikative verteilt ist.
Allerdings erfahren Wirtschaftsleben, politisch/rechtliches Leben und geistiges Leben in den herkömmlichen politischen Systemen eine ständige Vermengung und Vermischung. Nach Rudolf Steiner ist es deshalb notwendig, dass diese drei

Bereiche des sozialen Organismus - um sich entwickeln zu können - weitgehend unabhängig voneinander wirken.

Steiner, der in vielerlei Hinsicht eine kritische Position gegenüber der kapitalistischen Wirtschaftsordnung vertrat, sah in der alleiniger Verbesserung der materiellen Verhältnisse der Menschen – wie sie vor allem von sozialistischer Seite gefordert wurde - keine Lösung für die sozialen Probleme seiner Zeit, sondern er ging davon aus, dass gegenwärtige soziale Verhältnisse Ausdruck dessen sind, was Menschen mit gesellschaftlichem Einfluss jeweils zuvor gedacht haben.

> „Das, was heute Zustände sind, waren Gedanken und Willensimpulse von Menschen …Und die Verhältnisse sind so, weil Menschen sie so gemacht haben. Wollen wir bessere Zustände machen, dann müssen wir vor allen Dingen mehr lernen, müssen bessere Gedanken und Empfindungen und Willensimpulse entwickeln."
>
> (Steiner: 1957, 16 ff.)

Um diesen Prozess der geistigen Entwicklung zur vollen Entfaltung bringen zu können, muss nach Auffassung Steiners das Geistesleben vom Einfluss der Politik und Wirtschaft befreit werden. Es käme dann nach seiner Auffassung nicht mehr auf die Frage an,

> „was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern ‚Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?' "
>
> (Steiner: 1982, 36)

Damit das Geistesleben diese Unabhängigkeit erlangen kann, ist es nach Steiners Ansicht erforderlich, dass z.B. Bildungseinrichtungen nicht mehr von staatlichen Behörden verwaltet werden, sondern selbstverwaltet ihre Aufgaben wahrnehmen können. Obwohl der Grundsatz der Autonomie für alle drei gesellschaftlichen Bereiche gelte, sei er naturgemäß am stärksten im Geistesleben erforderlich. Denn es sei ja vor allem das Geistesleben, das die Ideen, Gedanken und Empfindungen entwickelt, auf denen künftige Zustände beruhen. Weil das Geistesleben auch für die Wirtschaft und das Rechtsleben die grundsätzlichen konzeptionellen Ideen entwickelt,

sei es am maßgeblichsten beteiligt an den künftigen Zuständen in allen Bereichen des sozialen Lebens.

Noch ein weiterer Gesichtspunkt spricht nach Steiners Auffassung für Selbständigkeit und relative Unabhängigkeit der drei Bereiche des sozialen Lebens. Es sei dies der Gesichtspunkt der Stärkung der individuellen Verantwortung des Menschen. Nach Steiners Auffassung führt die Auseinandergliederung dessen, was üblicherweise im Staat über bereichsübergreifende Mitsprache- und Mitzeichnungsrechte verflochten ist, zur Stärkung der Ich-Kräfte des Menschen und seiner Verantwortung. Die individuellen Fähigkeiten der Menschen könnten so stärker zur Entfaltung gebracht und sozial genutzt werden.

Nachdem die Idee der Sozialen Dreigliederung 1918/1919 in Arbeiterkreisen auf große Resonanz gestoßen war, konnte sie sich in den späteren Jahren jedoch nicht durchsetzten und behielt Einfluss nur noch in anthroposophischen Kreisen.
Allerdings stößt gegenwärtig das Leitbild der sozialen Dreigliederung wieder auf stärkeres Interesse. So fällt z.B. auf, dass sich allein unter den drei im Jahre 2003 ausgezeichneten Alternativen Nobelpreisträgern zwei Anhänger der Dreigliederungsidee befanden, nämlich neben Ibrahim Abouleish der Philippino Nicanor Perlas.

Es fragt sich indes, ob und wie dieses von Steiner entwickelte makrosoziale Modell der sozialen Dreigliederung im kleinen Maßstab in SEKEM nachgebildet werden konnte.

Die dreigliedrige Struktur der SEKEM Holding AG, nämlich die selbständigen Bereiche Wirtschaft, Rechtsleben und Kultur, ist offensichtlich. Aber ebenso fällt in SEKEM sehr schnell die vorherrschende geistige und faktische Dominanz von Ibrahim Abouleish auf. Er ist in der Initiative der permanente Ideengeber und sorgt auch dafür, dass diese Ideen erfolgreich umgesetzt werden. Die in seiner Person vorhandene Mischung aus Vorstellungskraft und Willensstärke führt dazu, dass er als allgemein anerkannte Autorität und als Vorbild Klima und Kommunikationsstrukturen in SEKEM maßgeblich prägt und von seinen Mitarbeitern deshalb mitunter halb als Boss, halb als Pharao angesehen wird.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass Abouleish's Führungsstil der Mentalität seiner ägyptischen Mitarbeiter durchaus entgegenkommt. Denn diese sind – wenn sie ihre Tätigkeit in SEKEM beginnen - von traditionell ländlichen Strukturen geprägt und erwarten und benötigen in der Regel aufgrund eines Mangels an Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Motivation und Leistungsbereitschaft zunächst auch diese Art der Führung und Weisung.

Es ist aber das Verdienst von Ibrahim Abouleish, dass er systematisch die Voraussetzungen für eine Umgestaltung dieser Strukturen geschaffen hat. Insbesondere hat er die in seinem „Acceptence Speech" genannten Institutionen ins Leben gerufen, über die für die Mitarbeiter die Möglichkeit eröffnet wird, neben dem hierarchischen Aufbau der Betriebsstruktur neue Möglichkeiten für horizontale Kommunikations- und Leitungsstrukturen zu entwickeln.

Ibrahim Abouleish sagt über sein Bemühen, in SEKEM den Gedanken der sozialen Dreigliederung umzusetzen, das Folgende:

> „Die soziale Dreigliedrung selber ist ja keine Idee, für die man lebt, sondern sie ist Mittel, um eine Vision zu erreichen. Meine Vision ist die Entwicklung des Menschen, und die lässt sich eben nur über den Weg der sozialen Dreigliederung erreichen…
> Die Gliederung ist nicht die Vision. Sie ist der Weg. Es geht um die Vision der Menschenentwicklung, der Erdenentwicklung, der Gesellschafts-entwicklung."
>
> (Abouleish: 2009)

Dies heißt, dass den in SEKEM gegründeten Institutionen in erster Linie die Aufgabe zugedacht ist, die SEKEM-Mitarbeiter zu befähigen, ihre eigene Entwicklung voranzutreiben, um auf diesem Weg die Bereiche Wirtschaft, Rechts- und Geistes-leben den eigenen Zielsetzungen entsprechend immer optimaler gestalten zu können.

4.1.1. Wirtschaftliches Leben

Nachhaltige Entwicklung in vielfältiger Form war von Beginn an das Ziel, das mit der Gründung der wirtschaftlichen Betriebe in SEKEM verfolgt wurde.

> „Our economic activities are based on nature and the cultivation of organic raw material, which form the basis for all subsequent steps of value creation. Our core businesses, including food, textiles and pharmacy production, depend on our capability to assure that our products are organic and compliant with Demeter, and as far as possible, Fair-trade. We are aware of the risk of noncompliant behavior of our suppliers that we try to compensate through direct control by each company and support of the EBDA[8] (our pool of suppliers) that helps its members to assure compliance. We expect the global demand for organic products to increase, especially in Egypt due a general increase of health awareness and a growing customer base. To satisfy that demand we have already started the cultivation of our new farm lands on three new sites throughout Egypt, where we will develop over 5.000 feddan (7.200 ha) of desert land into fertile agricultural land. The responsible and efficient use of water and energy is not only in our interest because of reduced costs, the reduced negative impact on the environment is the basis for our competitive advantage."
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009, 8)

Im Bestreben, dieses Ziel umzusetzen, ist SEKEM den Weg über die soziale Dreigliederung gegangen und hat die International Assoziation of Partnership (IAP) gegründet. Diese Institution, in der Produzenten, Händler und Konsumenten vereint sind, beschäftigt sich mit grundsätzlichen Fragen des assoziativen Wirtschaftens.

> „Wir haben eine Assoziation von den Bauern bis zu den Konsumenten…mit unseren drei Farmen sind 800 weitere Bauern verbunden. Deren Farmen gehören uns nicht, die sind nur mit uns assoziiert. Es gibt keine Beteiligungen an Land oder an Unternehmen, sondern nur ein gegenseitiges Vertrauens- und Vertragsverhältnis. Jeder verpflichtet sich, dem anderen zu einem festgelegten Zeitpunkt ein Produkt zu liefern, und jeder verpflichtet sich, dem anderen Geld zu geben, und zwar unabhängig von den Marktpreisen.
>
> Die Bauern kommen zu uns, weil sie an uns zertifizierte Produkte teilweise weit über dem Marktpreis verkaufen können. Und auch, weil jeder innerhalb der Assoziation weiß, was der andere verdient. Es ist alles transparent. Jeder kann an der Ware zu jedem Zeitpunkt erkennen,

[8] Egyptian Biodynamik Association

welche Prozesse hinter ihr liegen, woher sie kommt, wohin sie geht und auf wen welche Anteile am Preis fallen…Auch der Konsument kann das sehen, selbst in Europa. Auf unseren Obst- und Gemüsekisten befindet sich ein Code, anhand dessen er die Supply Chain nachvollziehen kann."

(Abouleish: 2009)

Es ist ganz offensichtlich, dass diese neuen Strukturen sowohl die wirtschaftlichen Umgangsformen zwischen Landwirten, Weiterverarbeitern, Händlern und Konsumenten verändern als auch Einfluss nehmen auf die individuelle Entwicklung der Beteiligten.

Die Strukur der SEKEM Group stellt sich heute wie folgt dar:

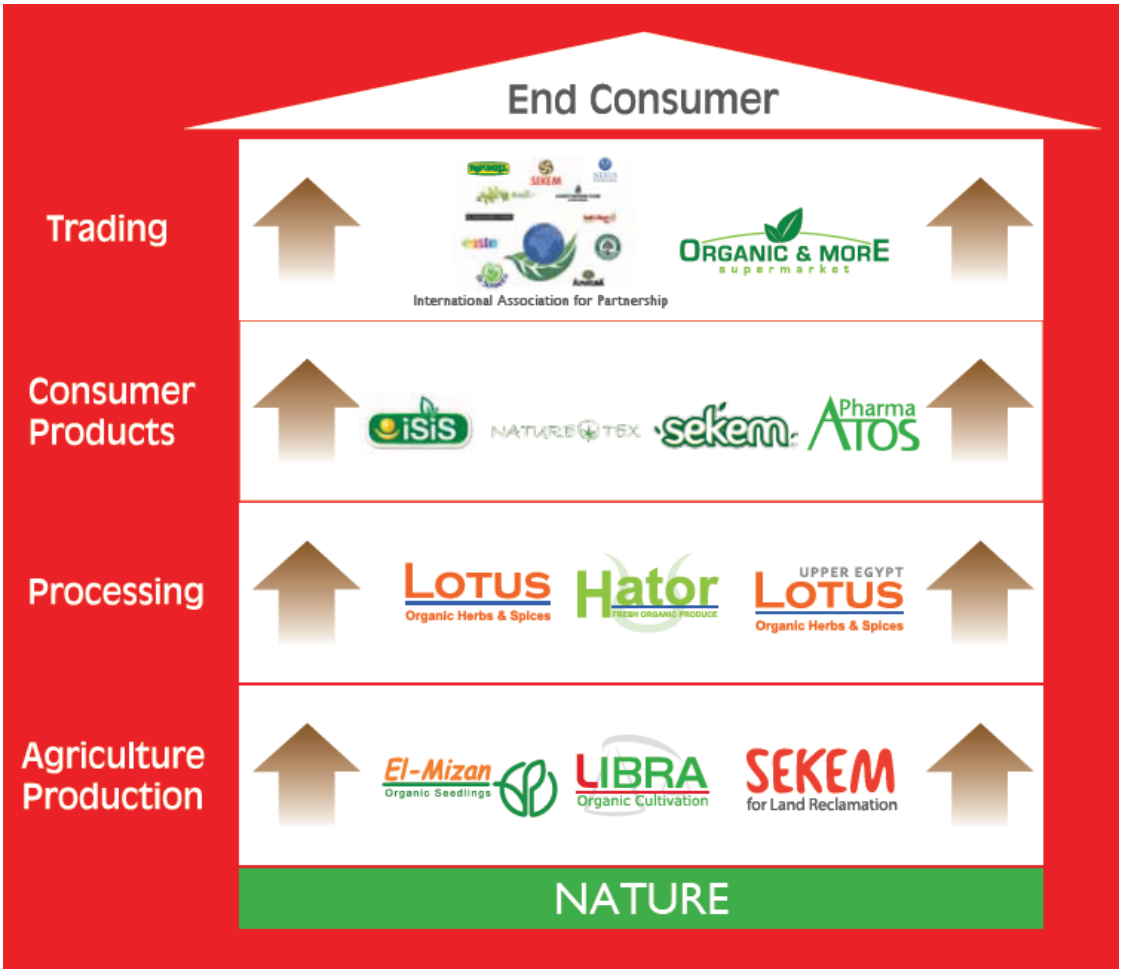


Abbildung aus SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 13

Von inzwischen neun etablierten Unternehmen werden die überwiegend in Demeter-Qualität erzeugten Agrarprodukte zu hochwertigen Erzeugnissen wie Gewürzen, Tees, Anthroposophischen Arzneimitteln, Speiseölen, ätherischen Ölen und Textilien verarbeitet. Etwa die Hälfte dieser Produkte wird nach Europa, Kalifornien und Japan exportiert.
Mit den Gewinnen der Wirtschaftsunternehmen werden in SEKEM kulturelle und soziale Einrichtungen finanziert.

Die Wirtschaftsbetriebe im Einzelnen:

(alle folgenden Abbildungen sind dem SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 5-7 entnommen)

Libra

Die 1988 gegründete Firma Libra organisiert den Anbau von biologisch-dynamischen Produkten bei den mit SEKEM kooperierenden ägyptischen Farmen. Diese liefern ihre Produkte – Baumwolle, Obst, Gemüse Kräuter - in Demeter-Qualität an Libra, wo sie zur Weiterverarbeitung an andere SEKEM-Firmen weitergegeben werden. Getreide, Saaten und Öle arbeitet Libra allerdings in eigenen Anlagen auf und exportiert die Produkte nach Europa und in die USA.
Für die Produktion von Milch- und tierischen Produkten hält LIbra Hühner, Schafe und Kühe und stellt aus deren Mist Kompost und Dünger her.

Lotus

Die 1977 gegründete Firma Lotus verarbeitet Kräuter und Gewürze, Getreide und Ölsaaten und beliefert damit Kunden im In- und Ausland.

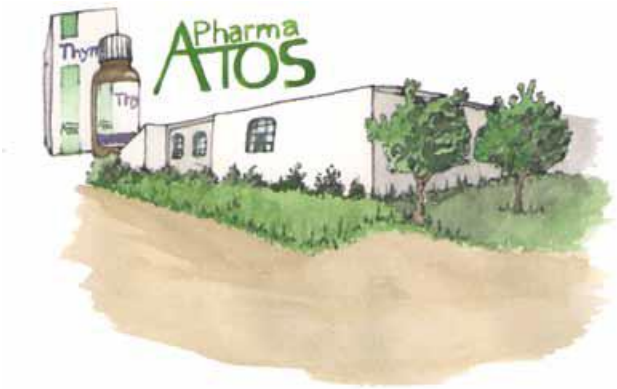
Lotus upper Egypt

Die erst 2007 gegründete Firma trocknet hauptsächlich Kräuter und Gewürze auf der SEKEM-Farm in Oberägypten.

Isis

Die 1997 gegründete Firma produziert, verpackt und vertreibt Lebensmittel aus biologisch-dynamisch erzeugten Grundstoffen, die frei sind von künstlichen Geschmacks- oder Haltbarkeitszusätzen. Mehl, Öl, Gewürze, Marmelade und eine Vielzahl von so hergestellten Kräutern und Tees werden sowohl im Inland vertrieben als auch in andere arabische Staaten und nach Europa exportiert. Auch Obst und Gemüse wird hier verpackt und verkauft.

Atos



Atos ist ein 1986 gegründetes Joint Venture Pharma-Unternehmen von SEKEM und der deutschen Dr. Schette AG. Die Firma stellt biologische Heilmittel, insbesondere Phyto-Pharmazeutika, her, die sich durch höchste Qualität und Verträglichkeit auszeichnen. Die Produkte finden Anwendung in der Krebstherapie (Mistel) und Immunologie, Neuropsychiatrie, Rheumatologie, Urologie und Gynäkologie sowie bei Herz-/Kreislauf-, Magen-/Darm- und Hauterkrankungen.

Naturtex

Seit 1998 verarbeitet die Firma - zunächst unter dem Namen Conytex - in biologisch-dynamischer Qualität angebaute Baumwolle zu Kinder- bzw. Babykleidung. Die Kleidung wird sowohl im Inland als auch in Europa, Japan und den USA vertrieben.

El-Mizan

El-Mizan ist ein 2006 gegründetes Joint Venture Unternehmen zwischen der Grow Group Holland und SEKEM, das biologische Setzlinge entwickelt, die durch Veredelung besonders widerstandsfähig werden und trägt so dazu bei, nachhaltige Landwirtschaft in Ägypten zu verbreiten.

Predators

Das 2010 zwischen Libra, Envison und Bioprotektion (Dänemark) gegründete Joint Venture Unternehmen züchtet solche Insektenarten, die als natürliche Alternative zu chemischen Schädlingsbekämpfungsmitteln eingesetzt werden können.

SEKEM for Land Reclamation

Das 2008 gegründete Unternehmen hat die Aufgabe, weiteres Wüstenland dem biologisch-dynamische Landbau zuzuführen. So gehören inzwischen Wüstengrundstücke im Sinai, in Bahareya und Minya als fester Bestandteil zur SEKEM Unternehmensgruppe.

4.1.2. Soziales Leben

> “The position of the individual in the society shapes our social relationships, while at the same times the laws of a society determine individual opportunities. In a fair and just society, the individual human being is recognized in his human rights, is equal in front of the law and granted equal opportunities of participation. A fair cooperation of human beings worldwide, today and for the future generations, can be regarded as the main prerequisite for peaceful development.
>
> Providing an environment and conditions that contribute to the development of our employees and the cooperation with farmers and communities is the predominant goal of the SEKEM Initiative. We regard the strict adherence and enforcement to the international standards of human rights, health and safety regulations as well as general working conditions as a basic necessity. Moreover, we strive to offer and create awareness for individual learning and development activities, equal treatment, especially regarding women’s rights and the improvement of health care in the sphere of corporate life, as well as surrounding communities and the broader national and international society.”
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009, 22)

Um in diesem Sinne soziale Prozesse zu gestalten, wurde in SEKEM die Cooperative of SEKEM Employees (CSE) gegründet.

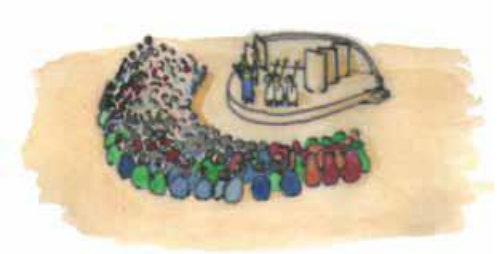
Die CSE ist ein eigenständiges Rechtsorgan (Verein), das in allen Wirtschafts-betrieben und kulturellen Einrichtungen wirkt. Ihr Ziel ist es, in SEKEM Mitarbeiter zu befähigen, ihre Rechte - z.B. hinsichtlich Ausbildung, Zukunftssicherung, Arbeits-hygiene und Gesundheit - kennenzulernen und wahrzunehmen und solche sozialen Formen zu entwickeln, die die Gleichheit unter den Beschäftigten garantieren.

> “The Cooperative for SEKEM Employees (CSE) was founded in 2000 to promote meaningful work in a healthy, safe and humane environment. The governmental Cooperative Union of Social Affairs oversees its activities. The goal is to achieve social justice and decent human life for everyone in the SEKEM Initiative. The current activities of the CSE are the pharmacy at the main SEKEM premises, the library, the cafeteria that provides healthy and warm meals for the employees every day and the transfer of workers to and from the companies. Currently, the CSE has 220 members based on the distribution of shares. On top of this, SEKEM employees are encouraged to take part in a labor union, which is welcome to promote its activities on company premises anytime.”
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 28)

Von hier aus ergeben sich Konsequenzen und Pflichten für das Management:

> “The Cooperative of SEKEM Employees (CSE) is assigned with providing supportive working conditions, trainings on human rights as well as health and safety issues. It is a forum for collective bargaining or other interest discussions of the employees. To nurture close relations with SEKEM employees and farmers, founder Dr. Ibrahim Abouleish meets regularly with all employees to deepen their knowledge in specific topics or to address ways how to improve SEKEM’s contribution to the community at large.”
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 68)

4.1.3. Kulturelles Leben



Von Beginn an war es das Ziel von Ibrahim Abouleish, dass die wirtschaftlichen Erträge der SEKEM Unternehmen vor allem für eine umfassende Bildung und Entwicklung der SEKEM-Mitarbeiter eingesetzt werden:

> „Unser Geheimnis ist, dass wir unsere Gewinne nicht in Swimmingpools stecken oder sonst irgendwie einbetonieren, sondern vollständig in die Bildung geben."
>
> (Abouleish: 2009)

Zur Umsetzung des umfassenden Bildungsprogramms wurde die SEKEM Development Foundation (SDF) gegründet. Die SDF ist der gemeinnützige Träger aller kulturellen Einrichtungen in SEKEM.

> „Man creates the world from his ideas. All learning, researching, inventing and all kind of artistic activity is ideally free and not influenced by considerations of material benefits. Only through holistic thinking and acting a materialistic knowledge society can be transformed into a cultural society guided by meaningful values. Therefore, free education and spiritual development of all human beings on earth must be of highest priority.
>
> The advancement of every individual is continuous challenge in the fields of education, science, art, and religion. Children who have given the opportunity to receive a good education are likely to become free-spirited and responsible individuals. Continuous learning throughout life and a good health enable people to improve their living conditions and contribute to the development of the community and country. Therefore, SEKEM's approach is to contribute to the cultural development of its employees and broader community through its constantly strengthened and enlarged institutions and projects in all the different fields."
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009, 36)

Überblick über die kulturellen Einrichtungen der SEKEM Development Foundation:

Abbildung aus SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 36

Unter den kulturellen Einrichtungen kommt den folgenden eine besondere Bedeutung zu:

Kindergarten

Hier erhalten Kinder aus den umgebenden Fellachen- und Beduinendörfern eine ganztätige kind- und altersgerechte Förderung:

> „Young children live in a rich world of play and discovery. They are completely open to and deeply influenced by their surroundings. These

young spirits learn by touching, smelling, listening, moving and imitating what they see. Unconscious imitation is the natural mode of learning for a pre-school child. Accordingly, the SEKEM Kindergarten is a world of harmony, beauty and warmth. In the Kindergarten, the main goal is to give each child the opportunity to develop soundly at his or her own individual pace."

(SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 33)

SEKEM-Schule

"The private SEKEM School is accredited by the Egyptian Ministry of Education and adheres to the Egyptian state curriculum. Nonetheless, education consists for us not only to teach abstract knowledge, but also to train students in practical skills, crafts and artistic exercises such as Eurhythmy, painting and playing music. The aim is to awaken pupil's creativity and critical thinking and through this to create a generation that enjoys learning. The SEKEM School aims at graduating independent young persons who are interested in world issues and in developing their country."

(SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 33)

Die SEKEM-Schule orientiert sich in wesentlichen Punkten an dem Waldorf-Schulmodell. Auf Stärken und Schwächen von Schülern gehen die Lehrer individuell

ein. Künstlerische Fächer, die die Kreativität und Phantasie des Kindes anregen, nehmen einen breiten Raum ein. Der respektvolle Umgang miteinander steht hier ebenso im Mittelpunkt wie die Nachhaltigkeitsthemen Wasser, Biodiversität, Energie oder Landwirtschaft. Zur Anwendung kommen in den höheren Klassen interaktive und innovative Unterrichtsmethoden.
Gegenwärtig ist die SEKEM Schule Modellschule im Rahmen des EU-Projekts EduCamp, in dessen Rahmen praxisorientierte Unterrichtsmethoden gefördert werden, die sich auf die Themenbereiche Wasser, Energie, Landwirtschaft und Biodiversität beziehen.

“Kamillen-Kinder-Projekt”

In SEKEM’s Umgebung, darüber hinaus aber in ganz Ägypten, ist Kinderarbeit ein weit verbreitetes Phänomen. Kinder und Jugendliche müssen zum Lebensunterhalt der Familien beitragen, da diese oft unterhalb der Armutsgrenze leben.
Auf diese Situation antwortet SEKEM mit einem Angebot, das sowohl den Interessen der Kinder als auch den Interessen ihrer Familien entgegenkommt. Die Kinder werden ganzjährig angestellt und verrichten halbtags saisonal anfallende Arbeit, die ihren Kräften und Fähigkeiten entspricht. Ihr überwiegender Einsatz beim Kamillepflücken hat dem Projekt den Namen gegeben. Sie erhalten ca. LE 150,-- Lohn pro Monat. Verglichen damit, dass ein Grundschullehrer etwa das Doppelte erhält, ist dies viel Geld. Zusätzlich erhalten sie Essen, Kleidung und medizinische Versorgung. Während der zweiten Tageshälfte haben sie die Möglichkeit, in Lesen und Schreiben, Englisch, Mathematik, Religion und künstlerischen Fächern von

eigens dafür geschulten Lehrern unterrichtet zu werden. Auf diese Weise erhalten sie die Chance, ihren Schulabschluss nachholen zu können. Sie können dann an der SEKEM-Berufsschule einen Beruf erlernen bzw. eine reguläre Anstellung in SEKEM erhalten. Auf diese Weise erhöhen sich durch das Projekt die sozialen Chancen der Kinder signifikant.

Das Berufsbildungszentrum

Hier erhalten Absolventen der SEKEM Schule, darüber hinaus auch junge Menschen aus der ländlichen Umgebung die Chance, einen Beruf zu erlernen. Angeboten werden Ausbildungen, die zu staatlich anerkannten Abschlüssen führen, vor allem auf den Gebieten Landwirtschaft, Metallverarbeitung, Elektroinstallation, Tischlerei, Schreinerei, Textilverarbeitung und Handel. Darüber hinaus werden die Auszubildenden auch vorbreitet auf ein Arbeitsleben als Selbständige.

> "In line with the SEKEM philosophy "learning by doing" and doing by learning", on-the-job training is emphasized and practical skills are judged to be just as important as theory. Trainees participate in a three-year program, taught by local and foreign-trained staff. Since 1999, the VTC (Vocational Training Center. d.Verf.) has been accredited by the Mubarak-Kohl Initiative, which is a highly successful German technical assistance project in Egypt."
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2010, 45)

Die Heilpädagogik

Von Beginn an hat SEKEM angestrebt, auch geistig und körperlich behinderte Menschen zu fördern und in die Arbeitsabläufe zu integrieren. Kinder werden ganztägig in eigenen Gruppen in Kindergarten bzw. Schule ihren Fähigkeiten entsprechend unterrichtet und betreut. Eine Gruppe von jungen Erwachsenen arbeitet in der Landwirtschaft.

„The SEKEM Special Education provides a variety of educational and therapeutic programs for children and young adults with special needs, such as physical and mental disabilities and serious learning difficulties. The pupils win independence and self-confidence by learning how to master practical, everyday life activities and basic skills in reading, writing and mathematics. Furthermore, for those who are adults and need to work in a sheltered environment, we provide adequate placements within the SEKEM institutions."

(SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 34)

Die Erwachsenenbildung

Da die SEKEM Mitarbeiter zum großen Teil aus der ländlichen Umgebung stammen und vielfach über keine Berufsausbildung verfügen, ist die Ausbildung der Mitarbeiter von großer Bedeutung. Sie findet überwiegend in einem eigens für diesen Zweck geschaffenen Gebäude, dem Mahad, statt. Aber auch außerhalb der Farm erhalten die Mitarbeiter regelmäßig Gelegenheit, an berufsausbildenden, aber auch musisch-künstlerischen und kunsthandwerklichen Kursen teilzunehmen.

"In addition to the cultural development activities offered to the employees in the form of artistic courses or its weekly presentations, the SEKEM Holding takes care of the personal development of its employees. On the one hand, the employees participate in weekly meetings to discuss critical

> issues about their work life, which are joined by the founder of the SEKEM Initiative Dr. Ibrahim Abouleish in order to portray, explain and forward the basic vision of holistic development. On the other hand, the employees are involved in constant development and specific trainings directly related to their work tasks and challenges. The Human Relation department works closely together with the Adult Training Center from the Heliopolis Academy for Sustainable Development to optimize appropriate means for the employee's career development."
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 35)

Das SEKEM Ausbildungsprogramm umfasst über die genannten Institutionen hinaus ein „Environmental Science Center", das den Teilnehmern Kurse zu Umweltthemen anbietet. Eine jährlich stattfindende Sommer-Schule ergänzt das Angebot.

Die SEKEM Akademie für nachhaltige Entwicklung

Die im Jahre 2000 eröffnete Akademie betreibt angewandte Forschung in den Bereichen nachhaltige Landwirtschaft, Phyto-Pharmazie, Kultur- und Sozialwissenschaft sowie Innovations- und Nachhaltigkeitsmanagement. Sie arbeitet nachfrageorientiert – vor allem bezogen auf die Bedürfnissen der SEKEM Initiative und der ägyptischen Gesellschaft und pflegt zudem eine nationale und internationale Zusammenarbeit in verschiedenen Forschungsclustern und Netzwerken.
Nach dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten" wird in Trainingskursen das Thema nachhaltige Entwicklung mit konkreter Arbeit zusammengeführt.

Die Heliopolis Universität

Die Heliopolis Universität mit Sitz in Kairo ist eine private Universität, die international akkreditierte Ausbildungen zum Erwerb eines Bachelor-, Master- und Doktorabschlusses in den Ingenieurwissenschaften sowie in Pharmazie und Wirtschaft anbietet. Sie begann mit dem Lehrbetrieb im Wintersemester 2012.

Nach ihrem eigenen Selbstverständnis ist die Heliopolis Universität ein Modell für Forschung und Ausbildung, das Antworten sucht auf die zentralen Herausforderungen unserer Zeit und dabei nachhaltige Entwicklung als übergeordnetes Ziel in den Mittelpunkt aller Aktivitäten stellt. Die angebotenen Kurse orientieren sich unmittelbar an den Herausforderungen, mit denen Ägypten jetzt und in naher Zukunft konfrontiert ist. Insofern bereiten z.B. Studiengänge wie Wasserversorgungstechnik oder nachhaltiges Wirtschaften die Studenten auf diese anstehenden und drängenden Fragen vor.

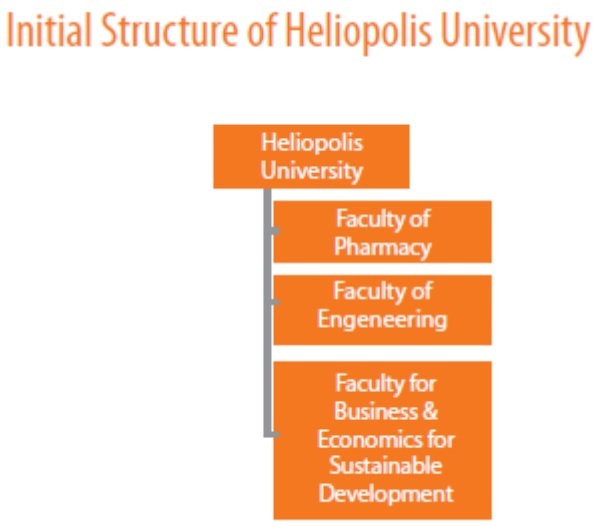


Abbildung aus SEKEM Report on Sustainable Development 2011, 32

Im Hinblick auf die ständig kürzer werdenden Halbwertzeiten von Wissen und eine immer weniger planbare Arbeitswelt erfolgt die Ausbildung vor allem über praxisnahe Methoden, z.B. über problemorientiertes Lernen, Praktika im Ausbildungsumfeld, Exkursionen, Planspiele, Fallstudien, Projektarbeit etc. mit dem Ziel, dass Studierende dadurch vor allem Handlungskompetenz erwerben und ihre Persönlichkeit entwickeln können.

Auch künstlerisches Üben wird als wichtige Methode angesehen, die die Studierenden anregen kann, konstruktiv mit sich ständig wandelnden Anforderungen umgehen zu lernen. Deshalb absolvieren die Studenten ein humanistisches Grundstudium („studium generale“), das etwa 15 Prozent ihrer Studienleistungen

ausmacht. Hier geht es vor allem darum, dass die Studierenden durch die künstlerischen Übungen lernen, ihr Wahrnehmungsvermögen sowie ihre Begegnungs- und Dialogfähigkeit zu entwickeln.

Kapitel II

Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

1. Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung

Die Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Nachhaltige Entwicklung“ stehen gegenwärtig im Zentrum von wichtigen Debatten, die vor allem in den Bereichen Politik, Wissenschaft, Bildung und Erziehung geführt werden. In der Regel werden diese Debatten begleitet von einer „wohlmeinenden“ Rhetorik: Wer sich auf Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung beruft, gilt oft von vorn herein als vernünftig, anständig und ethisch vorbildlich, ohne dass dies näher begründet werden müsste (vgl. Fuchs: 2008, 1).

Die politische und emotionale Konjunktur der Begriffe kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie große Unschärfen aufweisen und deshalb auch sehr heterogen verwendet werden (Künzli, Di Giulio: 2006, 1). Im Allgemeinen werden diese Begriffe „zu breit eingesetzt,“ sie wurden „undeutlich und fast hilflos“ (Club of Rome: 2001, 5). Insbesondere bedürfe es einer Neuformulierung der Begriffe Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung, die auch eine nachhaltige Entwicklung des Menschen einschließt (vgl. ebd.).

Relativ einfach ist es, die unterschiedliche semantische Bedeutung der Begriffe „Nachhaltige Entwicklung“ und „Nachhaltigkeit“ aufzuzeigen:

Nachhaltigkeit ist das Ziel der weltweiten Entwicklung der Gesellschaft. Dieses Ziel ist dann erreicht, „wenn alle Menschen ihre (Grund-)Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem guten Leben befriedigen können und zugleich gesichert ist, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird“ (Di Giulio: 2004, 308).

Nachhaltige Entwicklung hingegen bezeichnet einen Prozess gesellschaftlicher Veränderung, der sich global, national und regional am übergeordneten Ziel der Nachhaltigkeit orientiert (Grunwald, Kopfmüller 2006: 7).
Allerdings darf man sich den Zustand der Nachhaltigkeit nicht als statisch und unveränderbar vorstellen. Vielmehr beschreibt Nachhaltigkeit

> „ein Ziel, an dem fortwährend gearbeitet werden muss. Der Weg hin zu diesem Ziel, also nachhaltige Entwicklung, muss immer wieder neu bestimmt und ausgehandelt werden."
>
> (Künzli und Bertschy: 2008, 11)

Schon in den 60er Jahren, als sich erste Anzeichen für Krisen in Bezug auf Ressourcenknappheit, Umweltschädigungen, Artensterben und Umweltkatastrophen zeigten, begann – anknüpfend an Erkenntnisse aus der Forst- und Fischereiwirtschaft – eine Debatte, die die Problematik der Endlichkeit aller Ressourcen zum Gegenstand hatte. Zu diesem Zeitpunkt geriet auch die Senken Problematik verstärkt in den Blick. Denn die natürliche Umwelt wurde und wird von den Menschen nicht nur als Ressourcenquelle, sondern auch als Deponie für Abfälle und Emissionen genutzt. Beide Probleme sind im Zusammenhang zu sehen, denn mit dem verstärkten Verbrauch von Ressourcen entstehen verstärkt auch Emissionen.

1972 erschien der berühmte Bericht „Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit" (Meadows und Zahn: 1972), in dem erstmalig die Forderung nach einem verantwortungsbewussten und schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen erhoben wurde, damit auch noch zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können. In diesem Bericht wurde ein Zusammenbruch des ökologischen Systems Erde und in der Folge unserer Wirtschafts- und Sozialsysteme prognostiziert, falls es uns nicht gelingt, unserer Verhalten umweltverträglicher zu gestalten:

> „If the present growth trends in world population, industrialization, pollution, food production, and resource depletion continue unchanged, the limits to growth on this planet will be reached sometime within the next hundred years. The most probable result will be a rather sudden and uncontrollable decline in both population and industrial capacity."
>
> (Meadows und Zahn: 1972, 1)

Obwohl der wissenschaftliche Wert dieser Prognose nicht unumstritten war und ist, wurde die Studie zu einem globalen Bestseller und konnte einen großen Teil der Weltöffentlichkeit wachrütteln. Erwähnenswert ist vor allem, dass hier Umweltprobleme erstmalig unter dem Aspekt verletzter Gleichgewichtszustände betrachtetet wurden:

> „We are searching for a modes output that represents a world system that is…sustainable without sudden and uncontrollable collapse…"
>
> (Meadows und Zahn: 1972, 2)

Deshalb forderten die Autoren, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass die wesentlichen Weltvariablen nicht in Ungleichgewicht geraten. Der Begriff der Nachhaltigkeit wird in dieser Studie allerdings nur adjektivisch verwendet.

1993 erschien eine aktualisierte Fassung der Studie unter dem Titel „Die neuen Grenzen des Wachstums". Hier wurde die Idee des Gleichgewichts zur Grundlage nachhaltiger Entwicklung erhoben und Nachhaltigkeit als System definierten, das auch bei Veränderungen in seiner Umgebung im Stande ist, seine Stabilität zu wahren und das deshalb nicht Gefahr läuft zu kollabieren.

Gegenwärtig lassen sich vor allem drei Nachhaltigkeitsbegriffe unterscheiden, der forstwirtschaftliche, ökologische und alltagssprachliche Nachhaltigkeitsbegriff.

Der forstwirtschaftliche Nachhaltigkeitsbegriff gilt als der älteste Nachhaltigkeitsbegriff und geht zurück auf das 18. Jahrhundert. Angesichts eines zunehmenden Bedarfs an Holz, das damals für den Bergbau und die Verhüttung benötigt wurde, wuchs die Angst vor künftiger Holzknappheit. Deshalb forderte der deutsche Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz schon im Jahre 1713, dass pro Jahr nicht mehr Holz geschlagen werden sollte als nachwächst. Die Holzwirtschaft müsse sich an dem Prinzip Sparsamkeit, der Investition in Naturkapital und der Suche nach Substitutionen orientieren (Carlowitz: 1732 / 2000). Das ökonomische Ziel einer dauerhaften Nutzung des Waldes wurde hier erstmalig kombiniert mit den ökologischen Bedingungen des Nachwachsens (Grunwald, Kopfmüller: 2006, 14).

Dieses Prinzip der Nutzung fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Eingang in die Fischereiwirtschaft, als gefordert wurde, dass sich das Ausmaß des Fischfangs an der Reproduktionsfähigkeit der Fischbestände orientieren müsse.
In diesen Forderungen, nicht von der Substanz, sondern nur von den „Zinsen“ zu leben, ist bereits ein Grundgedanke der aktuellen Nachhaltigkeitsdebatte angelegt (Luks: 2002, 21), dass nämlich die Bewirtschaftung eines bestimmten Ökosystems oder einer bestimmten Ressource gegenwärtig nur so genutzt werden darf, dass ihre Verfügbarkeit auch noch für künftige Generationen gewährleistet ist. In diesem forstwirtschaftlichen und fischereiwirtschaftlichen Verständnis ist der Gedanke der Nachhaltigkeit allerdings begrenzt auf ein bestimmtes Ökosystem, dessen Funktionen und Ressourcen durch entsprechende Bewirtschaftung künftigen Generationen erhalten bleiben soll.
Im ökologischen Nachhaltigkeitsverständnis wird dieses auf ein bestimmtes Ökosystem begrenzte Verständnis ausgedehnt auf die Bewirtschaftung der natürlichen Umwelt insgesamt.
Im alltagssprachlichen Verständnis bedeutet der Begriff Nachhaltigkeit lediglich „Dauerhaftigkeit“ und „anhaltende Wirksamkeit“.

Diese aufgezeigten Bedeutungen von „Nachhaltigkeit“ liegen zwar nahe bei einander, sind jedoch nicht identisch. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist der Blick allerdings nur auf solche Aspekte des Nachhaltigkeitsbegriffs gerichtet, die in ihrer Beziehung zu BNE interessant und aufschlussreich erscheinen. Es ist dies vor allem der Aspekt, wie Menschen angeregt werden können, auf die Zukunft hin bzw. sogar von der Zukunft her kompetent und verantwortungsvoll zu denken und zu handeln. Es geht also um den Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit - sofern man diese beiden Begriffe nicht als Synonyme auffasst. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ betont

> „die Notwendigkeit, mit vorhandenen Ressourcen schonend und pfleglich umzugehen. Der Begriff ‚Zukunftsfähigkeit‘ hingegen verweist primär auf eine spezifische Fähigkeit des Menschen, die zu schulen und auszuüben heute nicht minder existentiell notwendig geworden sein dürfte: Anders als alle übrigen Lebewesen sind wir in der Lage, aus der Zukunft heraus zu gestalten. Denn wir können Phänomene nicht nur auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen und von bislang Gewesenen wahrnehmen, sondern auch in ihren Potentialen – in dem, was sie noch nicht sind. Wir können auf die Zukunft hindenken und, bedeutsamer noch, von der

> Zukunft her. Und in der Art, wie wir das, was noch nicht Wirklichkeit ist, wahrnehmen, für wahr nehmen, oder auch nicht, formen wir es mit.“
>
> (Kurt: 2011, 9).

Von daher interessiert mich am Nachhaltigkeitsbegriff im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorrangig der ökologische Aspekt der Erhaltung unserer natürlichen Umwelt, sondern die Frage, wie wir etwas in uns entwickeln und heilend in die Umwelt „hineingeben“ können.

Eine solche Beschränkung auf einen Aspekt der Nachhaltigkeit halte ich insofern für legitim, als dieser Aspekt in der Nachhaltigkeitsdebatte bisher eher eine marginale Rolle spielt. Im Mittelpunkt der Diskussionen stehen in der Regel Strategien, die vor allem auf technische Lösungen und Innovationen setzen und das eigene Entwicklungspotential der Menschen nicht oder nur ungenügend ansprechen und behandeln. Die Idee der Nachhaltigkeit bzw. Zukunftsfähigkeit lässt sich jedoch nicht auf die Entwicklung nachhaltiger Produktions- und Konsummuster oder auf spezielle Ingenieuraufgabe beschränken, sondern verlangt von uns allen, dass wir „lernen, auf neue Weise zu denken“ (Potsdamer Manifest: 2005)[9].

1.1. Das Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen

Die Vereinten Nationen haben in einem langen Zeitraum ein eigenständiges und umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit entwickelt.
Der erste Schritt auf diesem Weg erfolgte mit der ersten Umwelt- und Entwicklungskonferenz, die 1972 in Stockholm stattfand. Unter dem Titel “United Nations Conference on Environment and Development” wurden hier grundsätzliche Probleme des Verhältnisses von Umweltschutz und wirtschaftlicher Entwicklung

[9] entstanden unter Federführung von Hans-Peter Dürr, Physiker und Träger des alternativen Nobelpreises

erörtert. Es ging dabei besonders um die Interessen der Entwicklungsländer an einer schnellen Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Entwicklung, ohne vorrangige Berücksichtigung der dadurch verursachten Umweltprobleme. Den Industrieländern gelang es jedoch, die Entwicklungsländer davon zu überzeugen, dass es zwischen Umweltschutz und Entwicklung keinen Widerspruch geben dürfe und sollte, so dass man sich auf die Kompromiss Formel „poverty is the biggest polluter“ einigen konnte.
Im selben Jahr wurde der Aktionsplan „Action Plan for the Human Environment“ – ein Plan zur Erfassung von Umweltdaten und zur Überwachung und zum Austausch von Informationen sowie zum Zwecke einer umfassenden Öffentlichkeitsarbeit – von der UN-Generalversammlung beschlossen. Zur Umsetzung des Plans wurde eine Umweltadministration mit Sitz in Nairobi (United Nations Environment Program - UNEP) eingerichtet. Diese Administration entwickelte ein Jahr später das Konzept des „Ecodevelopment“ mit dem Ziel, zu einer neuen Definition von Wachstum und Wohlstand zu gelangen. Danach sollten künftig vor allem die regionalspezifischen Potentiale bei der Erhaltung der ökologischen Systeme und der Befriedigung der Grundbedürfnisse der Menschen genutzt werden. Später wurde der Begriff „Ecodevelopment“ in „Sustainable Development“ umbenannt.

Die Folgekonferenz der “United Nations Conference on Environment and Development” fand 1982 in Nairobi/Kenia statt. Hier wurde deutlich, dass keine der entwickelten bzw. angewandten Umweltstrategien in der Lage war, die dramatisch angestiegenen Umweltprobleme zu lösen. Die UN-Umweltbehörde UNEP (United Nations Environment Programme) erhielt deshalb den Auftrag, eine neue langfristige und globale Umweltstrategie – „Umweltperspektive bis zum Jahre 2000“ - in Auftrag zu geben. Weiter sollte eine unabhängige Kommission eine kritische Analyse über das bisher ungelöste Konfliktfeld „Umwelt und Entwicklung“ erarbeiten.

Parallel hierzu beauftragte die UN-Generalversammlung 1983 eine unabhängige "Weltkommission für Umwelt und Entwicklung" unter Vorsitz der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland mit der Erarbeitung einer Konzeption zu der Frage, wie der Gegensatz von Umweltschutz und Wirtschaftswachstum bewältigt werden könne. Deren 1987 veröffentlichter Bericht „Our Common Future“ hat erstmals die Leitlinien der "Nachhaltigen Entwicklung" definiert und dabei betont, dass Umweltschutz und Wirtschaftswachstum gemeinsame Strategien benötigen. Nachhaltigkeit wird hier als Entwicklung definiert, „that meets the needs of the present

without compromising the ability of the future generations to meet their own needs" (WCED 1987, 43).

Dieser Brundtland-Bericht war Auslöser für die "UN-Konferenz Umwelt und Entwicklung", die 1992 in Rio de Janeiro/Brasilien stattfand. Auf dieser Konferenz wurde nachhaltige Entwicklung zum gemeinsamen Leitbild der Menschheit für das 21. Jahrhundert erklärt und von 176 Staats- bzw. Regierungschefs als Leitbild in der Agenda 21 verabschiedet. Der bisher auf ökologische und ökonomische Ziele begrenzte Nachhaltigkeitsbegriff wurde hier um die Dimension des Sozialen erweitert. Damit traten die Menschen in den Mittelpunkt der Anstrengungen für eine nachhaltige Entwicklung. Auch die Notwendigkeit einer möglichst harmonischen Entwicklung aller Säulen der nachhaltigen Entwicklung wurde nun besonders betont, d.h., es hatte sich die Überzeugung durchgesetzt, dass nur durch das gleichzeitige und gleichberechtigte Umsetzen von ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Zielen die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft nachhaltig sichergestellt bzw. verbessert werden kann.
Seit dieser Zeit gilt der Begriff der "nachhaltigen Entwicklung" weltweit als gesellschaftspolitisches Leitmotiv mit dem Anspruch und der Forderung, Umwelt und Entwicklung nicht mehr getrennt voneinander zu betrachtet.

Weitere umweltpolitisch wichtige Konferenzen der UNO fanden 1996 in Kyoto, 2002 in Johannesburg und 2012 in Rio de Janeiro statt. Hier stand im Mittelpunkt nicht mehr der Nachhaltigkeitsbegriff, sondern die Umsetzung beschlossener Ziele.

In diesen internationalen Zusammenkünften auf politischer Ebene ist von den Vereinten Nationen ein eigenständiger Nachhaltigkeitsbegriff entwickelt worden, der sich von dem forstwirtschaftlichen, ökologischen oder alltagssprachlichen Nachhaltigkeitsverständnis unterscheidet (Di Giulio: 2004, 305 ff.).

„Nachhaltige Entwicklung" bzw. „Nachhaltigkeit" wird von den Vereinten Nationen wie folgt definiert:

> „‘Nachhaltige Entwicklung‘ drückt aus, dass sich die globale, regionale und nationale Entwicklung der menschlichen Gesellschaft am umfassenden, übergeordneten Ziel auszurichten hat, die (Grund-)Bedürfnisse aller Menschen – gegenwärtiger wie künftiger – zu befriedigen und allen Menschen ein gutes Leben zu gewährleisten.

> ‚Nachhaltigkeit' charakterisiert den Zustand, den eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen sucht, meint also das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung. Dieser Zustand ist dann erreicht, wenn alle Menschen ihre (Grund)Bedürfnisse und ihren Wunsch nach einem guten Leben befriedigen können und zugleich gesichert ist, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird."
>
> (Di Giulio: 2004, 308)

Um von einer nachhaltigen Entwicklung in diesem Sinne sprechen zu können, müssen Nachhaltigkeitsprojekte die nachfolgenden Anforderungen – als konkrete Ausformulierung des Nachhaltigkeitsverständnisses der Vereinten Nationen - erfüllen (vgl. Di Giulio: 2004, 309 ff.):

1. Es muss ein Zukunftsentwurf vorliegen, der den für die Zukunft der Welt und die gesamte Menschheit angestrebten Zustand darlegt. Der Zukunftsentwurf muss Aussagen darüber enthalten, welches die zu befriedigenden menschlichen Grundbedürfnisse sind und Auskunft darüber geben, worin das für alle Menschen angestrebte gute Leben besteht.

2. Die Vision bzw. der Zukunftsentwurf muss national, lokal oder sektorbezogen konkretisiert werden. Anhand von geeigneten Kriterien und Indikatoren sind die zur Realisierung eingeschlagenen Strategien, Maßnahmen und Erfolge ständig zu überprüfen.

3. Vision bzw. Zukunftsentwurf müssen langfristig angelegt sein und auch Perspektiven für künftige Generationen aufzeigen. Dabei sind die angenommenen (Grund-)Bedürfnisse sowie Wahl- und Handlungsmöglichkeiten künftiger Generationen zu benennen.

4. Ausgehend von dem Anspruch, Umwelt und Entwicklung integriert zu betrachten, müssen Umwelt, Soziales und Wirtschaft gleichermaßen und im Sinne einer integrierten Betrachtungsweise berücksichtigt werden.

5. Der für die Welt angestrebte Zustand muss dynamisch aufgefasst und veränderbar sein, d.h., er kann auf verschiedenen Ebenen konkretisiert werden.

6. Größtmögliche Partizipation ist bei der Formulierung der angestrebten Ziele, der Identifizierung und Analyse von Problemen sowie für die Bestimmung von Maßnahmen anzustreben.

7. In Bezug auf die zu ergreifenden Maßnahmen zur Erreichung der Ziele sind - soweit möglich - Folgenbetrachtungen anzustellen, die vor dem Hintergrund von Zukunftsentwurf und Zielen gewürdigt werden müssen.

8. Zukunftsentwurf und Ziele sind auf der Grundlage des besten verfügbaren wissenschaftlichen Wissens zu formulieren. Unsicherheiten dieses Wissens müssen gegen die Gefahr irreversibler (Umwelt-)Schäden abgewogen werden.

Obwohl diese Anforderungen der Vereinten Nationen zum Teil sehr allgemein bzw. offen und approximativ beschrieben und von daher nicht leicht – jedenfalls in Gänze – zu erfüllen sind, fällt auf, dass die SEKEM-Initiative – teilweise schon lange bevor diese Anforderungen der Vereinten Nationen formuliert wurden – ähnliche Ansprüche und Ziele für ihre Entwicklungsprozesse artikuliert und an deren sukzessiver Verwirklichung gearbeitet hat.

Dazu im Einzelnen:

Zu 1.

Unter Kapitel I. 1. ist die Vision Ibrahim Abouleishs wiedergegeben, die zur Gründung der SEKEM-Initiative geführt hat. Sie bezieht sich imaginativ zwar auf die Wüstensituation, die in eine fruchtbare, friedliche Oase verwandelt werden soll, enthält aber auch den Zusatz, dass das Ziel der Vision über das konkrete Bild hinausgeht und eine nachhaltige Entwicklung für die ganze Welt angestrebt wird.
Den Prozess der schrittweisen Veränderung der Wüste hat Ibrahim Abouleish von Beginn an verknüpft mit den von ihm intendierten sozialen Zielen. Insbesondere sollten Arbeitsplätzen entstehen, „verbunden mit der Möglichkeit, dass Menschen sich bilden und dass …Heilsames für die Landschaft“ (Abouleish: 2005, 74) erreicht werden kann.

Zu 2.

Unter Kapitel I. 2. - 4.1.3. ist die Konkretisierung der Vision dargestellt, die inzwischen zu großen Erfolgen und vielfältigen Auszeichnungen geführt hat. SEKEM veröffentlicht seit 5 Jahren jährlich einen „Report on Sustainable Development“, in dem die Entwicklungen der Initiative anhand von internationalen Bewertungskriterien und Indikatoren überprüfbar dargestellt werden:

> „To Realize our Vision for Sustainable Development in Egypt…
>
> …we establish biodynamic agriculture as the competitive solution for the environment, social and food security challenges of the 21.century.
>
> …we support individual development through holistic education and medical care.
>
> …we create workplaces reflecting human dignity and supporting employee development.
>
> …we build successful business models in accordance with ecological and ethical principles.
>
> …we innovate for sustainable development through research in natural and social sciences.
>
> …we locally and globally advocate for a holistic approach to sustainable development.”
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2010, 3)

Zu 3.

Ibrahim Abouleish verfolgt mit seinem Zukunftsentwurf langfristige Perspektiven, die mehrere künftige Generationen umfassen (Ibrahim Abouleish im Gespräch mit der Autorin im Dezember 2009). Seine Intension ist es, dass künftige Generationen eine gesündere Umwelt vorfinden und bessere bzw. beste Bildungschancen erhalten.

Zu 4.

In den Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Umwelt verwirklicht SEKEM jeweils gesamtgesellschaftliche Ziele. Dies hat u.a. zur Auszeichnung der Initiative und ihres Gründers mit dem Alternativen Nobelpreis geführt. In der Begründung wurde mitgeteilt, dass diese Auszeichnung verliehen wird für die Entwicklung eines Geschäftsmodells für das 21. Jahrhundert, bei dem sich wirtschaftlicher Erfolg mit sozialer, kultureller und ökologischer Entwicklung verbindet.[10]

Zu 5.

Die Zukunftsvision von Ibrahim Abouleish ist allgemein genug, um im Hinblick auf möglicherweise eintretende Veränderungen auch korrigiert und modifiziert werden zu können.

Zu 6.

Voraussetzungen für Partizipation werden in SEKEM vor allem über das SEKEM-Bildungsprogramm und die Gründung von sozialen und kulturellen Institutionen geschaffen. Den Institutionen kommt dabei die Aufgabe zu, die SEKEM-Mitarbeiter anzuregen, ihre eigene Entwicklung voranzutreiben, um auf diesem Weg die Bereiche Wirtschaft, Rechts- und Geistesleben entsprechend den Zielsetzungen der Initiative bestmöglich gestalten zu können.

Zu 7.

Um die Folgen des eigenen und des gesellschaftlichen Handelns für zukünftige Generationen einschätzen zu können, benötigen die SEKEM-Mitarbeiter wirtschaftliches, ökologisches und soziokulturelles Wissen, das in diversen Weiterbildungsprogrammen erarbeitet wird.

[10] http://www.rightlivelihood.org/laureates.html (letztet Zugriff 22.01.2014)

Zu 8.

Grundlage für die Verwirklichung der SEKEM-Vision ist die biologisch-dynamische Landwirtschaft, die nach anthroposophischen Grundsätzen betrieben wird. Die hierbei eingesetzten Methoden sind zwar wissenschaftlich nicht unumstritten. Gleichwohl sind die auf diese Weise hergestellten Produkte inzwischen als „Premium-Qualität“ weltweit anerkannt. Von Seiten der Anthroposophie wird daran gearbeitet, über Inhaltsstoffanalysen hinaus die Vitalkraft und innere Qualität von Lebensmitteln mit Hilfe von sogenannten bildschaffenden Methoden zu belegen.

Die im Jahre 2000 gegründete SEKEM-Akademie für nachhaltige Entwicklung forscht u.a. auf den Gebieten Landwirtschaft, Medizin, Pharmazie, Ökonomie, Pädagogik und Architektur. Wissenschaftler aus der ganzen Welt befassen sich hier mit Fragestellungen, die sich aus der täglichen landwirtschaftlichen und produktions-technischen Praxis in SEKEM ergeben. Darüber hinaus wird Forschungsarbeit auf solchen Gebieten geleistet, wo sich beispielhaft aufzeigen lässt, dass ganzheitliche Ansätze zu höherer Qualität und Effektivität führen.
Eine gegebenenfalls erforderliche Konkretisierungen und Aktualisierungen des SEKEM-Zukunftsentwurfs kann so nach bestem akademischem und praktischem Wissen erfolgen.

Nach alledem kann festgestellt werden, dass die SEKEM-Initiative die Kriterien des Nachhaltigkeitsbegriffs der Vereinten Nationen – ungeachtet seines teilweise kategorischen Charakters und seiner teilweise noch konkretisierungsbedürftigen Merkmale - in hohem Maße erfüllt.

1.2. Weiterführende Gesichtspunkte in der Nachhaltigkeitsdebatte

Im Mittelpunkt der Nachhaltigkeitsdebatte steht heute in der Regel die ökologische Dimension (Luks: 2002,11). Dies erklärt sich vor allem daraus, dass wir derzeit weltweit konfrontiert sind mit Umweltproblemen wie Klimawandel, Wasserknappheit, Finanzkrise, Armut und Hunger.
Nachhaltigkeit ist deshalb spätestens seit der Konferenz für Umwelt und Entwicklung im Jahre 1992 in Rio de Janeiro zu einem Schlüsselbegriff in den umweltpolitischen Diskussionen geworden. Gleichzeitig breiten sich inzwischen allerdings auch Zweifel aus, ob die in der Brundtland-Definition formulierte Forderung, dass künftigen Generationen die gleichen Ressourcen zur Verfügung stehen sollen wie uns, überhaupt noch zu halten ist (vgl. Jung: 2009, 1). Nach diesen Stimmen ist der „point of no return" bereits erreicht mit der Folge, dass es nun vor allem um Schadensbegrenzung gehen müsse (Maedows, Seiler 2005: 19-37).

Unterdessen wächst jedoch auch die Einsicht, dass Nachhaltigkeit nicht allein auf den Bereich der Ökologie beschränkt bleiben darf, wenn die in der Nachhaltigkeitsdebatte anvisierten Ziele auch nur annähernd erreicht werden sollen. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht deshalb die Frage, ob und wie Veränderungen im Sinne eines „Sustainable Development des Menschen" (Becker: 2000, 264) möglich sind.

In diese Richtung gehen auch Überlegungen von Hildegard Kurt[11]. Sie kritisiert, dass im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte primär auf technische Lösungen und Innovationen gesetzt wird und Fragen nach inneren Veränderungen der Menschen noch immer zu wenig Beachtung finden:

> „Auch im Horizont der Nachhaltigkeit herrscht weithin ein merkwürdig statisches, verkürztes, eindimensionales, schwaches Bild vom Menschen vor. Viel zu einseitig richten sich die Strategien etwa für nachhaltigen Konsum oder für nachhaltige Mobilität oft an den Menschen als Mangel- und Bedürfniswesen. Und viel zu wenig sprechen sie ihn in seiner

[11] deutsche Kulturwissenschaftlerin und Mitbegründerin des Instituts für Kunst, Kultur und Zukunftsfähigkeit e.V.

> Dimension als Werdender an – in der Fähigkeit, innerlich zu wachsen, sich zu entwickeln und zu überschreiten."
>
> (Kurt: 2011, 186)

Bereits Erich Fromm war der Überzeugung, dass das physische Überleben der Menschheit heute von einer radikalen seelischen Veränderung des Menschen abhängt (Fromm: 1979, 20 ff.). Nach Fromm besteht zwischen der sozio-ökonomischen Struktur der Gesellschaft und der Charakterstruktur der in ihr lebenden Individuen eine spezifische Wechselwirkung, als deren Resultat ein eigener „Gesellschafts-Charakter" entsteht:

> „Die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft formt den Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, dass sie tun wollen, was sie tun sollen. Gleichzeitig beeinflusst der Gesellschafts-Charakter die sozio-ökonomische Struktur der Gesellschaft: In der Regel wirkt er als Zement, der der Gesellschaftsordnung zusätzliche Stabilität verleiht; unter besonderen Umständen liefert er den Sprengstoff zu einem Umbruch."
>
> (Fromm: 1979, 129)

Fraglich ist also, welche Möglichkeiten unter den gegenwärtigen „besonderen Umständen" bestehen, damit von der Seite des Menschen her eine Einflussnahme auf die Struktur der Gesellschaft erfolgen kann.

Der Kulturhistorikers Roszak[12] richtet seine Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen zunehmender Umweltzerstörung und psychischen Befindlichkeitsstörungen vieler Menschen, der seiner Auffassung nach nicht mehr übersehen werden kann. Im Umkehrschluss bedeutet das für ihn, dass geistig-seelische Gesundheit des Einzelnen sich auch heilend auf die Umwelt auswirken kann. Entsprechend befasst sich Roszak in seinen Projekten mit der Wechselwirkung von Mensch und Umwelt, d.h. mit den Einflüssen der Umwelt auf den Menschen und der Beeinflussung der Umwelt durch den Menschen. Für den letzteren Aspekt ist nach seiner Auffassung entscheidend, wie der Mensch seine Umwelt erlebt. Denn der Mensch gestaltet und beeinflusst die Umwelt in Abhängigkeit von seinem Erleben und Verhalten. Roszak

[12] Theodore Roszak (geb.1933 in Chicago, Illinois, gest. 2011 in Berkeley, Kalifornien) war ein US-amerikanischer Sozialkritiker und Schriftsteller

geht dabei von einem breit gefassten Umweltbegriff aus, der sowohl natürliche Umwelten als auch soziokulturelle Umwelten wie z.B. Lernumgebungen umfasst. Deshalb misst er entsprechenden pädagogischen Ansätzen - z.B. der Erlebnispädagogik - für nachhaltige Entwicklungen eine maßgebende Bedeutung bei (Roszak: 1994).

Auf den Zusammenhang, der zwischen einer Veränderung des Menschen und Nachhaltigkeit[13] besteht, verweist auch Carl Otto Scharmer[14] in seinem Buch „Theorie U - von der Zukunft her führen“ (Scharmer: 2009).
Nach Scharmer‘s Auffassung reichen heute Erfahrungen aus der Vergangenheit allein nicht mehr aus, um Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft wirksam und nachhaltig begegnen zu können.[15] Führungskräfte müssen deshalb versuchen, ihre Einsichten und Entscheidungen nicht nur aus der Vergangenheit, sondern vor allem aus der Zukunft zu gewinnen. Möglich wird ein solcher Prozess, wenn Führungskräfte und in der Folge ihre Mitarbeiter auf der Basis einer neuen Achtsamkeit innerlich wachsen und sich entwickeln.

Von seinem Vater, einem Pionier der biodynamischen Landwirtschaft, war Carl Otto Scharmer schon als Kind darauf aufmerksam gemacht worden, dass jedes Feld zwei Seiten hat: eine sichtbare (also alles, was wir oberhalb der Erdoberfläche sehen) und eine eher unsichtbare (das, was sich unterhalb der Erdoberfläche befindet). Die Qualität der Ernte – das sichtbare Resultat der landwirtschaftlichen Tätigkeit – hat ihre Ursache in der Qualität des Ackerbodens, beruht also zum überwiegenden Teil auf denjenigen Elemente, die für das Auge weitgehend verborgen sind. Deshalb konzentriert man sich in der biodynamischen Landwirtschaft darauf, die Qualität der Humusschicht ständig zu verbessern. Landwirte kultivieren den Humus, indem sie die Verbindung zwischen beiden Welten pflegen und vertiefen – durch Pflügen, Eggen usw.

[13] Nachhaltigkeit wird hier als Synonym für Zukunftsfähigkeit verwendet

[14] Carl Otto Scharmer, Senior Lecturer am MIT und Gründer des Presencing Instituts in Cambridge MA, Gastprofessor an der Helsinki School of Economics und Berater von globalen Unternehmen, internationalen Institutionen und NGOs in USA, Europa, Afrika und Asien

[15] So auch Fritjof Capra (Capra: 2002)

Diesen Grundgedanken überträgt Scharmer in seiner „Theorie U“ auf das soziale Feld und entwickelt eine moderne Führungsmethode, die den Erfordernissen der Nachhaltigkeit versucht gerecht zu werden. Im Zentrum seiner „Theorie U“ steht der Gedanke, dass es von uns abhängt, wie sich eine Situation entwickelt, in die wir involviert sind. Archimedischer Punkt für Veränderung des sozialen Feldes ist deshalb nach Scharmers Auffassung die Veränderung des inneren Standortes, von dem aus wir agieren. Dieser innere Standort könne „kultiviert“ werden durch Aufmerksamkeit. Dabei sei Aufmerksamkeit der einzige Punkt unseres Bewusstseins, über den wir vollständige Kontrolle haben.
Die „Kultivierung“ des inneren Standpunktes durch Aufmerksamkeit erfolgt nach dem Konzept Scharmers über vier Ebenen:

1. Ebene: Was nehme ich wahr, ausgehend von meinen üblichen Seh- und Denkgewohnheiten? („Ich-in-mir“).

   Diese Ebene nennt Scharmer „Downloaden“. Hier lasse ich mich von meinen Denkgewohnheiten und Vorurteilen leiten und bewerte das Wahrgenommene ausschließlich danach, ob es meinen Kriterien entspricht oder nicht.

2. Ebene: Was nehme ich wahr, wenn meine Sinne und mein Denken weit geöffnet sind und ich neu hinsehe? („Ich-im-Es“)

   Während auf der ersten Ebene meine Vorurteile Organ meiner Wahrnehmung sind, nehme ich jetzt mit meinen Sinnesorganen gegenständlich-unterscheidend wahr. Nicht das, was meine Vorstellungen bestätigt, ist für mich relevant, sondern was davon abweicht. Ich entwickele ein positives Differenz-Bewusst-sein. Nach Scharmer ist das der Grundmodus jeder guten Wissenschaft, der in der Gesprächsform der Debatte seinen Niederschlag findet.

3. Ebene: Was nehme ich wahr, wenn ich mit dem Herzen sehe, d.h., wenn ich beginne, von der Perspektive des anderen her zu sehen? („Ich-im-Du“)

Auf dieser Ebene agiert die Intelligenz des Herzens als Organ der Wahrnehmung. Mein mentaler Horizont überwindet die Grenzen des Eigenen und verschiebt sich hin zum Anderen.

4. Ebene: Was nehme ich wahr, wenn ich von der Quelle des Werdens her sehe und anwesend bin? („Ich-in-Gegenwärtigung“)

Auf dieser Ebene geht es um das schöpferische Wahrnehmen. Hier ist der Wille das Organ meiner Wahrnehmung. Mein Wille wird in dem Sinne tätig, dass er nicht mein eigenes Ego bestimmen lässt, sondern dem noch nicht Gegenwart Gewordenen Raum zur Verfügung stellt. So kann dann etwas Neues und Zukünftiges in die Welt kommen.

Diese Entwicklungsschritte - Loslösung vom Alten hin zur schrittweisen Verwirklichung des Neuen – werden graphisch in der Form des Buchstaben „U“ veranschaulicht: Die linke absteigende Seite des Buchstaben symbolisiert dabei den Prozess des stufenweisen Ablegens alter Gewohnheiten bis hin zu einem tiefen Moment der Leere, der durchschritten werden muss und der es dann ermöglicht, dass auf der gegenüberliegenden Seite des Buchstabens das aufgebaut werden kann, was für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung erforderlich ist.
Auf diese Weise macht Scharmer in „Theorie U“ darauf aufmerksam, dass die Erarbeitung von Wissen und Können für notwendige Veränderungen einhergehen muss mit Veränderungen der Persönlichkeit selbst. Die „Kultivierung“ unseres inneren Standortes verlangt eine Verlagerung unserer Gewohnheiten, unseres Denkens, Fühlens und Wollens von den Ebenen 1 und 2 in Richtung auf die Ebenen 3 und 4.

In drei weiteren Schritten kommt es dann darauf an, die auf Ebene 4 gewonnenen zukunftsbezogenen Visionen und Intentionen zu verdichten („Crystallizing“), durch praktisches, gemeinsames Tun zu erkunden und zu entwickeln („Protopyping“) und schließlich institutionell zu verkörpern („Performing“).

Scharmer zeigt hier auf, wie in einem erneuerten Denken und Handeln der Grundstein gelegt werden kann für Veränderungen in institutionellen, gesellschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Prozessen. Aus unsichtbaren, schöpferischen

Quellen in uns geht Wirklichkeit hervor. Auf diese Weise können Potenziale und Zukunftschancen für die Lösung aktueller Aufgaben erschlossen werden. Scharmer nennt seine umfassend anwendbare Methode „Presencing“[16]

Die Frage, ob und wie Veränderungen im Menschen möglich sind, bedeutet im Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem, ob und wie ein „Sustainable Development des Menschen“ (Becker: 2000, 264) möglich ist - und zwar nicht einseitig kognitiv, sondern bezogen auf sein Denken, Fühlen und Handeln.
Indem bestimmte Bildungsmittel durch die Schulung von Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit zu einer Verlagerung unserer Gewohnheiten, unseres Denkens, Fühlens und Wollens im Sinne des „Presencing“ beitragen können, bilden sie nach meiner Auffassung auch eine Grundlage für die notwendige Selbstveränderung des Menschen.

2. Lern- und Bildungsprozesse bei Winfried Marotzki[17] und Niklas Luhmann[18]

Ausgangspunkt meiner Arbeit ist die inzwischen allgemeine Beobachtung und Erkenntnis, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse nicht allein über entsprechende Appelle, Programme oder Techniken auf den Weg gebracht werden können. Wichtiger ist es, sich bewusst zu machen, dass der heutige Zustand der Welt den Zustand des Menschen spiegelt – und umgekehrt. Deshalb müssen sich die Menschen selbst verändern, damit es nachhaltige Entwicklung geben kann. Auf diesen wichtigen Aspekt einer BNE ist meine Arbeit im Wesentlichen beschränkt.

[16] Wortschöpfung aus presence = Gegenwart und sensing = erspüren/ fühlen

[17] Winfried Marotzki , geb. 1959, ist ein deutscher Pädagoge und Professor für allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

[18] Niklas Luhmann (1927- 1998) gilt als Begründer der soziologischen Systemtheorie und als einer der prominentesten Sozialwissenschaftler des 20. Jahrhunderts.

Die Frage, was durch Lern- und Bildungsprozesse im Menschen verändert werden kann, wodurch Lernende Limitationen überwinden und dabei ihr Verhältnis zu sich selbst und zur Welt erweitern und transformieren können, bedarf einer theoretischen Fundierung.

Mit Funktion und Bedeutung von Bildung im Kontext von rasch voranschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen hat sich u.a. Winfried Marotzki[19] auseinandersetzt. Seine Arbeiten sind für die vorliegende Untersuchung von besonderer Wichtigkeit, weil hier nicht im steten Wandel begriffene Grundsätze, Zielsetzungen und Inhalte im Mittelpunkt stehen, sondern Bildung in ihrer orientierenden Funktion. Dabei ist nicht primär die Orientierung an Vorbildern oder die Entwicklung des Einzelnen auf ein bestimmtes Ziel hin gemeint, sondern ein Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt, der zu einer Transformation der Selbst- und Weltreferenz und damit zu Orientierungswissen[20] führen kann.
Marotzkis „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ (Marotzki: 1990) ist nach meiner Überzeugung vor allem richtungsweisend für die in der vorliegenden Arbeit aufgeworfene Frage, wie ein „Sustainable Development des Menschen“ (Becker: 2000, 264) durch BNE angestoßen werden kann. Denn diese Monographie thematisiert die wichtige Vorfrage, ob und wie durch Bildung überhaupt eine Selbstveränderung des Menschen möglich ist bzw. wie sich Lernprozesse zu Bildungsprozessen entwickeln und verhalten. Insoweit nimmt Marotzki Bezug auf die von Gregory Bateson[21] entwickelte Theorie menschlichen Lernens, in der die qualitativen Veränderungen in menschlichen Lernprozessen herausarbeitet werden.

[19] Deutscher Pädagoge und Professor für allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

[20] „Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele.“ Demgegenüber ist „Verfügungswissen … ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen.“ (Mittelstraß: 2002, 164)

[21] Gregory Bateson (1904-1980) war ein angloamerikanischer Anthropologe, der sich auch mit natur- und sozialwissenschaftlichen Fragen sowie mit Kybernetik, Linguistik, Philosophie, Erkenntnistheorie, Ökologie und mit Kommunikations- und Lerntheorie befasst hat. Er behandelte diese wissenschaftlichen Gebiete auf der Grundlage seiner systemisch-kybernetische Denkweise. Großen Einfluss hatte er auf die System- und Familientherapie.

Mit dem Begriff „Lernen“ bezeichnet Bateson zunächst „eine Veränderung irgendeiner Art“ (Bateson: 1987, 366). In seinem Lernebenenmodell unterscheidet er sodann fünf Ebenen.

Einfachste Ebene ist das Lernen 0, bei dem lediglich eine einfache Information erfolgt und keine Berichtigung durch Irrtümer stattfindet (Beispiel: Man „lernt“ von der Werksirene, dass es mittags zwölf Uhr ist – Bateson: 1987, 368).

Die nächste Ebene, Lernen I, wird definiert als Veränderung von Lernen 0. Unter der Voraussetzung, dass ein wiederholbarer Kontext existiert, kann der Organismus nun durch die Korrektur von Irrtümern sein Verhalten verändern bzw. neues Wissen erwerben. Er ist in der Lage, auf den gleichen Reiz, der aber in verschiedenen Kontexten erfolgt, verschieden zu reagieren (Beispiel: klassisches pawlowsches Experiment)

Bei Lernen II als nächster Ebene handelt es sich um eine Veränderung der Beschränkungen von Lernen I (Beispiel: „Lernen zu lernen“). Auf Lernebene II findet die Bildung von Gewohnheiten und der damit einhergehenden Erwerb von Eigenschaften statt. In diesem Prozess sind „Interpunktionsweisen“ bzw. „Rahmungen“ von großer Bedeutung. Bateson versteht darunter Denk- und Erfahrungsgewohnheiten, die Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten.
Nach Batesons Auffassung dienen Rahmungen also einerseits der Orientierung in der Welt und der Verarbeitung von Erfahrungen. Gleichzeitig stellen sie aber feste Muster dar, durch die Wahrnehmungen strukturiert und verstanden werden. Insofern können sie auch einengenden Charakter haben. Deshalb besteht z.B. die Aufgabe therapeutischer Lernprozesse oftmals darin, Rahmungen als solche zu erkennen und ggf. zu verändern.

Lernen III schließlich umfasst die Fähigkeit zur Veränderung der auf Ebene II erworbenen Gewohnheiten. Die auf Ebene II erworbenen identitätsstiftenden Eigenschaften und Charakterzüge werden hierdurch irrelevant. Falls dieser Lernprozess erfolgreich verliefe, würde dies einer Neudefinition der Individualität entsprechen. Dieses Lernen sei nicht ungefährlich, aber als Entwicklungsschritt praktisch kaum von Bedeutung.

Ebenso ohne praktische Relevanz sei Lernen IV als Veränderung von Lernen III. Dieses Lernen komme

> „vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf der Erde vor."
>
> (Bateson: 1987, 379)

Lernen bedeutet für Bateson also nicht, dass ein Individuum mit Wissen gefüttert wird, sondern dass ein Umgang mit Erfahrungen stattfindet, der die Limitationen bisheriger Lernebenen überwindet und zu immer höheren Komplexitätsstufen führt.

Für Marotzki ist die Lerntheorie Batesons vor allem deshalb von Interesse, weil sie geeignet ist

> „jenen Punkt zu markieren, an dem menschliches Lernen in einen Prozess umschlägt, der als Bildungsprozess angesprochen werden kann".
>
> (Marotzki: 1990, 32)

Denn für ihn besteht der wesentliche Gehalt von Lerntheorien nicht darin,

> „Aussagen über Gesetzmäßigkeiten oder Typen menschlichen Lernens zu machen, sondern vor allem darin, Aussagen über die Beziehung des Menschen zur Welt, also über Welthaltungen im weitesten Sinne und deren Veränderungen zu machen".
>
> (Marotzki: 1990: 32)

In Bezug auf diesen strukturalen Bildungsbegriff ist für Marotzki vor allem die Bateson'sche Lernebene II von Bedeutung, denn hier erfolgt eine Modifikation der Rahmungen. Während Lernprozesse bei Bateson durch die Vermehrung des Wissenserwerbs innerhalb fester Rahmungen charakterisiert sind, verändern Bildungsprozesse diese Rahmungen.
Entsprechend, aber mit anderer Begrifflichkeit, definiert Marotzki Bildung als komplexen Lernprozess, bei dem es zu einer Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen kommt:

> "Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung der Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins."
>
> (Marotzki: 2006, 61)

Diese Veränderungen werden dadurch möglich, dass Lernende Orientierungswissen[22] entwickeln. Damit grenzt Marotzki seinen Bildungsbegriff ab gegenüber einem Verständnis von Bildung als lineare Aneignung von Welt durch Zuwachs von Wissen und Können, wie es mitunter in Beiträgen zur Informationsgesellschaft oder Humankapitaltheorie zum Ausdruck kommt (vgl. de Haan / Poltermann: 2002). Für ihn ist Bildung nicht Aneignung bestimmter Inhalte, sondern die Fähigkeit, sich selbst zu bilden. Damit knüpft Marotzki an den traditionellen Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaften an, der unter Bildung vor allem das „Person-Werden" und die selbstbestimmte Entfaltung des Menschen versteht (vgl. Brumlik/Merkens 2007).

Marotzki verknüpft seinen Bildungsbegriff mit der Fähigkeit des Individuums zur Reflexion, die er als Vergewisserung im Hier und Jetzt versteht, nämlich als die Anerkennung des Individuums durch präsente andere Individuen. Durch Reflexion können Menschen ihre eigenen Verhaltensmuster durchschauen. Dadurch wird ihnen ermöglicht, sich anders zu verhalten:

> „Indem sich der Mensch selbst die Prinzipien seines Verhaltens bewusst machen kann, macht er sich die Welt auf andere Weise zugänglich"
>
> (Marotzki: 1998, 120)

Die Vermittlung der Erfahrung, dass andere die Welt anders sehen und die eigene Weltsicht nur eine unter vielen gleichwertigen Sichten ist, steht im Zentrum dieser Bildungstheorie. Für Marotzki ist Bildung demnach ein sozialer Prozess der Transformation von Rahmungen, in dem der Mensch komplexere Bezüge zu sich

[22] „Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele." Demgegenüber ist „Verfügungswissen … ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen." (Mittelstraß: 2002, 164)

selbst und zur Welt entwickelt und in diesem Sinne sich selbst verändert (vgl. Marotzki: 1990).

Nach Marotzkis Auffassung spielt in diesem Prozess das Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit eine zentrale Rolle:

> „Menschliche Entwicklung und Starrheit der Strukturen von Lern- und Bildungsprozessen schließen einander aus."
>
> (Marotzki: 1991, 4)

Bildungswissenschaftlich wertvoll seien vor allem solche Situationen, in denen Lernende mit Neuartigem und Irritierendem konfrontiert werden, das in scharfen und nachdrücklichen Widerspruch zu bisherigen Erfahrungen steht und auf Veränderungen eingefahrener Sichtweisen und Strukturen drängt. Dann nämlich müssen die eigenen Strukturen weiterentwickelt werden, damit wieder Kohärenz – allerdings auf einer höheren Stufe - hergestellt werden kann. Dieser Prozess der Wiederherstellung von Kohärenz sei entscheidend für die Persönlichkeitsbildung.
Marotzki betont, dass in einer solchen Situation tentative Erfahrungsverarbeitung wichtig ist. Das heißt, es sollte nicht darum gehen, das Neuartige und Irritierende schnell wieder in Bestimmtheit zu überführen, sondern im Gegenteil, es sollte der Verlust von Sicherheiten und Gewissheiten als Entwicklungschance für den Einzelnen begriffen und für experimentelle, tastende, kreative Erfahrungsverarbeitung genutzt werden. Eine solche tentative Verarbeitungsweise nivelliere nicht Differenzen, sondern lasse sie bestehen, um dann sukzessive zu einer Transformation der eigenen Strukturen und Rahmungen zu kommen. Marotzki bezeichnet diesen Prozess als Heimat für Subjektivität und Persönlichkeitsbildung.

Zwar könne auf die Herstellung von Bestimmtheit in Form eines notwendigen Faktenwissens nicht verzichtet werden. Orientierungswissen im Sinne der strukturalen Bildungstheorie könne aber nur dann aufgebaut werden, wenn für die Lernenden Bereiche für tentative Erfahrungen eröffnet werden.

> „Für Bildungsprozesse käme es also darauf an, in jeder Bestimmtheits-festlegung sich des Unbestimmtheitskontextes zu versichern, d.h. in möglichen anderen Bestimmtheitsfestlegungen zu spiegeln, so dass von einem pluralen Zusammenspiel gesprochen werden könnte … Je stärker die Komplexität moderner Gesellschaften steigt, desto stärker ist ein

> Lernen gefordert, das sich in einen Bildungsprozess eingebettet weiß, der auf die Befähigung zur tentativen Wirklichkeitsauslegung beruht."
>
> (Marotzki: 1991, 4)

Damit Lern- und Bildungsprozesse in diesem Sinne gelingen, kommt es nach Marotzki darauf an,

> „dass sie so viel Bestimmtheit wie nötig und so viel Unbestimmtheit wie möglich aufweisen".
>
> (Marotzki: 1991, 3)

Eine spezifische Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, die sich fördernd auf die Entwicklung von Subjektivität und Innovationsfähigkeit von Lernenden auswirken kann, wird in Kapitel III der Arbeit unter dem Begriff „Cultura Activa" vorgestellt.

Nach Auffassung von Niklas Luhmann setzt Lernen vor allem Differenzerfahrungen voraus.
„Draw a Distinction"[23] lautet das Zauberwort, das deshalb auch bei Luhmann und überhaupt in konstruktivistischen Lernumgebungen Anwendung findet. Denn Differenzen vermitteln den Lernenden, dass es mehr Möglichkeiten des Denkens und Handelns gibt, als bisher von ihnen angenommen wurde. Derjenige, der eine Grenze zieht und eine Seite markiert und benennt, macht für sich einen Unterschied, den er zuvor nicht wahrnehmen konnte.

> „Bei George Spencer-Brown findet sich der Satz: 'Draw a distinction and the universe comes into being'. Der Akt des Unterscheidens wird von ihm als eine Fundamentaloperation des Denkens begriffen, er erzeugt Wirklichkeiten, die man vermeintlich in einem externen und von der eigenen Person abgelösten Raum vermutet."
>
> (Heinz von Foerster: 2001, 35)

[23] berühmte Aufforderung, mit der einst George Spencer Brown die Entwicklung seines Unterscheidungskalküls begonnen hat (vgl. Spencer-Brown: 1967).

Die Wahrnehmung von „Unterschieden, die einen Unterschied machen“, perturbiert[24] und irritiert in der Regel die Lernenden und eröffnet damit auch Möglichkeiten zur Transformation eigener Grenzen und Strukturen. Auf diese positiven Möglichkeiten weisen auch Humberto Maturana und Varela hin, die in der Perturbation nicht ein äußeres Ereignis, sondern eine wahrgenommene Störung sehen, die autopoietisch verarbeitet werden kann (Maturana/Varela: 1987).

Lernen als Differenzerfahrung findet in der Regel nicht im „stillen Kämmerlein“, sondern vor allem in Gruppen statt, also in „struktureller Kopplung“. Denn hier können Differenzen – z.B. durch Vergleiche mit anderen – offen und deutlich wahrgenommen und verarbeitet werden.
Günstige Umstände - z.B. in Form von aufgeschlossenen Stimmungen, sozial-psychologischen Bedürfnissen, vorhandenen Wissensnetzen und entsprechenden Fähigkeiten - können dazu beitragen, dass das Spektrum der Möglichkeiten bei den Lernenden erweitert wird:

> „Selbstgesteuertes, autopoietisches Lernen und soziales Lernen sind also keine Gegensätze, sondern eine Einheit: das eine ist nicht ohne das andere möglich.“
>
> (Siebert: 1998, 40)

Aber was genau versteht Luhmann unter Lernen? Diese Frage ist für das im Mittelpunkt der Arbeit stehende Verständnis der Wirkung nicht-formaler Bildungsmittel auf die psychischen Systeme zentral. Sie lässt sich nicht leicht beantworten, da Luhmann in seinen Arbeiten zur Pädagogik viele erziehungswissenschaftliche Begriffe überwiegend systemtheoretisch betrachtet. Das gilt auch für den Begriff des Lernens:

> „Der Prozess des Lernens interessiert … nicht in seiner Funktion für die individuelle Erlebnisverarbeitung, sondern als sozialer Mechanismus.“
>
> (Luhmann: 1984, 94)

[24] von Maturana und Varela entwickelter eigenständiger Fachbegriff mit der Bedeutung von „stören“ ((lat. *perturbare* „durcheinander wirbeln”, „beunruhigen”, „verwirren”) mit einer positiven Auswirkung auf andere Systeme

Als sozialer Mechanismus ist Lernen bei Luhmann vor allem auf die Entwicklung der Fähigkeit gerichtet, in einer sich ständig verändernden, also funktional differenzierenden Gesellschaft effektiv kommunizieren zu können.

Diese Sicht, nämlich „Lernen“ auf das Ziel der sozialen Anschlussfähigkeit zu fokussieren und damit den systemischen Bezug des Lernens im Erziehungssystem hervorzuheben, ist im Sinne der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ausreichend. Denn die zentrale These der Arbeit, dass „Lernen“ über „Cultura Activa“ als individuelle, persönlichkeitsbildende Voraussetzung für nachhaltiges Wirken in verschiedenen sozialen Teilbereichen zu verstehen ist, macht gerade eine nähere Betrachtung und Analyse der individuellen Erlebnisverabeitung erforderlich. Aus diesem Grunde interessiert im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem die Frage, auf welche individuelle Weise die analysierten Bildungsmittel zu einer Veränderung im Sinne der Entwicklung einer „Nachhaltigkeit des Menschen“ beitragen können. Insofern sind in diesem Zusammenhang weniger die einschlägigen systemtheoretischen Betrachtungen Luhmanns zum Lernbegriff von Interesse als sein modellhaft entwickelter Operationsmechanismus psychischer Systeme, der in Kapitel III, 6.4 bis 6.4.4. näher betrachtet wird. Vorweggenommen werden soll an dieser Stelle nur, dass Lernen in der vorliegenden Arbeit als ein Produkt von strukturellen Kopplungen aufgefasst wird. Denn Lernen sagt etwas darüber aus, ob und wie psychische Systeme in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt zu neuen Erkenntnissen und Verhaltensweisen kommen können, d.h., wie ein „Sustainable Development des Menschen“ durch Lernen möglich ist. Ob dies der Fall ist, kann anhand einer Vorher/Nachher-Betrachtung festgestellt werden. So gesehen ist Lernen im allgemeinsten Sinn der Zustandsübergang vom Zustand vor dem Lernen zu dem Zustand nach dem Lernen (vgl. Schmidt: 2005, 97).

Exkurs: Niklas Luhmann und das Erziehungssystem

Niklas Luhmanns systemtheoretische Reflexionen zum Erziehungssystem wurden 2002, also posthum, unter dem Titel „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ von Dieter Lenzen herausgegeben (Luhmann: 2002 a). Der Herausgeber fasst hier zahlreiche Publikationen Luhmanns zusammen, die zu einem früheren Zeitpunkt zu diesem Thema erschienen sind.

Das Erziehungssystem ist im Verständnis von Niklas Luhmann eines der Funktionssysteme der Gesellschaft, die nach jeweils eigenen Gesetzen arbeiten und sich gegenseitig zur Umwelt haben. Hauptaufgabe der Funktionssysteme ist dabei die Reduzierung von Komplexität in einer ständig komplexer werdenden Welt.

Zwar befasst sich Luhmann im Rahmen des autopoietischen Funktionssystems „Erziehung“ nicht mit den im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehenden nicht-formalen Bildungsmitteln, sondern beschränkt seine Ausführungen auf die Untersuchung wissensbasierter Erziehung an den staatlichen Schulen, vor allem mit Fokus auf das Interaktionssystem Unterricht. Gleichwohl kann man fragen, ob Luhmanns allgemeine Beschreibungen des modernen Schulsystems und seiner Pädagogik auch für das Verständnis und die Einordnung von Fragestellungen aufschlussreich sein können, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erörtert werden, insbesondere für die Frage, wie ist – im weitesten Sinne - Veränderung des Menschen durch Erziehung möglich.

Nach Luhmann ist es Aufgabe der Erziehung, psychische Systeme zu befähigen, an der Kommunikation aller anderen Funktionssysteme teilnehmen zu können. Er bezeichnet dies als Inklusion.

> „Inklusion heißt also nicht: Mitgliedschaft in der Gesellschaft, sondern heißt als Modus vollwertiger Mitgliedschaft: Zugang eines jeden zu jedem Funktionssystem.“
>
> (Luhmann/Schnorr: 1979, 31)

Diese Ausbildung der Fähigkeit des Menschen, an Kommunikation teilzunehmen, charakterisiert Luhmann als „Personwerdung“ des Menschen:

> „Menschen werden geboren, Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen. Besonders in komplexen Gesellschaften kann man dies nicht nur der Sozialisation überlassen. Sie wirkt nicht spezifisch genug und bleibt zu sehr an das Milieu gebunden, in dem sie stattfindet. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um die Genesis von Personalität. Eben darin liegt der Spielraum, den Erziehung nutzen kann, um die Ergebnisse

> der Sozialisation teils zu korrigieren, teils zu ergänzen. Dass es aber überhaupt zu einem Zusammenspiel von Sozialisation und Erziehung kommt, ergibt sich aus dem Personenbezug beider Prozesse."
>
> (Luhmann: 2002 a, 38)

Innerhalb des Erziehungssystems unterscheidet Luhmann zwischen dem sozialen System und dem psychischen System. Lernen findet bei den psychischen Systemen, Kommunikation innerhalb der sozialen Systeme statt. Die Differenz beider Systeme bildet das Erziehungssystem.

Im Rahmen des Erziehungssystems versteht Luhmann das Lernen als sozialen Mechanismus, der bei Bedarf wiederholt und von anderen Systemen erwartet werden kann (Luhmann: 1984 a, 94). Er knüpft – ebenso wie Marotzki - an die Lerntheorie von Gregory Bateson an und unterscheidet ähnliche Stufen des Lernens:

Auf der sog. Grundstufe findet elementarstes Lernen statt. Hier handelt es sich um Lernprozesse, die sich anlässlich eines Verhaltens ereignen, mit dem eigentlich andere Ziele verfolgt werden. Diese nicht beabsichtigten Lernprozesse können auf eigener Erfahrung beruhen oder auf Erfahrungen anderer, die übernommen werden. Jedenfalls hat Lernen auf dieser Stufe einen konservativen Charakter, denn es „sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren" (a.a.O.).

Auf einer zweiten Stufe wird der Lernvorgang zielbewusst betrieben. Er wird nun reflexiv gemacht, d.h., durch seine Organisation und die Entwicklung des entsprechenden begrifflichen Instrumentariums wird eine Verarbeitung von Erfahrungen und Erlebnissen möglich und es entsteht eine Trennung des Lernvorgangs in Lehren und Lernen (a.a.O.).

Schließlich folgt auf einer dritten Stufe das Lernen des Lernens. Die hier zu erwerbende Fähigkeit dient dazu, mit immer stärkerer Komplexität umgehen zu können.
Erst mit dem Erreichen der Fähigkeit, das Lernen zu lernen, wird im Rahmen des Erziehungssystems die absichtsvolle und auf Verbesserung gerichtete Veränderung psychischer Systeme möglich.

> „Einmal gelernt, ist das Lernen leicht, die Entlastung spürbar bis in das Verhältnis zum Gelernten hinein. Wer zu lernen gelernt hat, kann auch umlernen. Das nach Regeln Gelernte gehört nicht in gleichem Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung."
>
> (Luhmann: 1984 a, 95)

Diese Art von Reflexivität des Lernens ermöglicht einen zwanglosen, sachlichen Diskussionsstil und fördert dadurch das Potential sozialer Systeme für die Behandlung komplexer Probleme in sachlicher und zeitlicher Hinsicht (a.a.O.). Lernen ist also ein sozialer Mechanismus, der wiederholbar ist und mit dem andere Systeme rechnen können. Luhmann nähert sich diesem zentralen erziehungswissenschaftlichen Begriff also in erster Linie systemtheoretisch. Hingegen ist sein Interesse nicht explizit auf die Frage gerichtet, wie und auf welche Weise sich Lernen individuell im Rahmen des Erziehungssystems ereignet.

Luhmann unterscheidet zwischen Erziehung und Sozialisation. Sozialisation bezeichnet eine Übertragungsleistung, bei der natürliche und soziale Verhaltensmuster dem Nachwuchs vermittelt werden. Sie stellt ein reziprokes Geschehen dar, das sowohl auf den zu Sozialisierenden als auch auf Sozialisationsagenten zurückwirkt.
Wenn die Übertragungsleistung absichtsvoll erfolgt und auf die Veränderung und Verbesserung der psychischen Systeme zielt, liegt Erziehung vor. Die Definition von Erziehung als Absicht zu erziehen hat den Vorteil, dass auch eine nicht erfolgreiche Erziehung als Erziehung angesehen werden kann (Luhmann: 2004 a, 111).

Allerdings setzt die Absicht zu erziehen eine Rollenasymmetrie voraus:

> „Die Absicht zu erziehen ist vor allem an Handlungen erkennbar, mit denen der Erzieher versucht, Wissen und Können an jemanden zu vermitteln, der darüber noch nicht verfügt."
>
> (Luhmann: 2002 a, 59)

Problematisch kann es werden, wenn der zu Erziehende die Erziehungsabsicht erkennt und ablehnt und/oder sich auch gegen die Erziehungsinhalte wehrt. Aus

dieser Situation kann sich der Erziehende nach Auffassung Luhmanns dadurch versuchen zu befreien, dass er die Erziehungsabsicht einer anderen Ebene, nämlich der Institution „Schule“ zuordnet.

Hier deutet sich ein Interessenswiderspruch zwischen Einflussnahme durch Erziehung und Selbstbestimmung der zu Erziehenden an:
Sind die Bildungseinrichtungen des Erziehungssystems vor allem Mittel zur Umsetzung staatlicher oder jedenfalls außersystemischer Zwecke? Was ist der Maßstab für eine „Verbesserung psychischer Systeme“? Und wie verträgt sich eine „absichtsvolle“ Veränderung der Betroffenen mit deren Selbstbestimmung und Eigeninteressen?

Viel deutet inzwischen darauf hin, dass Krisenerscheinungen im Erziehungssystem – wie sie allerorts und zeitüberdauernd wahrzunehmen sind - damit zusammenhängen, dass das Erziehungssystem tatsächlich von Interessen beeinflusst wird, die von außen an dieses System herangetragen werden. Zu Recht fragt deshalb Dirk Baecker[25], was das Erziehungssystem daran hindere,

> „so autonom zu werden wie andere Funktionssysteme der Gesellschaft? Warum konnte Niklas Luhmann Bücher über die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Kunst, das Recht, die Politik und die Religion der Gesellschaft schreiben, sein Buch über die Erziehung dann jedoch nur unter dem Titel „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ (Suhrkamp Verlag, 2002) konzipieren? Wäre ein Titel wie „Die Erziehung der Gesellschaft“, der als Serientitel zu erwarten gewesen wäre, eine allzu missverständliche Verbeugung vor den überzogenen Ansprüchen der Pädagogen gewesen?“
>
> (Baecker: 2004, 1)

Dirk Becker weist darauf hin, dass die Übernahme des Erziehungswesens durch den Staat zwar historisch gesehen eine Berechtigung hatte. Inzwischen sei es jedoch ein schwerer sozialer Irrtum, wenn sich Kindergärten, Schule und Universitäten nicht als Selbstzweck setzen dürften, sondern Mittel zum Zweck im staatlichen Auftrag seien. Heute wäre es mehr denn je wichtig, dass Soziologie dazu beiträgt, dem

[25] Schüler von Niklas Luhmann und wichtiger Vertreter der soziologischen Systemtheorie

Erziehungssystem den Sinn für die eigenen Grenzen zu vermitteln, die ihm bisher weitgehend fehlen. (Baecker: a.a.O)

Eine solche Grenzziehung hat Rudolf Steiner bereits in seiner Schrift „Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft“ für notwendig angesehen (vgl. Kapitel I 4.1. der vorliegenden Arbeit). Zwar geht Steiner - anders als Luhmann - nur von drei gesellschaftlichen Subsystemen, nämlich Wirtschaftsleben, Rechtsleben und Geistesleben aus, während Luhmann letzteres differenzierter untergliedert in die sozialen Teilsysteme Wissenschaft, Religion, Familie und Kunst. Gleichwohl kommt in Steiners Betonung der Selbständigkeit der gesellschaftlichen Subsysteme Wirtschaftsleben, Rechtsleben und Geistesleben bereits die Grundidee einer funktionalen Differenzierung der Gesellschaft zum Ausdruck wie sie später die Soziologie von Auguste Comte bis Niklas Luhmann beschäftigt hat. (Baecker: a.a.O.)

Luhmanns Systemtheorie beruht jedenfalls auf der Annahme, dass soziale Systeme sich dadurch definieren, dass sie eigene Grenzen ausbilden. Die Identität eines Systems ist nach Luhmann nur durch Differenz zu anderen Systemen möglich (Luhmann: 1984, 243).
Auch das Erziehungssystem stellt einen operativ geschlossenen Teilbereich der Gesellschaft dar, der gerade dadurch seinen Systemcharakter begründet, dass er sich von der Umwelt abgrenzt. Die Abgrenzung von anderen sozialen Teilsystemen und die Aufrechterhaltung der eigenen Identität werden dabei über einen binären Code gewährleistet.
Anfänglich vertrat Luhmann die Auffassung, dass das Erziehungssystem grundsätzlich nach dem Code gut / nicht gut bzw. besser / schlechter funktioniere:

> „Ohne Selektion können pädagogische Kriterien nicht realisiert werden. Der Lehrer bereitet soziale Selektion über Zensurenvergebung, Versetzungsentscheidungen und dergleichen vor und er bindet sich selbst über elementare Akte wie Lob und Tadel, die öffentlich erfolgen und deshalb konsistent bleiben müssen.“
>
> (Luhmann/Schnorr 1979: 11)

Bezogen auf Lehr- und Lernprozesse hat Luhmann später einen spezielleren Code eingeführt, nämlich den Code vermittelbar / nicht vermittelbar (Luhmann: 2002, 59). Nach diesem Code werden die pädagogischen Bemühungen danach unterschieden,

ob die Absicht, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, umsetzbar ist. Er besitzt insofern einen hohen Reflexionswert.

An diesem Beispiel ist erkennbar, dass Codes nicht unabänderlich feststehen, sondern selbst auch von sozialen Wandlungen und Differenzierungen beeinflusst werden. Durch Modifikationen der Codes kann unter veränderten Umweltbezügen eine bessere Schließung der Systeme erreicht werden.

Im Unterschied zu anderen sozialen Systemen steht aber hinsichtlich des Erziehungssystems nicht eindeutig fest, welches hier der angemessene Code ist. Dies erklärt sich vor allem daraus, dass bisher keine Eindeutigkeit in Bezug auf das für dieses System geltende symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium hergestellt werden konnte:

> „Dabei bereitet der Fall des Erziehungssystems besondere Schwierigkeiten, denn, zumindest auf den ersten Blick, ist nicht gleich zu sehen, wo hier der Code liegen könnte. Etwa gebildet/ungebildet? Oder gar artig/unartig? Das Fehlen einer klar geschnittenen Semantik für Codierung mag damit zusammenhängen, dass für das Erziehungssystem kein besonderes symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium (wie Wahrheit, Geld oder Macht) entwickelt worden ist."
>
> (Luhmann: 1986, 154 ff.)

Der Begriff „Kommunikationsmedium" ist ursprünglich von Talcott Parsons[26] geprägt und später von Niklas Luhmann übernommen worden. Mit Hilfe der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien versucht Luhmann, das im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung entstandene Problem der Schwierigkeit und Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation dadurch zu lösen, dass die Selektionen einer bestimmten systembezogenen Kommunikation als Prämissen für anschließende Kommunikationen übernommen werden. Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien gehen über rhetorische oder moralische Mittel hinaus, indem sie die Teilnahme an einer spezifischen Kommunikation motivieren und erleichtern. Merkmale und Bedingungen für symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien hat Niklas Luhmann in seinem Buch „Die Gesellschaft der Gesellschaft" beschrieben (Luhmann: 1997). Zu diesen Bedingungen gehört beispielsweise, dass sich das

[26] einflußreicher amerikanischer Soziologe des 20. Jahrhunderts

Medium auf die positive Codeseite eines bestimmten Systems beziehen lassen und strukturelle Kopplungen zulassen muss. Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien sind z.B. Geld für den Bereich der Wirtschaft, Macht für den Bereich der Politik oder Wahrheit für den Bereich der Wissenschaft.

Niklas Luhmann hatte für das Erziehungssystem zunächst das Kommunikationsmedium „Kind“ vorgeschlagen. Gemeint war damit das Kind als Nichtwissendes, das sich für seine Aktivitäten das dafür erforderliche Wissen mit Hilfe des wissenden Lehrers aneignen muss (vgl. Luhmann: 2004 a, 159 ff.). Insofern ist dieser Begriff nur auf Familienerziehung und Schulerziehung anwendbar (vgl. Luhmann: a.a.O., 265).

Aufgrund dieser Einschränkung des Begriffs „Kind“, die insbesondere das Erwachsensein ausschließt, hat Luhmann später das Kommunikationsmittel „Lebenslauf“ als Medium des Erziehungssystems vorgeschlagen, soweit die Erwachsenenbildung im Mittelpunkt steht (vgl. Luhmann: a.a.O., 260 ff.). Darüber hinaus wurde der Lebenslauf auch als allgemeines Medium des Erziehungssystems in Betracht gezogen (Luhmann: a.a.O.: 266).

Luhmann definiert „Lebenslauf“ als eine

> „Beschreibung, die während des Lebens angefertigt und bei Bedarf revidiert wird. Der Lebenslauf schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein; er ist insofern eine Konjektural-Biographie.“
>
> (Luhmann: a.a.O.: 267)

Im Ergebnis sind jedoch beide Vorschläge für ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium von den Erziehungswissenschaften bisher nicht so recht angenommen worden mit der Folge, dass das Erziehungssystem noch nicht so autonom ist wie andere Funktionssysteme der Gesellschaft.

> „Es mangelt der Erziehung an ‚Limitationalität‘. Sie kennt ihre eigenen Grenzen nicht und schafft es daher auch nicht, innerhalb ihrer Grenzen an einem problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten zu arbeiten.“
>
> (Baecker, a.a.O., 6)

Angesichts eines immer schnelleren Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse und der damit verbundenen neuen Herausforderungen ist es wichtig, an der Überwindung des hier aufgezeigten Dilemmas mangelnder „Limitationalität“ zu arbeiten. Nur so kann das Erziehungssystem seinen Anspruch, psychische Systeme in dem Sinne zu verändern, dass sie zu Teilnehmern aller anderen Funktionssysteme werden können, effektiv realisieren.

Immer deutlicher wird aber auch, dass menschliches Lernen nicht auf Schulpädagogik beschränkt werden kann und darf. Zwar findet nach Luhmann das Lernen des Lernens – als Voraussetzung für lebenslanges Lernen – im Rahmen des Interaktionssystems Unterricht statt. Aber neben offiziellen Lehrplänen ermöglichen nach Luhmanns Auffassung sog. heimliche Lehrpläne, dass Schüler mit der Schule als Institution zurechtzukommen, d.h. Sozialkompetenz erlernen können. Auch dieses Lernen setzt aber letztlich einen offiziellen Lehrplan voraus, der es den Schülern ermöglicht, nebenbei etwas anderes zu lernen (Luhmann: 2002, 135).
Aber selbst wenn die Bedeutung der „heimlichen Lehrpläne“ in Zukunft ansteigen sollte (vgl. Luhmann: a.a.O., 135), wird es angesichts der Tatsache, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen stattfinden (vgl. Dohmen: 2001, 2) und weltweit rasche und schwierige Umbruchsituationen zu bewältigen sind, immer wichtiger, nicht-formale Lern- und Bildungsansätze – wie sie z.B. in der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden – anzuerkennen und zu fördern.
Im Hinblick auf die in der Arbeit verfolgte Fragestellung, wie eine nachhaltige Veränderung des Menschen durch Lernen möglich ist, bieten sich dabei vor allem Lernformen in kulturellen und künstlerischen Kontexten an, da hier der Mensch in seiner Ganzheit als denkendes, fühlendes und willentlich tätiges Wesen angesprochen wird und Erziehung nicht ausschließlich über „absichtsvolle Kommunikation“ läuft, sondern sich situativ verwirklichen kann.

3. Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Nachdem die inhaltlichen Ziele von nachhaltiger Entwicklung und Nachhaltigkeit aufgezeigt sind, tritt nun die Frage in den Vordergrund, wie diese Ziele umgesetzt werden können. Da es sich insofern um einen komplexen, massenhaften und allumfassenden Prozess handelt, ist es undenkbar, allein durch einfache konkrete Maßnahmen diese Ziele realisieren zu können. Es bedarf deshalb einer Vermittlung. Bildung ist das von allen Seiten anerkannte Vermittlungsglied, das in zweierlei Richtungen wirkt: Einmal geht es um die Vermittlung von Kenntnissen *über* die Idee einer nachhaltigen Entwicklung und zum anderen um Bildung *für* nachhaltige Entwicklung.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist Bildungs *für* nachhaltige Entwicklung in Form der überwiegend nicht-formalen Bildungsmittel des SEKEM-Bildungsprogramms. Diese Bildungsmittel wirken über den „Umweg" eines „nachhaltig Werdens des Menschen" und können sich in dessen Folge auf nachhaltige Entwicklung der sozialen Teilsysteme auswirken. Eine solche Fokussierung ist sinnvoll und wichtig, denn es bedarf im Rahmen einer BNE der Ergänzung der formalen Bildung durch nicht-formale Bildungselemente, damit möglichst viele Menschen die Chance erhalten, am Prozess der Umsetzung der Idee einer nachhaltigen Entwicklung zu partizipieren. Dies wird inzwischen immer stärker erkannt:

> „Sowohl die formale als auch die nicht-formale Bildung sind unabdingbare Voraussetzung für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an Entscheidungsfindungen."
>
> (BMU o.J., 261)

Die hier in Kapitel 36 der Agenda 21 formulierte Zielfunktion von BNE ist nach meinem Verständnis auch Forderung und Aufforderung an die Menschen, der Idee der Nachhaltigkeit im eigenen Selbst Raum zu geben (Kurt: 2011, 13).

Im Theoriediskurs wird allerdings kontrovers erörtert, welches die konkreten Aufgaben und Zielfunktionen von Bildung und BNE sein können und sollen.

Wolfgang Klafki [27] knüpft in seinem Verständnis von Bildung an die klassische deutsche Bildungstheorie des beginnenden 19. Jahrhunderts an. Seiner Auffassung nach besteht die gegenwärtige Aufgabe der Pädagogik darin,

> „die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf die Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft hinein zu durchleuchten."
>
> (Klafki: 1975, 16)

Nach Klafki ist der Bildungsbegriff eine übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskategorie für alle pädagogischen Handlungen (Klafki: a.a.O.), insbesondere in seiner Ausprägung als Allgemeinbildung. Allgemeinbildung bedeutet für Klafki vor allem Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen" der Zeit, durch deren Behandlung im Unterricht Kritik- und Argumentationsfähigkeit sowie Empathie aufgebaut werden können. „Epochaltypische Schlüsselprobleme" unserer Zeit seien z.B. die Themen Umwelt, Technikfolgen, Ungleichheit, Menschenrechten etc. Diese Problembereiche würden gesellschaftliche und individuelle Herausforderungen bilden, ohne in absehbarer Zeit gelöst werden zu können, so dass es wichtig sei, sich im Rahmen von Bildungsprozessen damit auseinanderzusetzen.

> „Ich bin der Meinung, dass sich über solche Zentralprobleme, sogenannte Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft, auf der Ebene der Gestalter von Richtlinien, Lehrplänen, Curricula, aber auch auf der Ebene des konkreten Unterrichts unter Mitbestimmung von Eltern und Schülern, bei offener Diskussion ein jeweils hinreichender Konsens herstellen lassen müßte, eine Übereinstimmung, die freilich immer wieder – gemäß sich wandelnder historischer Verhältnisse – zur Diskussion gestellt und neu gewonnen werden muß."
>
> (Klafki: 1975, 20 f.)

[27] wichtiger deutscher Erziehungstheoretiker der Gegenwart

Nachhaltigkeit stellt zweifellos ein solches Zentralproblem unserer Zeit dar. Es wird jedoch im Hinblick auf BNE nicht mehr als ausreichend angesehen, Kritik- und Argumentationsfähigkeit sowie Empathie anzuregen. Vielmehr rückt in den Vordergrund die Einsicht, dass ohne Verhaltensänderung und Mentalitätswandel eine nachhaltige Entwicklung kaum erreicht werden kann (vgl. de Haan, Harenberg: 1999, 21).

> „Nachhaltigkeit ist ein Entwicklungskonzept. Es wird erwartet, dass man die Lage der Welt nicht nur beschreibt, bedauert und kritisiert, sondern zeigt, was man anders machen könnte."
>
> (de Haan: 2002, 17)

An dieser hier angedeuteten Kompetenz zur Veränderung und Gestaltung orientieren sich inzwischen die meisten einschlägigen Veröffentlichungen (vgl. Schmidt: 2009, 20). Dies erscheint auch angesichts der Tatsache, dass der Begriff der BNE unpräzise ist und keine einhellig akzeptierte Definition existiert, nachvollziehbar und sinnvoll.

Nach de Haan[28] kann angesichts einer nicht prognostizierbaren Zukunft auch nicht gewusst werden, welche inhaltlichen Themen im Mittelpunkt von Erziehung stehen müssten. Bildungsziele wie Selbstbestimmung und Autonomie seien jedenfalls nicht vereinbar mit einer Auffassung von Bildung, die auf etwas Bestimmtes hin erziehen will (de Haan/ Harenberg: 1999, 41). Der Begriff der Gestaltungskompetenz könne aber die Unbestimmtheit des Begriffs BNE ins Positive wenden:

> „Mit Gestaltungskompetenz wird dabei das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können."
>
> (de Haan/ Harenberg, 1999, 60)

Um gegenüber dem nötigen Bedeutungswandel, dem BNE aufgrund sich ständig verändernder Bedingungen unterliegt, offen sein zu können, bevorzugt De Haan eine

[28] einflussreicher deutscher Erziehungswissenschaftler

Realdefinition[29] des Terminus, die auf verschiedene Konzepte und Aussagen zu BNE Bezug nimmt.

Demgegenüber halten Stoltenberg [30] u.a. am inhaltlich orientierenden Charakter pädagogischer Vorhaben fest:

> „Bei dem … Seminarkonzept besteht ein pädagogisch erwünschtes Ziel dementsprechend darin, dass die Teilnehmenden den einen oder anderen Nachhaltigkeitswert in ihr Wertsystem integrieren bzw. diesen stärker gewichten, um dann ihr Verhalten in Teilbereichen zu verändern."
>
> (Stoltenberg u.a.: 2004, 6)

Künzli[31] wiederum betont, dass direkte Veränderungen durch BNE nicht angestrebt seien, wenn sie schreibt

> „Ziel … ist es denn auch nicht, durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Gesellschaft direkt zu verändern oder den Lebensstil der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern die Menschen zu befähigen und zu ermuntern, an einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten und ihre eigenen Handlungen kritisch zu reflektieren."
>
> (Künzli: 2003, 29)

Im Diskurs um BNE warnt auch Siegfried J. Schmidt [32] davor, notwendige Veränderungen im Bildungsbereich als Zielvorgaben zu konzipieren, weil dadurch die Flexibilität, auf Unvorhergesehenes zu reagieren, eingeschränkt werde. Da es keine Alternativen zu Planung und Prognosen hinsichtlich einer zukunftsfähigen, d.h. nachhaltigen Bildung gäbe, käme es vor allem darauf an, die Voraussetzungen der Bildungskonzepte offenzulegen. Hierzu gehört nach seiner Auffassung das Folgende:

---

[29] Eine Realdefinition ist im Gegensatz zur Nominaldefinition, die der Festsetzung der Bedeutung eines Begriffs dient, informativ bezüglich des Bezeichneten. Der Begriff geht auf Aristoteles zurück. Vgl. hierzu http://de.wikipedia.org/wiki/Realdefinition (letzter Zugriff 22.01.2014).

[30] Deutsche Erziehungswissenschaftlerin

[31] schweizerische Erziehungswissenschaftlerin

[32] deutscher Philosoph und Kommunikationswissenschaftler, gilt als Vertreter des Konstruktivismus

„Menschen sind kognitiv autonome, sich selbst organisierende Systeme, die Anrecht auf Selbstverwirklichung haben und darauf in Lernsystemen und durch Kompetenzentwicklung vorbereitet werden müssen. Lernen erfolgt selbstorganisiert, Lerner sind streng genommen un-belehrbar. Kompetenzen sind Dispositionen zur selbstorganisierten kontext-abhängigen Lösung unvorhersehbarer Probleme.

Alles menschliche Tun ist bestimmt durch den Wirkungszusammenhang von Denken, Fühlen, Bewerten und Einschätzen. Dieser Wirkungs-zusammenhang darf nicht auf einzelne Komponenten reduziert werden.

Die Berücksichtigung des Individuums als Träger von Wissen und Produzent von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen muss zu-sammen gehen mit der Einsicht, dass wir im Handeln und Kommunizieren die Anderen brauchen, um uns selbst entwickeln und eine eigene Identität aufbauen zu können. Nur in der Einheit der Differenz von Individuum und Gesellschaft im Rahmen von Kultur sind Entwicklungen und Problemlösungen erwartbar.

Kommunikation ist ein reflexiver sozialer Prozess, der nur dann rfolgreich sein kann, wenn er auf Vertrauen basiert, kohärent und auf Langfristigkeit hin geführt wird und folgenreich ist.

Kultur bildet das Problemlösungsprogramm jeder Gesellschaft. Weil sie die Kontingenz allen menschlichen Tuns invisibilisiert, ist es für den Einzelnen wie für die Gesellschaft schwer, die Kontingenz auch dieses Programms zu erkennen. Daher erweisen sich die schwierigsten Globalisierungsprobleme als kulturbedingte Probleme, die nur durch die planmäßige Entwicklung inter- bzw. transkultureller Kompetenz bearbeitet werden können.

Neben transkultureller Kompetenz zählt Medienkompetenz zu den zukunftsfähigen Kompetenzen, wobei technische, kognitive, emotionale, moralische und soziale Aspekte angemessen berücksichtigt werden müssen.

Die Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft verlangt ein Denken in systemischen Zusammenhängen, das die Bezüge zwischen Wirtschaft, Technik, Politik, Kultur und Gesellschaft berücksichtigt, also keine linear kausalen Zusammenhänge behauptet.

Um dieses ungemein anspruchsvolle und strapaziöse Vorbereitungs-programm bewältigen zu können, muss die für all das grundlegende Kompetenz ausgebildet werden: die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung. Nur wer gelernt hat, sich selbst und andere darauf hin zu beobachten, auf Grund welcher Voraussetzungen, mit welchen Motiven und welchen Zielsetzungen gehandelt und kommuniziert wird, kann die genannte Kontingenz all unseres Tuns erkennen und kreativ damit umgehen, kann Pluralität als Wert anerkennen und kulturelle Toleranz üben. Nur wer Kontingenzkompetenz erworben hat, kann einsehen, dass er die Verantwortung für sein Tun übernehmen und sein Tun legitimieren können muss.“

(Schmidt: 2008, 16f.)

Diese offengelegten Essentials zeigen, dass für Schmidt ein zukunftsfähiger Bildungsbegriff in dem Kompetenzbegriff aufgeht. Was Schmidt hier als Voraussetzung für notwendige Veränderungen im Bildungsbereich beschreibt, entspricht dem von Winfried Marotzki beschriebenen Prozess der Transformation von Rahmungen, in dem der Mensch komplexere Bezüge zu sich und zur Welt entwickelt (vgl. Kapitel II, 2.): Nicht vermehrter Wissenserwerb charakterisiert Bildung heute, sondern die individuelle Fähigkeit zur Veränderung der Rahmungen, innerhalb derer bislang gelernt wurde.

Von hieraus ergibt sich allerdings eine Differenz zum klassischen Bildungsbegriff. Während beim klassischen Bildungsbegriff der Gedanke der Nutzlosigkeit im Hinblick auf profane pragmatische Zwecke dominiert, werden Kompetenzen heute als nützlich und funktional verstanden. Allerdings wäre es falsch, insoweit nur an eine Referenz gegenüber den Interessen von Wirtschaft und Politik zu denken. Denn Kompetenzen kommen in erster Linie dem Individuum selbst zugute, nämlich im Hinblick auf seine selbstbestimmte Entfaltung (vgl. Eikel: 2005, 45).
Durchgehend lässt sich im Diskurs über einen zukunftsfähigen Bildungsbegriff bzw. über den Begriff BNE jedenfalls feststellen, dass der Kompetenzerwerb im Mittelpunkt steht. Dabei wird implizit vorausgesetzt, dass Menschen diese Kompetenz erlernen können. Zu wenig allerdings wird in diesem Zusammenhang problematisiert, ob und inwiefern diese Kompetenzen erlernbar sind bzw. welche Bedingungen die Lernfähigkeit fördern können (vgl. Schmidt: 2009, 48). Aus Sicht der Pädagogische Anthropologie setzt jedenfalls die Tatsche des Lehrens voraus, dass Fähigkeiten nicht (völlig) von allein entstehen, mit pädagogischen Lernhilfen aber erworben werden können (Bock: 2001, 117).

Der Diskurs um BNE lässt erkennen, dass die Begriffe „Entwicklung“ und „Nachhaltigkeit“ in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen. Dass beide Begriffe überhaupt zu einer Wortkombination zusammengefasst sind, erscheint auf den ersten Blick sogar paradox. Denn Nachhaltigkeit bedeutet eine inhaltliche Zielvorgabe, während es sich bei Entwicklung um einen offenen Prozess handelt, der sein Ziele nicht bereits in sich trägt. In diesem Sinne versagt sich Entwicklung allen schon vorherbestimmten Festlegungen und trägt als jeweils vorläufiges Resultat eines komplexen und in der Regel indirekten Geschehens immer auch den Charakter des Unvorhersehbaren in sich. Wenn Nachhaltigkeit bzw. BNE also Entwicklung inhaltlich auf ein vorherbestimmtes Ziel festlegen will, so scheint dies dem offenen

Charakter von Entwicklung zu widersprechen. Dementsprechend ist an den Debatten zu BNE das Bemühen ablesbar, herauszuarbeiten, in welchem Sinne dieses Spannungsverhältnis aufgelöst werden kann.

4. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Verständnis der Vereinten Nationen

Auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand, wurde nachhaltige Entwicklung zum gemeinsamen Leitbild der Menschheit für das 21. Jahrhundert erklärt und als Leitbild in der Agenda 21 (BMU o.J.) verabschiedet. In der Folgezeit trat die Debatte darüber in den Vordergrund, wie und mit welchen Methoden die definierten Ziele erreicht werden können. In diesem Kontext erhielt Bildung eine zentrale Bedeutung.
Kapitel 36 der Agenda 21 widmet sich ausdrücklich der „Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung“:

> „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeiten des Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“.
>
> (BMU o.J. , 261)

Hier wird nachhaltige Entwicklung zum ersten Mal in einem offiziellen Dokument mit Bildung verknüpft. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass nachhaltige Entwicklungen nicht allein über gesteuerte Wandlungsprozesse auf politischer und wirtschaftlicher Ebene zu erreichen sind, sondern darüber hinaus auch auf individueller Ebene umfassende Prozesse einer Bewusstseinsbildung und Bewusstseinsveränderung zur Voraussetzung haben bzw. erforderlich machen. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt im Verständnis der Vereinten Nationen also darauf, das ökologisch, ökonomisch und sozial Notwendige mit der Notwendigkeit zur

Entwicklung und Veränderung der Menschen zu verbinden. Von einer solchen Bildung wird angenommen, dass sie Menschen befähigt, globale Herausforderungen qualitativ besser bewältigen zu können.

Damit Bildung diesem Anspruch weltweit besser gerecht werden kann, haben die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 die UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" ausgerufen. Ziel dieser globalen Bildungskampagne ist es, dass sich in Kindergärten und Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen nachhaltiges Denken und Handeln entwickeln kann. Insbesondere sollen alle Menschen die Möglichkeit erhalten, Gestaltungskompetenzen zu erwerben. Bildung ist im Verständnis der Vereinten Nationen ein Mittel zur Bewusstseinsbildung, das gleichzeitig dem Erwerb von Kompetenzen dient, die notwendig sind, um die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung in einer Gesellschaft erreichen zu können. Insbesondere zielt der Begriff Bildung auf all das, was jeweils für erforderlich gehalten wird, um sich als eigenständige Person in der Welt orientieren und Verantwortung übernehmen zu können. Der Begriff umfasst Wissen, Einstellungen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Fertigkeiten in diesem spezifischen Sinne.

Diese breit angelegte Bildungsstrategie der Vereinten Nationen ist vorläufiger Höhepunkt einer nationalen und internationalen Diskussion über Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung und gleichzeitig Maßnahme zur Realisierung bestimmter Ziele einer nachhaltigen Entwicklung. Deshalb wurden in der Agenda 21 die Zielvorstellungen der Vereinten Nationen konkretisiert und in folgenden Empfehlungen an alle Bildungseinrichtungen weitergegeben:

1. Für alle gegenwärtig und künftig lebenden Menschen muss sichergestellt sein, dass sie ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können.

2 Damit Menschen ihr Recht auf Partizipation wahrnehmen können, ist der Erwerb von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben („basic education“) notwendige Voraussetzung.

3. Bildung soll als Politiksektor betrachtet werden, der danach strebt, Ziele nachhaltiger Entwicklung umzusetzen wie Gleichberechtigung der

Geschlechter, Schaffung von Freizeiteinrichtungen für Kinder und Jugendliche oder schonender Umgang mit natürlichen Ressourcen etc.

4. Bildung ist im Verständnis der Vereinten Nationen Mittel und Instrument zur Bewusstseinsbildung.

5. Bildung soll Menschen die Kompetenz vermitteln, aktiv und konstruktiv mit den Anforderungen und Herausforderungen der Idee der Nachhaltigkeit umzugehen.

(Künzli und Bertschy: 2008, 17 ff.).

Dass vor allem diese letztgenannten Anforderungen der Vereinten Nationen an BNE mit den überwiegend nicht-formalen Bildungsmitteln des SEKEM-Bildungsprogramms umgesetzt werden können, kommt exemplarisch in den Äußerungen von Teilnehmern an eurythmischen und betriebseurythmischen Übungen zum Ausdruck (siehe Kapitel IV, 3.6.). Diese hier beschriebenen positiven Wirkungen von „Cultura Activa“, die die Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung der Teilnehmer betreffen, gehen in eine andere Richtung als beispielsweise die vom Nationalkomitee der UN-Dekade prämierten „Offiziellen Dekade-Projekte“ (vgl. u. a. BNE in der außerschulischen Bildung: www.unesco.de (letzter Zugriff 22.01.2014); Kurzbeschreibungen der Dekade-Kommune und Dekade-Projekte, die im Rahmen des Runden Tisches der UN-Dekade am 15. November 2012 in Dresden ausgezeichnet wurden: www.bne-portal.de/un-dekade (letzter Zugriff 22.01.2014)).

Während „Cultura Activa“ auf die Förderung der Idee der Nachhaltigkeit über den „Umweg“ eines „nachhaltig Werdens des Menschen“ gerichtet ist, befassen sich die ausgezeichneten UN-Projekte mit jeweils ganz konkreten inhaltlichen Themen wie z.B. Lebensstil, Arbeit und Wirtschaft, Konsum, Mobilität, Biodiversität, Klimawandel. Dieser direkte Umgang mit Themen der Nachhaltigkeit ist zwar im Sinne der Förderung einer BNE gleichermaßen wichtig, ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit, denn diese untersucht, wie durch künstlerische und kulturelle Auseinandersetzung mit gestellten Aufgaben die individuelle Selbstorganisations-dispositionen gefördert werden kann.

Exkurs: Das Entwicklungskonzept „Gross National Happiness" in Bhutan

Inzwischen erlangt ein Entwicklungskonzept weltweit immer größere Aufmerksamkeit, das unter dem Namen „Gross National Happiness" (GNH) bekannt geworden ist. Hinter diesem Namen verbirgt sich eine „Revolution von oben", die in dem kleinen Himalaya-Königreich Bhutan seit mehr als 30 Jahren stattfindet. Ziel dieses auf Nachhaltigkeit gerichteten Konzepts ist es, nicht das Bruttosozialprodukt, sondern den Menschen und sein Wohlbefinden in den Mittelpunkt von Politik zu stellen. Dieses Entwicklungskonzept ist weltweit einzigartig und entsprechend groß ist die internationale Aufmerksamkeit, mit der das Experiment verfolgt wird. Die weltweite Aufmerksamkeit erklärt sich aber auch aus der Erkenntnis, dass die Orientierung auf wirtschaftliches Wachstum und Gewinne ab einem gewissen Grundwohlstand die Menschen nicht glücklicher gemacht hat (Happy Planet Index 2012).

Das GNH-Konzept beruht vornehmlich auf den Lehren des Buddhismus, die für den Einzelnen das Ziel anstreben, in Harmonie mit anderen Menschen, dem Kosmos und der Natur leben zu können. Die Menschen in Bhutan sind tief geprägt von dieser Geisteshaltung. Demgemäß streben sie - anders als westliche Menschen - nicht vorrangig nach Vergnügen und Selbstverwirklichung, sondern nach Selbstlosigkeit und Mitgefühl. Durch Meditation und Praktizierung religiöser Riten versuchen sie, die persönlichen Voraussetzungen zu entwickeln, um zum spirituellen Glück ihrer Mitmenschen beitragen zu können und selbst den Zustand der Erleuchtung zu erreichen.
Mit dieser Geisteshaltung wäre es nur schwer vereinbar, einem Entwicklungsmodell zu folgen, das sich am Bruttosozialprodukt orientiert.

Deshalb erklärte der König von Bhutan:

> „Der Erfolg unserer Entwicklungsanstrengungen wird daran gemessen, ob wir glücklich sind oder nicht. Wenn die Harmonie in unserer Gesellschaft gestört wird, werden wir versagt haben."
>
> (Brauer: 2003)

Und Außenminister Lyonpo Dawa Tshering fügt hinzu:

> „Wir haben den Entwicklungsprozess sehr spät begonnen. Dadurch sind wir hinter dem Rest der Welt zurückgeblieben. Der Vorteil ist, dass wir die Fehler, die andere Länder gemacht haben, vermeiden können“.
>
> (Brauer: 2003)

Zwar ist die Orientierung an Glück und Wohlbefinden seiner Einwohner oberstes Ziel des bhutanischen Staates, inhaltlich werden hierfür aber keine Vorgaben gemacht. Denn insofern geht man auch in Bhutan davon aus, dass Glück und Wohlbefinden in Anbetracht der Verschiedenheit der Menschen nicht für jeden das Gleiche bedeuten kann und überdies auch nicht nur von äußeren Bedingungen, sondern vor allem von einem inneren Zustand der Ruhe und Gelassenheit abhängen. Insofern kann es für individuelles Glück keine Patentrezepte geben.

Allerdings ist es nach bhutanischer Auffassung Aufgabe des Staates, die für die mentale Gelassenheit der Bürger erforderlichen äußeren Voraussetzungen zu schaffen, insbesondere alle Beschränkungen zu beseitigen, die dem Ziel des Erreichens von Glück und Erleuchtung hinderlich sein können. In der Verfassung Bhutans heißt es demgemäß:

> „Der Staat soll sich darum bemühen, diejenigen Bedingungen zu fördern, die das Streben nach Gross National Happiness ermöglichen.“
>
> (Pfaff: 2009, 58)

Zu diesem Zweck finden regelmäßig Befragungen der Bevölkerung statt, u.a. zu den Themen „seelisches Wohlbefinden“, „Gemeinschaftsbeziehungen“, „Spiritualität“ oder „materielle Verhältnisse“. Orientiert an den Befragungsergebnissen versucht der Staat dann durch konkrete Maßnahmen das Gleichgewicht zwischen nicht-ökonomischen und ökonomischen Zielen unter Vorrang des „Bruttoinlands-wohlergehens“ bzw. des „Bruttosozialglücks“ zu fördern und zu erhalten. Er sieht sich dabei in der Pflicht, vor allem politische, kulturelle, und wirtschaftliche Rahmen-bedingungen zu schaffen, damit Spiritualität und Materialismus sich in Balance befinden und jeder Einzelne die Chance erhält, seine Vorstellungen von Glück verwirklichen zu können.

Zur Erreichung dieses Staatsziels wurden für die umfangreichen Befragungen statistische Indikatoren entwickelt, die für die individuelle Zufriedenheit von Bedeutung sind, z.B.:

„1) Seelisches Wohlbefinden,
2) Eigene Gesundheit,
3) Eigene Bildung,
4) Verhältnis von Arbeitszeit- zu Freizeit,
5) Kulturelle Eingebundenheit und Bedeutung der Tradition,
6) Bewertung der Regierungsarbeit,
7) Gemeinschafts- und Familienleben,
8) Bewertung der Umweltsituation,
9) Lebensstandard und Einkommen“.

(Nestroy: 2010)

Bei der Schaffung der Rahmenbedingungen, die individuelles Glück ermöglichen sollen, konzentriert sich der Staat auf „Vier Säulen“:

1. Nachhaltige und gerechte sozio-ökonomische Entwicklung,
2. Erhaltung der Umwelt,
3. Bewahrung und Förderung der Kultur,
4. Gute Regierungsführung.

(Nestroy: 2010)

Ein eigens in Bhutan errichtetes Super-Ministerium, die „Bruttosozialglück-Kommission“, prüft und stellt sicher, dass alle Gesetzesvorhaben und staatlichen Maßnahmen dieser Maxime entsprechen.

So wird das „Bruttonationalglück“ z.B. durch vorbildlichen Umweltschutz schon seit Ende der 60er Jahre gefördert. Das aus dieser Zeit stammende bhutanische Forstgesetz etwa schreibt vor, dass der Wald der Erhaltung des Niederschlags- und Temperatursystems und der Vermeidung von Bodenerosionen dienen soll. (Royal Government of Bhutan: 1969, 59ff.)

1974 wurde festgelegt, dass die Waldflächen des Landes nicht unter 60 Prozent der Gesamtfläche Bhutans sinken darf (Dhital: 2002, 44-51). Diese Regelung wurde auch in die 2008 in Kraft getretene Verfassung Bhutans übernommen. Klimagefährdenden Abholzungen der Wälder und anderen damit verbundenen negativen Folgen wurde so vorgebeugt. Heute sind mehr als 70 Prozent der Landfläche bewaldet und 26

Prozent der Landfläche wird als Nationalpark zum Schutz der Ökosysteme und der Diversität von Pflanzen und Tieren genutzt. (Pfaff: 2011, 375)

Im Kontext der staatlichen Förderungsmaßnahmen hat Bildung in Bhutan oberste Priorität. Der Staat stellt beispielsweise in den öffentlichen Schulen Unterrichtsmaterial, aber auch kostenlose Verpflegung und Unterbringung für die oft weit von den Schulen entfernt lebenden Schüler zur Verfügung. Auf diese Weise erhält jeder die Chance, sein Wissen und Können zu erweitern und für die Verbesserung seiner individuellen Situation zu nutzen.

Bildung wird in Bhutan aber auch im Hinblick auf eine behutsame Öffnung des Landes gegenüber Einflüssen von außen immer wichtiger. Den Gefahren, die in Bezug auf die eigene Identität von Fernsehen, Internet und Tourismus ausgehen können, versucht man mit Bildung zu begegnen, wobei hierunter nicht nur formale Bildung verstanden wird, sondern vor allem Bewusstheit und Aufmerksamkeit für das, was dem Glück und Wohlergehen der Menschen und ihrer Gemeinschaft zuträglich bzw. abträglich ist [33].
Gegenwärtig stellt das Umgehen mit einem am Bruttosozialprodukt orientiertem Wirtschaftsmodell der globalen Leistungsträger eine große Herausforderung für Bhutan dar. Die konzeptionelle und praktische Bewältigung dieser Aufgabe wird gegenwärtig vom „GrossNationalHappinessCenter“[34] wahrgenommen.

Für die Nachhaltigkeitsdebatte ist das Konzept des „Gross National Happiness“ insofern interessant und bedeutsam, als hier ein Weg praktisch beschritten wird, bei dem Nachhaltigkeit nicht auf Ökologie beschränkt ist, sondern in Zusammenhang mit Entwicklungen in den Bereichen Kultur, Spiritualität, Wirtschaft, Soziales gesehen wird. Diese Abkehr vom isolierten Denken und Handeln und die Hinwendung zu den Potentialen der Individuen und ihrer Gemeinschaften weist Parallelen zur diesbezüglich erst beginnenden Debatte über nachhaltige Entwicklungen in den westlichen Ländern auf, wobei hier allerdings die in Bhutan schon vorhandenen politischen und praktischen Erfahrungen fehlen. Denn angesichts von Finanzkrisen, Massenarbeitslosigkeit, mangelndem Vertrauen der Bevölkerungen in Politik und Marktwirtschaft wird in den westlichen Ländern auch immer stärker die Frage gestellt,

[33] So der Ministerpräsident von Bhutan, http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1711348/Bhutan-Glueck-als-Leitlinie-fuer-Politik-#/beitrag/video/1613660/Glück-als-Staatsziel, (letzter Zugriff 22.01.2014)

[34] http://www.gnhbhutan.org/about/gross_national_happyness_centre.aspx, (letzter Zugriff 22.01.2014)

ob ein Festhalten an Wachstums- und Konsumsteigerungzielen nicht zu noch größeren sozialen Problemen und Verunsicherung der Menschen führen wird.
Insofern kann die Politik des GNH international auch als Anstoß zum Nachdenken über eigene Werte und Ziele der westlichen Welt wahrgenommen werden.

Im Zuge der internationalen Beschäftigung mit der Idee des GNH hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Juli 2011 auf Antrag Bhutans und weiterer ca. 60 Staaten eine Resolution[35] mit dem Titel "Happiness: A Holistic Approach to Development" verabschiedet, durch die die Staatengemeinschaft ermutigt werden soll, nach ganzheitlicher Entwicklung zu streben, Happiness als Milleniums-Entwicklungsziel der UN anzuerkennen und hierfür neue Wachstums-Indikatoren zu erarbeiten.

Als Fortsetzung dieser Konferenz fand im April 2012 in New York eine weitere Konferenz mit mehr als 600 Teilnehmern aus aller Welt zu dem Thema „Glück und Wohlbefinden: Definition eines neuen ökonomischen Paradigmas“ statt. Hier wurde übereinstimmend die Notwendigkeit eines internationalen Konsenses für die Schaffung eines neuen ökonomischen Paradigmas mit Indikatoren für das Wohlergehen, für die Einbeziehung von Natur- und Sozialkapital in Buchführungs-systeme und für Anreize für nachhaltiges Produzieren betont.

In Deutschland wurde im Januar 2011 eine neu gebildete Enquete-Kommission des Bundestages[36] beauftragt, jenseits des Maßstabs „Bruttosozialprodukt“ nach möglichen neuen Indikatoren und Messzahlen für Wohlstand und Fortschritt zu suchen, die auch die Kosten des Naturverbrauchs oder des Artensterbens berücksichtigen.

[35] UN-Resolution 65/309

[36] Gemäß Einsetzungsantrag 17/3853 hat sich am 17. Januar die Enquete-Kommission mit dem Titel „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“ konstituiert.

Im Kontext der Fragestellungen, die ich mit der vorliegenden Arbeit verfolge, sehe ich in dem Entwicklungskonzepts „Gross National Happiness“ interessante Parallelen zu dem SEKEM-Entwicklungskonzept:

- In beiden Fällen geht es um die Umsetzung einer Vision bzw. Vorstellung von einer wünschenswerten Zukunft, die anknüpft an vorhandene Stärken und Ressourcen der Beteiligten und in Abgrenzung zur Vorherrschaft rein ökonomischer Entwicklungsindikatoren auf einen selbstbestimmten eigenen Entwicklungsweg setzt.

- Beiden Initiativen geht es um eine Ausgewogenheit von wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Entwicklung. Während dieses Ziel in SEKEM auf einem modernen Islam-Verständnis beruht[37], bilden in Bhutan buddhistische Prinzipien und Werte die Grundlage für die angestrebten Entwicklungsziele.

- In beiden Modellen wird ein holistischer Entwicklungsansatz verfolgt und dabei auf Umweltschutz, nachhaltiges Wachstum und insbesondere Bildung als wichtigste Entwicklungsressource gesetzt.

Ob es Bhutan gelingt, den Weg der politischen Öffnung unter Beibehaltung der Ziele des GNH erfolgreich weiter zu gehen und in diesem Sinne Vorbild auch für westliche Länder bleiben zu können, wird der weitere Verlauf der Geschichte zeigen.
Der Wandel von einer Autokratie hin zu einer funktionierenden Demokratie setzt notwendig die aktive Teilnahme der Bevölkerung an diesem Prozess voraus. Auch insofern wird die Bedeutung von Bildung als Voraussetzung für Partizipation in Bhutan weiter zunehmen.

[37] Dr. Abouleish, who has always been a Muslim, is at pains to stress the consistency of SEKEM's approach with Islam: "All the different aspects of the company, whether the cultural ones or the economic ones, have been developed out of Islam. We believe that it is possible to derive guiding principles for everything from pedagogics, to the arts, to economics from Islam” (http://www.rightlivelihood.org/salzburg2005/data/html/participants/maha.html, letzter Zugriff 22.01.2014)

Kapitel III

„Cultura Activa“ als Potential für BNE

1. Zum ganzheitlichen Charakter kultureller[38] und künstlerischer[39] Tätigkeiten

Im Hinblick auf die überall in der modernen Gesellschaft zu bemerkenden Tendenzen der Partikularisierung stellt sich die Frage, welche Wege und Möglichkeiten – z.B. im Rahmen von BNE - überhaupt bestehen, um diesen Tendenzen – möglichst ohne Verzicht auf Produktivität und Freiheit - entgegenwirken zu können.
Nach der hier vertretenen Auffassung können von der in und durch Kultur und Kunst verbürgten Ganzheit gerade im Umfeld partikularistischer Strukturen Impulse in Richtung Integration, Reflexion, Selbstbesinnung und neuer Sichten ausgehen.

Die Begriffe „Ganzheit“ bzw. „Ganzheitlichkeit“ sind freilich über Jahrzehnte hinweg im wissenschaftlichen Diskurs hintangesetzt worden. Diese Abstinenz hat vor allem damit zu tun, dass in der Wissenschaft – ähnlich wie in der Wirtschaft - durch Spezialisierung und Begrenzung des Forschungsfokus auf Teilsysteme Leistungen und Effizienz in hohem Maße zu erreichen waren und sind. Nachdem diese Herangehensweise inzwischen aber allerorts erkennbar zu immer größeren Problemen geführt hat, deuten sich Bemühungen an, den Blick für das Ganze wieder zu schärfen und integrative Herangehensweise stärker zu fördern.

---

[38] Kultur im weitesten Sinne wird von der Autorin verstanden als Inbegriff für all das, was der Mensch geschaffen hat im Unterschied zum Naturgegebenen. Im engeren Sinn werden hier unter Kultur alle Bereiche der menschlichen Bildung im Umkreis von Erkenntnis, Wissensvermittlung, ethischen und ästhetischen Bedürfnissen gefasst.

[39] Kunst wird von der Autorin verstanden als die Gesamtheit des vom Menschen Hervorgebrachten (im Gegensatz zur Natur), das nicht durch eine Funktion eindeutig festgelegt ist oder sich darin erschöpft (im Gegensatz zur Technik).

„Integration“ leitet sich ab aus dem lateinischen „integratio“ und bedeutet „Herstellen einer Ganzheit“ bzw. “Eingliederung in ein größeres Ganzes“. Während in Wirtschaft und Wissenschaft der Nutzen integrativen Herangehensweise aber gerade erst erkannt und als neue und notwendige Entwicklungstendenz verstanden wird[40], ist der Kunst von jeher ein ganzheitlicher Charakter konzediert worden, da sie gleichermaßen das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen anspricht und beansprucht.

Im Hinblick auf diese originär-integrative Wirkung von Kunst einerseits und angesichts unserer Zeitprobleme andererseits überrascht es nicht, dass es Versuche und Bestrebungen gibt, den traditionellen Wirksamkeitsradius von Kunst zu erweitern. So vertreten z.B. sozial besonders stark engagierter Künstler die Auffassung, Kunst dürfe nicht länger alleinige Angelegenheit von Künstlern bleiben.

Ein besonders prominenter Vertreter dieser Auffassung war Joseph Beuys[41]. Nach seiner Überzeugung ist jeder Mensch Künstler in dem Sinne, dass er durch kreatives Handeln zum Wohle der Gemeinschaft beitragen und dadurch plastizierend auf die Gesellschaft einwirken könne (Zumdick: 2002, 12). Denn im Prozess des Plastizierens wird nicht nur physisches, sondern auch geistiges und seelisches „Material“ gestaltet. Mit dem Begriff der sozialen Plastik, zu deren Ausformung alle beitragen können, hat Beuys den traditionellen Kunstbegriff, der sich auf ein allein vom Künstler geschaffenes Objekt bezieht, erweitert. Ihm ging es um die Überwindung der gegenwärtigen Deformationen der Gesellschaft durch schöpferische Partizipation aller am Gesellschaftsgeschehen. Zur Wahrnehmung und Entwicklung des eigenen künstlerischen Potentials müssten die Menschen allerdings angeregt und in entsprechenden Aktivitäten bestärkt werden. Beuys war überzeugt, dass das Praktizieren dieses erweiterten Kunstbegriffes entscheidend zur Entwicklung einer geistigeren und demokratischeren Gesellschaft beitragen könne.

Wenn Nachhaltigkeit heute als die alles übergreifende gesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, wird es immer wichtiger, Menschen zu ermutigen, ganz im Sinne der Auffassung von Joseph Beuys ganzheitlich und kreativ an der Verwirklichung dieser

[40] vgl. z.B. http://www.infosys.com/german/building-tomorrows-enterprise/Pages/business-transformation.aspx, (letzter Zugriff 22.01.2014)

[41] Joseph Heinrich Beuys (1921 – 1986), bedeutender deutscher Aktionskünstler, Bildhauer, Zeichner, Kunsttheoretiker und Professor an der Kunstakademie Düsseldorf.

Aufgabe, d.h. an der Gestaltung der Sozialen Plastik mitzuwirken. Im Kontext von BNE bedeutet dies die Notwendigkeit, pädagogische Angebote auch in Form von Gestaltungsparadigmen zu entwickeln, die zur Förderung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses beitragen können.
Sucht man nach Gestaltungsparadigmen, die im Rahmen von BNE auf unterschiedlichen Ebenen – also vom Kindergarten bis zur Ebene der Universität/Hochschule – in diesem Sinne wirksam sein können, so führt das geradewegs in den Bereich von Kultur und Kunst. Dieser Bereich ist von zentraler Bedeutung für ein „Sustainable Development des Menschen“ (Becker: 2000, 264). Hier sind Aufgaben und Bedeutung von „Cultura Activa“ verortet.

2. Zu den Spezifika von „Cultura Activa“

Kulturelle bzw. künstlerische Tätigkeiten unterscheiden sich von anderen Tätigkeiten u.a. dadurch, dass sie - auf jeweils spezifische Weise - integrierend und gemeinschaftsbildend wirken können. Allerdings gibt es hinsichtlich Aktivität und Intensität, die für kulturelles oder künstlerisches Gestalten erforderlichen sind, große Unterschiede.

Mich interessieren im Rahmen der Arbeit speziell solche kulturellen oder künstlerischen Tätigkeiten, von denen Impulse für soziales Lernen und damit für eine Veränderung der Selbst- und Weltreferenz der Beteiligten ausgehen können.
Der Umgang mit dieser Art von Kultur und Kunst vermag einerseits tief greifende Veränderungen bei der Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten zu evozieren und beinhaltet damit andererseits auch die Chance, dass die eigene Veränderung sich auch als Kraft für praktische soziale und wirtschaftliche Veränderungen in einem nachhaltigen Sinne erweisen kann.

Für diese Art von kultureller bzw. künstlerischer Tätigkeit wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Begriff „Cultura Activa“ verwendet. Im Folgenden soll dieser Begriff in Bezug auf typische Besonderheiten schrittweise erläutert und veranschaulicht werden.

2.1. „Cultura Activa“ und Handlungsorientiertheit

„Cultura Activa“ ist tätige kulturelle bzw. künstlerische Auseinandersetzung mit gestellten Aufgaben, bei der alle Dimensionen des Menschen, also Denken, Fühlen und Handeln bzw. Körper, Geist und Seele, angesprochen werden.
Das Lesen eines Buches oder Hören eines Konzerts kann dieses Kriterium der tätigen Auseinandersetzung und Gestaltung nicht erfüllen, obwohl natürlich auch hier ästhetische Aktivitäten wie Aufmerksamkeit bzw. Bereitschaft zur Auseinandersetzung gefordert sind und entstehen. In der Regel sind diese ästhetischen Aktivitäten jedoch auf überwiegend rezeptive Prozesse beschränkt.

Können Teilnehmer kultureller oder künstlerischer Aktivitäten sich hingegen in diesen Tätigkeiten unmittelbar selbst erleben und erfahren, dann machen sie gewissermaßen Erfahrungen und Lernerfahrungen aus erster Hand. Das ihnen dabei abverlangte Maß an Aktivität sowie an kognitiver, emotionaler und sozialer Beweglichkeit ist erheblich – die Wirkungen, falls es zu diesem Selbsterlebnis kommt, aber ebenso.

2.2. „Cultura Activa“ und Gemeinschaft

„Cultura Activa“ ist kulturelle oder künstlerische Aktivität, die ausschließlich gemeinschaftsbezogen ausgeübt wird.

Unter Gemeinschaftsbezogenheit wird eine solche kulturelle oder künstlerische Aktivität verstanden, die der Einzelne nicht allein, sondern nur im Verbund mit anderen Menschen ausüben kann. Eine Gemeinschaftsbezogenheit ist zwar auch beim Chorsingen oder Musizieren im Orchester gegeben. „Cultura Activa“ überschreitet diese und ähnliche ästhetische Aktivitäten jedoch insofern, als von diesem Begriff nur solche kreativen kulturellen oder künstlerischen Gestaltungsprozesse erfasst werden, die über vorwiegend reproduzierende Tätigkeiten hinausgehen.

Die kulturelle oder künstlerische Tätigkeit kann hier als kollektiver Lernprozess charakterisiert werden. Sie stellt eine Form sozialen Lernens dar, die sich dadurch auszeichnet, dass durch eigene Zurücknahme dem Anderen Raum gegeben wird[42]. Hierdurch entsteht eine Dynamik, die ein wechselseitiges voneinander Lernen in hohem Maße ermöglicht.

Ob und inwieweit kulturelle oder künstlerische Tätigkeiten diesen Kriterien genügen, ist dabei keine Frage des transportierten Inhalts, sondern hängt allein ab von der Art und Weise, wie sie ausgeübt werden. In Abhängigkeit von den nachfolgend skizzierten weiteren Besonderheiten bei der Praktizierung von "Cultura Activa" steigen oder sinken die von ihr ausgehenden gemeinschaftsbildenden Wirkungen.

2.3. „Cultura Activa" und öffentliche Sphäre

Die Ausübung von „Cultura Activa" erfolgt in einer zumindest bereichsspezifischen Öffentlichkeit. Dieser öffentliche Charakter entsteht bei der Praktizierung von „Cultura Activa" bereits durch ihre Gruppen- bzw. Gemeinschaftsorientierung.

[42] „In der Sozialpädagogik versteht man unter *Sozialem Lernen* den Vorgang des Erwerbs ‚sozialer und emotionaler Kompetenzen'. Es geht dabei um die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, Kontakt-, und Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Diskretionsfähigkeit, Kooperations-, und Konfliktfähigkeit, sowie Zivilcourage. Als Ziel des Sozialen Lernens gilt die Fähigkeit zur sozialen Antizipation.
Der Begriff stellt hier eine moderne Form der Erziehung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen dar, welcher sich ausschließlich oder maßgeblich in einer sozialen Gruppe vollziehen kann. … Handlungskompetenz wird heute aufgeschlüsselt in Sach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. Konkret wird beim sozialen Lernen die Entwicklung von eigenen individuellen emotionalen als auch praktischen Kompetenzen und die Eigenwahrnehmung gefördert, sowie die Akzeptanz des Anderen mit dessen individuellen Kompetenzen und Grenzen.
Soziales Lernen ist keine Methode, die am Ende des Jugendalters beendet ist, sondern ein lebensbegleitender Lernprozess, der flexibel gestaltet wird, um auf neue Bedingungen zu reagieren. Allerdings stellt soziales Lernen eine Grundeinstellung dar, die möglichst früh gefördert werden sollte.
Soziales Lernen kann nicht selbstständig durch einzelne willige Pädagogen realisiert werden und gelingen, sondern muss Schritt für Schritt gezielt und konsequent vom ganzen Team (Schule, Hort, Kindergarten, Familie ...) gewollt und realisiert werden." (http://de.wikipedia.org/wiki/Soziales_Lernen, letzter Zugriff 22.01.2014)

Für das Erleben eines Beteiligten ist es im Hinblick auf Wirksamkeit, Verbindlichkeit oder Verantwortlichkeit von Bedeutung, ob seine ästhetische Aktivität im privaten Umfeld oder im öffentlichen bzw. Gruppenumfeld stattfindet.

2.4. „Cultura Activa“ und Wiederholung

Die für „Cultura Activa“ typische Wiederholung eines Rituals, eines methodischen Vorgehens oder einer künstlerischen Übung erscheint nur auf den ersten Blick monoton oder langweilig. Tatsächlich ereignet sich in den Wiederholungen nicht stets das Gleiche, sondern das zu Wiederholende wird jedes Mal geprägt durch veränderte Kontexte sachlicher und persönlicher Art und durch veränderte Stimmungen. Wiederholungen eröffnen für die Beteiligten darüber hinaus die Möglichkeit, sich stärker auf Einzelheiten, Veränderungen und Verbesserungen konzentrieren zu können.

3. Definition von „Cultura Activa“

„Cultura Activa“ ist ein kulturelles bzw. künstlerisches Tätigkeitsparadigma aktiver und unmittelbarer Art, bei dem der Prozess der Gestaltung und nicht ein zu erreichende Ziel im Vordergrund steht. Dieser Gestaltungsprozess ermöglicht ein soziales Lernen, das grundsätzlich nicht planbar ist und dessen Ergebnisse grundsätzlich nicht voraussehbar sind.
Gleichwohl wird aufgrund von entsprechenden Erfahrungen angenommen, dass der mit „Cultura Activa“ verbundene Gestaltungs- und Lernprozess sich auf die Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten im Sinne der Förderung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses auswirken kann.

4. Habituelle Wirkung von „Cultura Activa“

Es gehört zu den Besonderheiten von nachhaltigen Entwicklungsprozessen, dass in der Gegenwart Maßnahmen durchgeführt bzw. Verhaltensweisen praktiziert werden, von denen angenommen wird, dass sie sich in der Zukunft in der angestrebten Weise auswirken. In der Regel wird der Prozess der Ansteuerung der intendierten Fernwirkung über Werte, Motivationen und Appelle auf den Weg gebracht. Dies kann jedoch auch den Eindruck hervorrufen, dass Appelle nötig sind, weil die angestrebte Entwicklung sich nicht von selbst vollzieht. Handlungsoptionen, die ohne Apelle auskommen und stattdessen über Kulturtechniken angeeignet werden können, sind die überlegeneren. Wenn also das erforderliche und erwünschte Verhalten schon aus einer spezifischen kulturellen Praxis erwächst – wie es in SEKEM der Fall ist -, so ist es habituell und macht Appelle überflüssig.

> „Was mit dieser … Aussage gemeint ist, erschließt sich am ehesten, wenn man sich klar macht, dass man sich typischerweise nicht erinnern muss, wie man spricht, grüßt, läuft, springt, liebt … All dieses ‚Tun‘ beruht auf Strukturdeterminationen, deren Genese (deren Erlernen) schlicht vergessen werden kann und muss, damit es möglich ist. Aus dieser Perspektive ist die Intention auf nachhaltige Entwicklung nicht geknüpft daran, dass laufend erinnert werden muss, was zu tun, was zu unterlassen ist, sondern: an die Kunst, dieses kontinuierliche Erinnern-müssen in ein Vergessen zu transformieren“.
>
> (Fuchs: 2008, 13)

5. Bedeutung von „Cultura Activa“ für nachhaltige Entwicklungen

Wie eingangs betont, interessiert im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem die Frage, inwiefern von einem überwiegend nicht-formalen Bildungsprogramm, das an kulturellen Symbolen, künstlerischen Methoden und praxisbezogenem Lernen orientiert ist, Impulse für nachhaltige Entwicklungsprozesse ausgehen können.
Diese Frage ist bedeutsam, weil wir über wenig gesichertes Wissen verfügen in Bezug auf das, was künftig für den Prozess der Verwirklichung der Idee der Nachhaltigkeit erforderlich sein wird, so dass auch nicht mit Bestimmtheit gesagt

werden kann, ob durch bestimmte gegenwärtige Maßnahmen und Verhaltensweisen tatsächlich nachhaltige Entwicklungsprozesse bewirkt werden können. Wie aber ist es dann möglich, sich durch BNE dem Ziel der Nachhaltigkeit zu nähern?

Aufgrund von Erfahrungen mit Schwierigkeiten und Grenzen von Prognostik angesichts der beschleunigten Modernisierung und Technisierung der Arbeitswelt gilt es inzwischen als gesichert, dass Zerfallszeiten von Wissen positiv mit Praxisnähe und negativ mit Abstraktionsniveau korrelieren (Mertens: 1974, 39), d.h., Bildungsinhalte veralten umso schneller, je konkreter sie sind. Es ist deshalb nicht zielführend, BNE auf die Vermittlung von konkreten Inhalten einzuschränken. Vielmehr ist es zu begrüßen, dass in den Erziehungswissenschaften - über das Erlernen konkreter Inhalte und Fakten hinaus - immer stärker die Notwendigkeit der Vermittlung von entsprechenden Methoden betont wird, mit deren Hilfe Lernende in der Lage sind, sich selbständig relevantes Wissen und Können zu erarbeiten. Sie erhalten damit gewissermaßen einen Schlüssel für die Selbsterschließung des rasch wechselnden Spezialwissens[43].

Auf die Notwendigkeit einer Umorientierung von fachlichen Qualifikationen hin zu Kompetenzen hat in den 70er Jahren erstmalig Dieter Mertens[44] - allerdings eingeschränkt auf den Bereich der beruflichen Bildung – hingewiesen (Mertens: 1974). Da jedoch angesichts eines schnell voranschreitenden technologischen Fortschritts Menschen in allen Bereichen von Ausbildung und Berufslebens mit der Aufgabe konfrontiert sind, lebenslang handlungsfähig bleiben zu müssen, konnte der Begriff schnell über den Bereich der Berufsausbildung hinaus Bedeutung erlangen. Denn Schlüsselqualifikationen stellen gewissermaßen allgemeine Fähigkeiten dar, die über fachliche Kompetenzen hinausgehen und zum erfolgreichen Handeln befähigen. Insbesondere umfassen sie Methoden-, Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz.
In dieser Orientierung an fachübergreifenden und zeitüberdauernden Befähigungen und Dispositionen deutet sich bereits der Gedanke der Nachhaltigkeit an.

Der Mitte der 90er Jahren einsetzende Kompetenzdiskurs spiegelt - neben dem Wandel der Anforderungen der modernen Arbeitswelt an die Fähigkeiten der

[43] Von dieser Function leitet Mertens seinen Begriff der Schlüsselkompetenz ab.

[44] deutscher Arbeits- und Bildungsforscher

Arbeitskräfte - vor allem die Erfahrungen mit den nach der Wiedervereinigung in Deutschland einsetzenden Transformationsprozessen. Es zeigte sich nämlich hier,

> „dass die Aneignung neuen berufsspezifischen Wissens und der Erwerb von Bildungs- und Berufsabschlüssen recht problemlos verlief, aber die individuelle Handlungsfähigkeit für das nun neue Umfeld durch Weiterbildung nicht wesentlich verbessert werden konnte."
>
> (Schüßler: 2007, 54)

Hingegen wurde deutlich, dass mit Lernformen, die in den Arbeitsprozess integriert sind, bessere Verhaltenstransformationen erzielt werden können als mit traditionellen Formen der Weiterbildung.

Wie kann eine solche Erfahrung erklärt werden?
Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Fragestellung, wie eine nachhaltige Entwicklung des Menschen durch konkrete Bildungsimpulse angestoßen werden kann. Dieser Ausgangspunkt berührt dieselben Fragestellungen, die – jedenfalls im Rahmen eines systemtheoretischen Ansatzes – sich in Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff stellen. Für beide Zusammenhänge kommt es darauf an, individuelle Handlungsfähigkeit in einem nicht oder nicht vollständig voraussagbaren Geschehen anzuregen. Eine solche Anregung kann schon im Hinblick auf die zunehmende Komplexität und Dynamik der Entwicklungen und der damit nicht voraussagbarer Stituationen nicht konkret sein, sondern muss auf die Entfaltung der Disposition der Menschen zur Selbstorganisation gerichtet sein:

> „Auf individueller Ebene finden wir die grundlegenden Selbst-organisationsdispositionen: uns selbst gegenüber reflektierend und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln (personale Kompetenz), unsere Werte und Ideale, unsere Absichten und Ziele aktiv und willensstark umsetzen zu können (Aktivitäts- und Handlungskompetenz), mit fachlichem und methodischen Wissen ausgerüstet, offene und unscharfe Probleme schöpferisch zu bewältigen (Fach- und Methodenkompetenz) sowie mit anderen kreativ zu kommunizieren (sozial-kommunikative Kompetenz) … Die Entwicklung von Kompetenzen bildet zunehmend den Mittelpunkt einer modernen beruflichen Weiterbildung."
>
> (Heyse, Erpenbeck und Michel: 2002, 11)

Versteht man also die Entwicklung von Kompetenzen als Entwicklung von Selbstorganisationsdispositionen, dann wird verständlich, dass dieser Aspekt nicht von traditionellen Formen der Weiterbildung, die auf Wissensvermittlung abzielen, geleistet werden kann. Von daher ist es auch kein Zufall, dass inzwischen in die Debatte um Nachhaltigkeit und BNE eine vierte Säule, die Säule „Kultur" Einzug gehalten hat. Allerdings steht dabei oft noch der Gedanke der besseren Vermittelbarkeit des Geistes der Agenda 21 und der Erhöhung ihrer Attraktivität im Vordergrund. Die Bedeutung einer vierten „Kultur-Säule" darf jedoch nicht auf Themen wie „Neue Kunst im öffentlichen Raum", „Publik Art" und ähnliches beschränkt werden. Vielmehr geht es darum, Kultur - und damit Bildung - als Medium für die Entfaltung menschlicher Individualität zu begreifen und zu nutzen. Wie diese Erkenntnis allerdings in Bildungsprogrammen und bei der Gestaltung von Bildungsumgebungen konkret umgesetzt werden kann, ist bisher noch zu wenig untersucht worden. In diesem Zusammenhang versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu leisten.

Auch in SEKEM hat sich gezeigt, dass die traditionellen Ausbildungsformen bei weitem nicht dazu befähigen, dass Arbeitnehmer mit den praktischen Problemen, wie sie sich im Arbeitsleben zeigen, effizient umgehen können (Interview mit Ibrahim Abouleish, Dezember 2008). Von daher wird vor allem Wert darauf gelegt, dass Mitarbeiter berufsbiographische Gestaltungskompetenzen erlernt werden können. Hier geht es darum, dass Menschen sich nicht als bloße Anwender von Regelwissen und nützlichen Fertigkeiten verstehen, sondern ihr Selbst in den Arbeitsprozess einbringen und entwickeln können. Persönlichkeitsbildung durch Entwicklung von Gestaltungskompetenz ist deshalb im weitesten Sinne in SEKEM Aufgabe und Ziel der überwiegend nicht-formalen Bildungsmittel.

Wie bei dem von de Haan[45] und Harenberg[46] entwickelten Konzept der Gestaltungs-kompetenz geht es auch in SEKEM darum, den Einzelnen zu befähigen, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Die Förderung von vorausschauendem Denken und selbständigem Handeln, von Reflexions- und Analysefähigkeit, Toleranz,

[45] deutscher Erziehungswissenschaftler, FU Berlin

[46] deutsche Erziehungswissenschaftlerin vom BMBF

Werteorientierung, Konfliktlösungsfähigkeit sowie die Möglichkeit von Partizipation an gesellschaftlichen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen stehen hierbei im Mittelpunkt.
Während die in Deutschland entwickelten bildungstheoretischen Konzeptionen der Gestaltungskompetenz eine gewisse Affinität zu normativen Positionen sowie eine Orientierung an formaler Bildung aufweisen, sind die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Lernfelder in SEKEM personenzentriert und tragen überwiegend nicht-formalen Charakter.

In Zusammenhang mit einem selbständigen Erlernen von relevantem Wissen und Können hat das Thema „Kunst als Methode“ (Brater: 2008 a, 155 ff.) inzwischen im Rahmen nicht-formaler Bildung besondere Bedeutung erlangt. Die Relevanz dieses Themas erklärt sich dabei vor allem aus der Besonderheit künstlerischer Zeichen. Diese lassen sich – im Unterschied zu anderen Zeichen - nicht vollständig und eindeutig definieren. Sie erzwingen deshalb einen aktiven, kreativen Deutungsprozess und vermögen auch „nicht Sagbares bzw. noch nicht Sagbares“ auszudrücken. Denn die Abwesenheit „äußerer“, sachlicher Ziele und Zwecke schafft Raum für die Wahrnehmung innerer Zustände, Impulse, Gedanken, Gefühle und Themen. Stimmungen können sich so entfalten und wirken. Komplexe Zusammenhänge, Emotionen, Unbewusstes können bemerkt und beobachtet werden. Die damit in Verbindung stehenden Konflikte, Wünsche und Sehnsüchte werden deutlich und können gestaltet und transformiert werden.

Die Wirkungen künstlerischer Übungen in Bezug auf verschiedene berufliche Bildungsgängen sind von Michael Brater[47] in breitem Umfang untersucht worden[48]. In diesen Untersuchungen zeigte sich, dass zunehmend offene Arbeitssituationen es immer mehr erfordern, „wie ein Künstler“ vorzugehen, d.h. wahrnehmungsoffen einen Dialog mit den „Gegebenheiten“ zu führen und daraus Handlungsideen zu gewinnen.

[47] Michael Brater ist ein deutscher Soziologe, Philosoph und Psychologe. Er ist Mitbegründer der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung und Leiter des Instituts für „Kunst im Dialog“ an der Alanus Hochschule Bonn Alfter.

[48] Entsprechende Projekte wurden u.a. durchgeführt bei den B. Ford-Werken Köln, der Voith AG Heidenheim und BEA Düsseldorf.

> „Künstlerisches Handeln eröffnet einen Dialog mit dem Material. Dieser bewusste Dialog des künstlerisch Tätigen mit dem zu gestaltenden Gegenstand ist für die künstlerische Tätigkeit konstitutiv. (...) Das allmählich Gestalt gewinnende Objekt selbst ist Quelle der Handlungsorientierung. (....) Wir bezeichnen diesen Handlungstypus dem gemäß als situations- bzw. gegenstandsrational."
>
> (Brater u.a.: 1989, 64)

Die Bedeutung künstlerischer Methoden für die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern wird von den Unternehmen inzwischen immer stärker erkannt und es werden entsprechende Folgerungen daraus abgeleitet.
Während Unternehmen bisher üblicherweise in die berufsbezogene Bildung ihrer Mitarbeiter, d.h. in deren Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, also primär in berufsbezogene Persönlichkeitsentwicklung investiert haben, wird nun auch in breiterer Weise auf die die neuen Herausforderungen der Arbeitswelt reagiert (Grabowski: 2007).

Die Persönlichkeit der Mitarbeiter ist heute für viele Unternehmen zum wettbewerbsentscheidenden Produktionsfaktor geworden. So versucht z.B. die Firma „Drogerie-Markt dm" auf beispielhafte Weise künstlerische Tätigkeiten in die Aus- und Weiterbildung zu integrieren. Dabei werden folgende Entwicklungstendenzen festgestellt:

> „Lernen ist ein zentrales Thema der Wirtschaftsentwicklung, und vom Lernvermögen und der Lernbereitschaft der Mitarbeiter hängt die Zukunft der Unternehmen ab. Lernen ist wesentlich mehr als 'Aufnehmen und Behalten von Wissen' und muss die Entwicklung von Handlungskompetenzen als wesentlichstes Lernziel einschließen; der Begriff der 'Wissensgesellschaft' sollte um den der 'Kompetenzgesellschaft' erweitert werden. Lernen ist mehr als eine Anhäufung und Speicherung von Wissen und Fertigkeiten, nämlich die Entwicklung und Entfaltung individueller Anlagen und Möglichkeiten. Handlungsorientierte, praktische Lernformen, die es verstehen, auch informelle Lernprozesse anzustoßen und zu nutzen, gewinnen stark an Boden; Lernprozesse werden immer individueller und lassen sich immer weniger standardisieren. Auch das Lernen selbst muss gelernt werden, und das geht nur über Situationen, in denen der Mensch gefordert ist, (selbstständig) zu lernen. Lernen muss immer mehr von einem Anliegen der Lehrenden zu einer Angelegenheit der Lernenden werden, die ihre Lernprozesse selbst in die Hand nehmen, weil eben niemand 'gelernt werden' kann. Lehrer und Unterweiser müssen sich immer mehr zu Lernbegleitern und Arrangeuren von Lernprozessen wandeln, die weniger

> unterrichten als Situationen schaffen und gestalten, in denen andere möglichst gut selbstgesteuert lernen können. Wir können es uns immer weniger leisten, Arbeiten und Lernen als zwei getrennte Prozesse zu behandeln, und müssen wieder zu deren Einheit und Zusammengehörigkeit (lernendes Arbeiten - arbeitendes Lernen) zurückkehren: Die oft noch praktizierte Reihenfolge 'erst lernen, dann arbeiten' verschiebt sich hin zu 'arbeiten und dabei lernen'. Neben dem realen Leben stehende Institutionen und Veranstaltungen, die nur für das Lernen da sind, kommen angesichts der Lernanforderungen der modernen Arbeitswelt und ihrer beschleunigten Dynamik in Schwierigkeiten. Die Zeiten der Dominanz einer Lernform sind vorbei, stattdessen brauchen wir ein Konzert vielfältiger Lernformen und -medien, in dem jede Lernform das beiträgt, was ihre Stärke ist".
>
> (Werner: 2003)

Diese Beispiele machen deutlich, dass der Wechsel von der Orientierung auf Faktenwissen hin zu sog. prozeduralem Wissen immer stärker als erforderlich angesehen wird und bereits voll im Gange ist:

> „Persönliche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale … werden durchweg höher bewertet als formale Zusatzqualifikationen. Den höchsten Rang nehmen jene Eigenschaften ein, die auf eine hohe Eigenmotivation schließen lassen sowie Leistungsbereitschaft, Problemlösungsfähigkeiten, Initiative, Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit."
>
> (Marotzki: 1998, 111)

Von hier aus wird auch deutlich, dass Unbestimmtheit und Dynamik gegenwärtiger und künftiger Anforderungen in Bezug auf nachhaltige Entwicklungen solche Lern- und Bildungsprozesse erfordern, durch die menschliche Entwicklung in einem umfassenden Sinne möglich wird. Das hat zur Voraussetzung, dass sich diese Prozesse an der Struktur des Menschen, also an seiner Ganzheit als denkendes, fühlendes und willentlich tätiges Wesen orientieren müssen. Hier liegt die Bedeutung von „Cultura Activa" für den Prozess nachhaltiger Entwicklungen.

6. Erklärung der möglichen Wirkungsweise von „Cultura Activa“

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, eine theoretische Beschreibung und Erklärung für die Wirkungsweise von „Cultura Activa“ zu geben. Insofern ist es zunächst erforderlich offenzulegen, von welchem Verständnis von „wissenschaftlichem Erklären“ im Rahmen der Arbeit ausgegangen wird.

6.1. Epistemologische Grundlagen

In den letzten Jahrzehnten ist das Widerspiegelungs-Paradigma in der Erkenntnistheorie immer mehr von einem konstruktivistischen Paradigma abgelöst worden.
Nach konstruktivistischer – auch von der Autorin vertretener - Auffassung wird im Erkenntnisprozess nicht eine vom Beobachter unabhängige Außenwelt im Bewusstsein des Erkennenden gespiegelt, sondern jeder Akt der Kognition beruht notwendig auf den Konstruktionen eines Beobachters und nicht auf der mehr oder weniger starken Übereinstimmung der eigenen Wahrnehmung mit einer externen Wirklichkeit. Die zentrale Erkenntnis der Konstruktivisten heißt deshalb:

> „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“
>
> (Maturana: 1998, 25).

Wenn in diesem Sinne Objektivität auch nicht umfassend erkannt werden kann, so ist es im Hinblick auf den gemeinsamen, in der stammesgeschichtlichen Entwicklung entstandenen menschlichen Wahrnnehmungsapparat dennoch grundsätzlich möglich, dass ein Sachverhalt von mehreren erkennenden Individuen als „gleich“ wahrgenommen wird (Varela: 2001, 117). Intersubjektivität in diesem Sinne ist vor allem möglich, wenn sich die Wahrnehmung auf äußere Qualitäten wie Farbe oder Form bezieht.

Wenn aber ein direkter Zugang zur Realität nicht möglich ist und wir deshalb die Welt grundsätzlich nicht so sehen können wie sie ist, bedeutet Lernen in einem

konstruktivistischen Verständnis nicht Aneignung externer, objektiver Zusammenhänge, sondern prozesshafte und vorläufige Konstruktion von Wirklichkeit. Ebenso kann Lehren dann nicht (nur) als Vermittlung von Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verstanden werden, sondern als „die Anregung des Subjektes, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc." (Werning 1998: 41).
Verstehen und Lernen ist also ohne die strukturbildende Leistung einer Person nicht möglich (Reusser, Reusser-Weyeneth: 1994, 16).

6.2. „Wissenschaftliches Erklären" bei Humberto Maturana

Wenn aber ein direkter Zugang zur Realität nicht möglich ist, stellt sich verschärft auch die Frage, welche Kriterien ein Wissenschaftler anwenden muss, um behaupten zu können, dass etwas „der Fall ist" (Wittgenstein: 1984, 114).[49]
Humberto Maturana[50] äußert sich zu dieser Frage wie folgt:

> „Ich glaube, es ist sinnvoll, zwei unterschiedliche Einstellungen und Wege des Denkens und Erklärens zu unterscheiden; die eine Einstellung nenne ich Objektivität ohne Klammern. Hier geht man von einer beobachterunabhängigen Existenz der Objekte aus, die erkannt werden können. Man glaubt an die Möglichkeit einer externen Validierung der eigenen Aussagen. Diese Validierung verleiht dem, was man sagt, Autorität und eine fraglose, auf Unterwerfung zielende Gültigkeit. Sie führt zur Negierung all derjenigen, die den objektiven Feststellungen nicht zustimmen. Man ist nicht bereit, ihnen zuzuhören, will sie nicht verstehen. Die fundamentale Emotion, die hier regiert, handelt von der Autorität des als universal geltenden Wissens.

[49] An dieser Stelle sollen alle in der Wissenschaft vertretenen Erklärungsversuche außer Acht gelassen werden, die mit einem „weil" beginnen – also kausale, genetische, funktionale, teleologische oder intentionale Erklärungen.

[50] Humberto Romesín Maturana, geb. 1928, ist ein chilenischer Biologe mit dem Schwerpunkt Neurowissenschaft und Philosophie. Er gilt zusammen mit Francisco J. Varela als einer der Begründer des radikalen Konstruktivismus und als Erfinder des Begriffs „Autopoiesis".

> Die andere Einstellung bezeichne ich als Objektivität in Klammern; die emotionale Basis besteht hier darin, dass man die Gesellschaft des anderen genießt. Die Frage nach dem Beobachter wird vollkommen akzeptiert, und man versucht, sie zu beantworten: Die Unterscheidung von Objekten wird gemäß diesem Erklärungsweg nicht geleugnet, aber der Verweis auf die Objekte bildet nicht die Basis von Erklärungen, sondern es ist die Kohärenz von Erfahrungen mit anderen Erfahrungen, die die Grundlage der Erklärungen darstellt. Der Beobachter wird aus dieser Sicht zur Quelle aller Realitäten, er bringt diese selbst durch seine Unterscheidungsoperationen hervor. Man wird sich, wenn man diesem Erklärungsweg folgt, bewusst, dass man sich keineswegs im Besitze der Wahrheit befindet und dass es zahlreiche Erklärungsrealitäten gibt.
> Sie sind für sich genommen alle legitim und gültig, aber natürlich nicht in gleichem Maße wünschenswert. Folgt man diesem Erklärungsweg, dann verlangt man nicht die Unterwerfung des anderen, sondern man hört ihm zu, man möchte die Zusammenarbeit, man sucht das Gespräch."
>
> (Maturana: 2001, 79-80)

Um Willkür auszuschließen, ist nach Maturana der letztgenannte Weg des wissenschaftlichen Erklärens, den auch er geht, an vier Bedingungen gebunden, die das Validitätskriterium wissenschaftlicher Aussagen konstituieren und die Maturana wie folgt definiert:

> (a) „Beobachtung eines Phänomens, das als zu erklärendes Problem angesehen wird;
>
> (b) Entwicklung einer erklärenden Hypothese in Form eines deterministischen Systems, das ein Phänomen erzeugen kann, welches mit dem beobachteten Phänomen isomorph ist;
>
> (c) Generierung eines Zustandes oder Prozesses des Systems, der entsprechend der vorgelegten Hypothese als vorhergesagtes Phänomen beobachtet werden soll;
>
> (d) Beobachtung des so vorhergesagten Phänomens."
>
> (Maturana 1982: 236 ff.; ebenso Maturana/Varela: 1987, 34)

Maturana weist zunächst darauf hin, dass die beiden ersten Schritte seiner Methode sein grundlegendes Verständnis von wissenschaftlichem Erklären beinhalten, während es sich bei den letzten beiden Schritten um Erweiterungen und Überprüfungen der in der zweiten Operation aufgestellten Erklärungshypothese handelt.

Zunächst zeigt sich dem beobachtenden Wissenschaftler das zu erklärende Phänomen als strukturloses Ganzes, das gemäß dem ersten Schritt der Methode Maturanas – vor allem für die Gemeinschaft der Wissenschaftler - nachvollziehbar zu beschreiben ist.

Die Notwendigkeit dieses ersten Schrittes (a) erklärt Maturana wie folgt:

> „Ein Gegenstand ist für den Beobachter dann ein Gegenstand, wenn er ihn beschreiben kann. Beschreiben heißt, die tatsächlichen oder möglichen Interaktionen und Relationen des Gegenstandes aufzählen."
>
> (Maturana: 1982, 34)

Beschreibungen in diesem Sinne sind jedoch an Voraussetzungen gebunden:

> „Der Beobachter kann … einen Gegenstand nur beschreiben, wenn es zumindest einen anderen Gegenstand gibt, von dem er ihn unterscheiden kann, und wenn er Interaktionen oder Relationen zwischen beiden beobachten kann. Dieser zweite Gegenstand, der als Bezugsgröße für die Beschreibung dient, kann jeder beliebige Gegenstand sein. Die letztmögliche Bezugsgröße für jede Beschreibung ist jedoch der Beobachter selbst."
>
> (Maturana: 1982, 34)

Das zu erklärende Phänomen muss also zunächst von anderen Phänomenen abgegrenzt und durch bestimmte Eigenschaften gekennzeichnet werden:

> „Eine Einheit wird als begriffliche oder konkrete Entität durch eine Operation der Unterscheidung definiert, von ihrer Umgebung abgegrenzt und durch die Eigenschaften charakterisiert, welche die Operation der Unterscheidung für sie festlegt."
>
> (Maturana: 1982, 184 ff.)

In einem zweiten Schritt (b) kommt es dann darauf an, die Struktur[51] des zu erklärenden Phänomens herauszufinden. Hierzu wird unter Zugrundelegung der beobachteten Beziehungen zwischen den Merkmalen und Komponenten des zu erklärenden Phänomens eine Hypothese in Form eines deterministischen Erzeugungsmechanismus entworfen, der ein Phänomen hervorzubringen vermag, das mit dem zu erklärenden Phänomen isomorph ist. Es erfolgt also eine Umformulierung des zu erklärenden Phänomens in ein strukturgleiches Phänomen.

Bei diesem zweiten Schritt handelt es sich nicht um eine kausale Erklärung, sondern um das Ergründen und Aufzeigen dessen, woraus das zu untersuchende Phänomen hervorgeht. Wissenschaftliche Erklärungen sind also im Verständnis von Maturana von einem Zuhörer – insbesondere von der Gemeinschaft der Wissenschaftler - akzeptierte Aussagen über Erzeugungsmechanismen, aus denen die zu erklärenden Phänomene resultieren können.
Allerdings vermag ein solcher generativer Erzeugungsmechanismus im sozialen Bereich – im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Bereich - ein Phänomen aufgrund der in diesem Bereich herrschenden Gesetzmäßigkeiten und Komplexitäten nie vollständig bzw. im Sinne einer linearen Kausalität zu erklären.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Maturana unter „wissenschaftlichem Erklären“ die Art und Weise versteht, wie das Charakteristische eines Phänomens durch seine Umformulierung und die Erzeugung eines isomorphen Phänomens validiert werden kann.
Mit Hilfe des strukturgleichen Phänomens kann dann neues Verhalten des Systems auf Stufe 3 (c) vorausgesagt und auf schließlich auf Stufe 4 (d) beobachtet werden.

Die Schritte 1 (bzw. a) und 2 (bzw. b) der hier vorgestellten Methode Maturanas werden in der Arbeit auf die Erklärung der von „Cultura Activa“ ausgehenden Wirkungs- und Bildungsimpulse angewandt.

Der erste Schritt der Beobachtung und Beschreibung erfolgt durch phänomenologische Betrachtungen, Äußerungen von Teilnehmern bzw.

[51] Unter Struktur wird hier der Aufbau und das Muster verstanden, nach dem die Bestandteile eines Phänomens aufgebaut sind und ihre Relationen untereinander.

Befragungen, die nicht von mir, sondern von dritter Seite in SEKEM durchgeführt worden sind.

Der in dem zweiten Schritt angewandte Erzeugungsmechanismus muss dann in der Lage sein, solche Phänomene hervorzubringen, wie sie unter Schritt 1 beschrieben worden sind. Das bedeutet, dass von den so erzeugten Phänomenen ebenfalls Wirkungs- bzw. Bildungsimpulse ausgehen müssen, wie sie unter Schritt 1 beschrieben worden sind.
Als Operationsmechanismus kommt dabei grundsätzlich jede Art der Herstellung in Betracht, die in der Lage ist, das isomorphe Phänomen hervorzubringen. Der von Niklas Luhmann modellhaft entwickelte und in der Arbeit verwendete Operationsmechanismus psychischer Systeme ist somit nicht die allein mögliche, sondern lediglich eine mögliche und somit „austauschbare" Methode zur Herstellung eines isomorphen Phänomens [52] . Die Umformulierung des zu erklärenden in ein strukturgleiches Phänomen erfolgt durch Verwendung der dazu von Luhmann verwendeten Begrifflichkeit, also System, Autopoiesis, strukturelle Kopplung und Re-Entry.

Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Systemtheorie sollen diese Begriffe vorgestellt werden.

6.3. Zur Entwicklung der Systemtheorie.

Niklas Luhmann Systemtheorie stellt eine vorerst letzte Stufe in der Evolution der Allgemeinen Systemtheorie dar (Schuldt: 2006, 18 ff.).
Am Beginn der Allgemeinen Systemtheorie stand die Unterscheidung der Relationsbegriffe von Teil und Ganzem, mit deren Hilfe versucht wurde, Systemcharakter, hierarchische Ordnung und Struktur der (objektiven) Realität zu

[52] Im Rahmen von Maturanas konstruktivistischen Erklärungsparadigmas hätte z.B. auch die Allgemeine Systemtheorie in der von Gerhard Schlosser entwickelten Form als Erzeugungsmechanismus angewandt werden können (Schlosser: 1993, 99 ff.).

erfassen. So stellt z.B. im Verständnis von Emile Durkheim[53] ein System eine geschlossene Ganzheit dar, die aus mehreren Teilen zusammengesetzt ist.

Für den Wiener Zoologe Ludwig von Bertalanffy[54] hingegen, der als Begründer der modernen Systemtheorie gilt, stehen Systeme mit ihrer Umwelt in einer dynamischen Austauschbeziehung, die er als „organisierte Komplexität" bezeichnete. Danach ist organisierte Komplexität gegeben, wenn Einzelphänomene nicht schlicht linear logisch miteinander gekoppelt sind, sondern zwischen ihnen Wechselwirkungen bestehen. Von Bertalanffy's Systemlehre untersucht insofern die Organisationsformen komplexer Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Elementen jenseits linear darstellbarer Relationen und einfacher Kausalitäten.
In der Soziologie geht der Systembegriff vor allem auf Talcott Parsons[55] zurück. Parsons untersuchte zunächst die Strukturen sozialer Systeme, um von daher die Funktionen zu bestimmen, die der Bestandssicherung der jeweiligen Systeme dienen. Er prägte den Begriff der strukturell-funktionalen Systemtheorie.

Niklas Luhmann, ein Schüler von Talcott Parsons, vertritt nicht mehr die Vorstellung, dass ein System aus Einzelteilen besteht, die sich zu einem Ganzen verbinden oder zu einem Ganzen verbunden werden. Sein Ausgangspunkt ist die allgemeine Annahme, „dass es Systeme gibt" (Luhmann: 2004, 30).
Indem Systeme auf eine spezifische Weise operieren, stellen sie sich selbst her und bilden dabei eine Grenze zu ihrer Umwelt. Die Differenz von System und Umwelt ist grundlegend für Luhmanns gesamte Systemtheorie.
Luhmann arbeitet zwar weiter mit den Begriffen „Struktur" und „Funktion". Diese verlieren aber bei ihm an Bedeutung, denn nach seiner Auffassung sind Funktionen nicht von Strukturen abhängig, sondern bilden einen auswechselbaren Gesichtspunkt. Stattdessen treten in das Zentrum seiner Theorie u.a. die Begriffe „Autopoiesis", „Strukturelle Kopplung" und „Re-Entry".

[53] David Émile Durkheim (1858-1917) war ein französischer Soziologe und Ethnologe. Er gilt als einer der Begründer der empirischen soziologischen Wissenschaft.

[54] Karl Ludwig von Bertalanffy (1901 -1972) war einer der bedeutendsten theoretischen Biologen und Systemtheoretiker des 20. Jahrhunderts.

[55] Talcott Parsons (1902-1978) war nach dem Zweiten Weltkrieg der einflussreichste US-amerikanische soziologische Theoretiker.

Im Verständnis von Luhmanns ist Komplexität[56] das Hauptmerkmal moderner Gesellschaften. Da der Komplexität aber nur eine begrenzte Komplexitätsverarbeitungskapazität der Individuen gegenübersteht, wird Reduzierung von Komplexität zur Hauptaufgabe moderner Gesellschaften. Diese Hauptaufgabe wird von Systemen wahrgenommen.

Nach Luhmanns Auffassung ermöglicht z.B. die Vorstellung vom modernen Menschen als unteilbarem Ganzen keine tiefgreifenden Einsichten in seine Beziehungen zu sich selbst und zu seiner Umwelt. Er ersetzt diese Vorstellung deshalb durch die Differenz von psychischen System und Person, wobei Person die Außenseite des psychischen Systems bezeichnet. Das organische System bildet den Körper eines Menschen und das psychische System könnte man am besten mit dem Begriff ‚Bewusstsein' übersetzten (Luhmann: 2002, 45).

Durch Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Funktionen, die zur Bildung vieler sozialer Teilsysteme führt, ermöglicht Luhmann auch eine effektivere Handhabung der gesellschaftlichen Komplexität. Wichtige soziale Funktionssysteme sind nach Luhmann z.B. Wirtschaft, Politik, Religion, Recht, Wissenschaft und Erziehung. Aufgabe der Systemtheorie ist es, die Funktionsweise der einzelnen sozialen Systeme sowie ihr Verhältnis zur jeweiligen Umwelt zu beschreiben und zu erklären und so offenzulegen, wie dynamische Gesellschaften funktionieren.

Im Verfolgen dieser Fragstellung ist eine universale Theorie entstanden, mit der - auf hohem Abstraktionsgrad und mit komplexer Begrifflichkeit - alles Soziale erfasst werden kann. Sie ist auf unterschiedlichste Bereiche anwendbar und macht die verschiedenartigsten Prozesse strukturell vergleichbar. Insofern stellt sie auch ein geeignetes Instrumentarium für die Untersuchung der Wirkungsweise von „Cultura Activa" zur Verfügung.

Da die Systemtheorie von Luhmann von einer Einheit von Beobachter und Beobachtetem, d.h., von subjektiven und objektiven Elementen ausgeht (Varela: 2001, 117 ff.), kann sie die durch den Ausschluss des Beobachters bedingte Einseitigkeit der klassisch-naturwissenschaftlichen Methode vermeiden. Insofern sind die Luhmann'sche Systemtheorie und ihre Begrifflichkeit geeignet, soziale

[56] Komplexität ergibt sich, wenn etwas mindestens zwei Zustände annehmen kann, wobei mit der Zahl der Zustände bzw. mit der Zahl der Ereignisse die Zahl der zwischen ihnen möglichen Relationen und damit zugleich die Komplexität steigt (Luhmann 1994, 46).

Phänomene wie die Wirkungsimpulse der zu untersuchenden Bildungsmittel zu erklären.

6.4. Zentrale Begriffe der Luhmann'schen Systemtheorie

6.4.1. Systeme

Zentral für Luhmanns Systembegriff ist die Grenze oder der Unterschied zwischen Außen und Innen. Erst durch die Grenze zu seiner Umwelt definiert sich ein System selbst. Demgemäß bezeichnet Luhmann ein System als einen Zusammenhang von Elementen, deren Beziehung untereinander sich qualitativ und quantitativ von Beziehungen zu anderen Elementen unterscheidet.

> „Wenn man Merkmale vor Augen hat, deren Entfall den Charakter eines Gegenstandes als System in Frage stellen würde",
>
> (Luhmann: 1994, 15)

handelt es sich – spezifischer ausgedrückt – um ein System.

Luhmann unterscheidet (Luhmann: 1994, 247 ff.):

- psychische Systeme (das menschliche Bewusstsein),
- organische Systeme (z.B. das Nervensystem) und
- soziale Systeme (die Gesellschaft oder ihre Teilsysteme), wobei er Letztere wiederum unterteilt in

  Interaktionssysteme[57],
  Organisationssysteme[58] und
  Gesellschaft[59].

[57] Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, dass Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen (Luhmann: 1991, 10)

[58] Organisationssysteme werden durch Mitgliedschaftsregeln definiert (Luhmann: 1969, 394)

[59] Gesellschaft ist das umfassende Sozialsystem, das alles Soziale einschließt und deshalb keine soziale Umwelt hat (Luhmann: 1975, 11)

Die Differenz von System und Umwelt, von Innen und Außen entsteht dadurch, dass die Elemente des Systems auf ihre jeweils spezifische Weise operieren. Nur Systeme können operieren, und nur Operationen sind systemkonstituierend. Ein System existiert nur, wenn es operiert. Existenzbedingung jedes Systems ist also, dass sich an jede Operation weitere Operationen anschließen.
Systeme sind immer nur Systeme in Differenz zu einer Umwelt statt in Differenz von Teil und Ganzem, wie dies noch von Emile Durkheim angenommen worden war. Bei Luhmann ist alles entweder System oder Umwelt. Die einzige Ausnahme bildet die Welt. Diese ist nicht System, weil sie kein Außen besitzt, und sie ist nicht Umwelt, weil jede Umwelt etwas verlangt, was nicht zur Umwelt gehört. Die Welt ist somit eine Einheit von System und Umwelt. (Luhmann: 1994, 90)

Da die Umwelt stets komplexer ist als die Systeme, bilden Systeme „Inseln geringerer Komplexität" in einer überkomplexen Welt (Kneer und Nassehi: 2000, 42).

6.4.2. Autopoiesis

Für Luhmann ist entscheidendes Merkmal der Systeme ihr autopoietischer Charakter. Mit dem Begriff der Autopoiesis[60] wird die Fähigkeit lebender Systeme bezeichnet, sich selbst herstellen bzw. reproduzieren zu können (Maturana/Varela: 1987, 158). Diese Fähigkeit bedeutet, dass lebende Systeme nicht als Produkt einer außerhalb ihrer selbst wirkenden Kraft verstanden werden können, sondern als Produkt der eigenen Operationen ihrer Elemente, d. h., es gibt hier keine Trennung zwischen Erzeuger und Produkt, wie dies bei poietischen Hervorbringungen der Fall ist, wo der Erzeuger ein Objekt - planend und auf einen Abschluss hin angelegt - herstellt.
Lebewesen sind typische Beispiele für autopoietische Systeme. Für den Beobachter ereignet sich Leben von selbst, ohne dass ein äußerer herstellender Prozess eingreift.

[60] Autopoiesis ist ein von den chilenischen Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela erschaffenes Kunstwort (griechisch: autos – selbst, poiein – machen).

Der Begriff Autopoiesis ist zunächst in der Neurobiologie von Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela[61] entwickelt worden. Während man vor Maturana und Varela vor allem davon ausgegangen war, dass das Gehirn ein Abbild der Wirklichkeit repräsentiere bzw. Informationen aus der Umwelt lediglich verarbeite, konnten beide Wissenschaftler zeigen, dass es sich bei dem Gehirn um ein operational geschlossenes System handelt, das weitgehend autonom und auf sich selbst bezogen operiert. Maturana und Varela konnten beobachten, dass die interne Dynamik der Gehirnoperationen im Vergleich zum sensorischen Input äußerst intensiv ist. So stehen beispielsweise einer einzigen Reizung einer Retinaganglienzelle der Netzhaut 100.000 Operationen zentraler Neuronen gegenüber. Aufgrund dieses Ungleichgewichts zwischen externer und interner Dynamik, das im Bereich des Hörens noch signifikanter ist, sind Maturana und Varela zu der Auffassung gelangt, dass das Gehirn ein operational geschlossenes System darstellt. Nicht aufgrund seiner Offenheit gegenüber der Umwelt, sondern gerade aufgrund seiner Abgeschlossenheit gegenüber dieser ist die Selbstproduktion der eigenen systemischen Zustände möglich.

Niklas Luhmann hat den Begriff der Autopoiesis in den frühen 80er Jahren von Varela und Maturana übernommen und auch auf soziale Systeme angewandt (Luhmann: 1984). Nach seiner Auffassung erfolgen in sozialen und psychischen Systemen ganz ähnliche Prozesse wie sie bei der Selbstreproduktion lebender Systeme beobachtet werden können. Auch soziale und psychische Systeme nehmen nur das aus der sie umgebenden Welt auf, was für ihre Selbstreproduktion relevant ist.

6.4.3. Strukturelle Kopplung

Die Geschlossenheit autopoietischer Systeme bedeutet nicht, dass diese unabhängig von ihrer Umwelt existieren können. Vielmehr sind sie energetisch abhängig von den Ressourcen ihrer Umwelt und müssen sich insofern gegenüber dieser öffnen. Demzufolge kommt Systemen ein Doppelcharakter zu; sie sind operativ geschlossen und strukturell offen gegenüber ihrer Umwelt.

[61] Francisco Javier Varela García (1946-2001) war ein chilenischer Biologe, Philosoph und Neurowissenschaftler, der zusammen mit seinem Lehrer Humberto Maturana den Begriff der Autopoiesis entwickelt hat.

Die wechselseitige Abhängigkeit von Systemen bzw. von Systemen und Umwelt bezeichnet Niklas Luhmann als strukturelle Kopplung. Er versteht hierunter

> „Indifferenz gegenüber fast allem bei Kanalisierung spezifischer Abhängigkeiten, die nicht strukturdeterminierend wirken können“
>
> (Luhmann: 1995, 61).

Bei jeder existentiell erforderlichen Interaktion mit ihrer Umwelt wirken die Systeme aufeinander und zwar unter Beibehaltung ihrer inneren Struktur. Wird bei der Interaktion allerdings die Autonomie der beteiligten Systeme unterlaufen oder in diese eingegriffen, kommt es zu einer Zerstörung der Systeme.
Wenn autopoietische Systeme es auch nicht vermögen, in ihrer Umwelt, somit innerhalb anderer Systeme zu operieren, so können sie doch – im Wege der strukturellen Kopplung - im jeweils anderen System Irritationen auslösen. Luhmann versteht Irritation als

> „Form, mit der ein System Resonanz auf Umweltereignisse erzeugen kann“
>
> (Luhmann: 2009, 47),

obwohl kein operativer Kontakt zur Umwelt besteht. Es handelt sich also bei der Irritation um eine angemessene Störung oder einen Anreiz, durch den das System bewegt werden kann, sein Verhalten zu überdenken, um ggf. seine Strukturen zum selbsterkannten eigenen Vorteil zu modifizieren und zu verändern. Aber nur das System selbst entscheidet, ob und wie es auf Irritationen reagiert.

Wendet man diese systemtheoretischen Erkenntnisse auf Lernprozesse an, so ergibt sich, dass eine direkte Einflussnahme auf Lernende – etwa im Rahmen eines Bildungsprogramms – nicht möglich ist. Lernen ist dann als Prozess der Selbstentwicklung eines kognitiven Systems zu verstehen, bei dem dem Lehrer „lediglich“ die Funktion zukommt, Anregungen zur Selbstentwicklung zu geben. Gleichwohl bleiben pädagogischer Bemühungen in diesem Sinne wichtig und sinnvoll. Nur muss angesichts der Unmöglichkeit von Fremdbestimmung stärker über neue anregende Strukturen von Lernumgebungen nachgedacht werden.

6.4.4. Re-Entry

Wie eingangs ausgeführt, sehe ich die vorrangige Aufgabe einer BNE darin, Anstöße für die Entwicklung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses zu geben. Damit solche Entwicklungen angeregt werden können, ist es wichtig, dass das Spektrum der Bezugspunkte der psychischen Systeme zu ihrer Umgebung erweitert wird.

Wie es in Ausübung von „Cultura Activa“ zu einer Erweiterung der Bezugspunkte der psychischen Systeme zu ihrer Umgebung kommen kann, kann mit dem von Spencer Brown[62] entwickelten Begriff des „Re-Entry“[63] erklärt werden:

Von „Cultura Activa“ gehen mannigfache Irritationen aus, was in Kapitel IV noch ausführlich zu erörtern ist. Wie arbeitet das psychische System nun unter dem Einfluss dieser Irritationen?
Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass psychische Systeme operativ geschlossen sind. Das bedeutet, dass die Umwelt keinen direkten Zugang bzw. Einfluss auf sie hat. Ereignisse und Phänomene der Umwelt können nur über eine strukturelle Kopplung ins psychische System gelangen, und das System entscheidet dann, ob und wie die systemfremden Elemente verarbeitet werden. Bei jeder Interaktion mit der Umwelt, d.h. mit anderen Systemen, muss das aufnehmende System aber seine Identität und Autonomie wahren, da es sonst zu einer Zerstörung des Systems kommen würde.

Die wichtige Aufgabe der Erhaltung der Identität und Autonomie eines Systems wird garantiert durch einen selbstreferentiellen binären Code, der den Kern des Systems bildet. Im Wissenschaftssystem lautet der binäre Code wahr / unwahr, im Rechtsystem Recht / Unrecht, bei psychischen Systemen identisch / nicht identisch. In dieser Kernstruktur ist ein System nicht veränderbar. Der Code sorgt somit für die Schließung des Systems, die seine Offenheit erst ermöglicht.

---

[62] Britischer Mathematiker, Psychologe, Dichter Songwriter und Schachmeister

[63] Spencer Brown unterscheidet in seinem Kalkül bei Unterscheidungen zwischen einer bezeichneten (marked space) und einer nicht bezeichneten Seite (unmarked space). Er spricht von einem re-entry, wenn die Unterscheidung in sich wiederholt wird. Niklas Luhmann hat das Konzept in seiner Theorie adaptiert.

Ob jedoch eine konkrete Information aus der Umwelt mit dem Code eines Systems verträglich ist und deshalb in das System hereingelassen werden kann, vermag der Code aus sich heraus nicht zu entscheiden. Diese Subsumtion und Entscheidung treffen die Programme des Systems.
Programme sind also Entscheidungsinstanzen des Systems, die die Zuordnung von Informationen zu Codewerten regeln. Das bedeutet, dass z.B. eine Irritation nur dann vom psychischen System der Lernenden angenommen und integriert werden kann, wenn sie nicht in Widerspruch zur Identität des psychischen Systems steht.

Wie erfolgt nun eine solche Zuordnung?

Oben ist bereits ausgeführt worden, dass Operieren die Aktivität des Systems ist, durch die es sich selbst und damit die System/Umwelt-Differenz herstellt.
Neben „Operieren“ gibt es noch eine zweite wichtige Aktivität der Systeme, das ist sein „Beobachten“. Wie kann man sich ein solches Beobachten vorzustellen, wenn die Systeme doch „geschlossen“ sind?
Beobachtung wird dadurch möglich, dass die Systeme ihre jeweilige System/Umwelt-Differenz, also ihre eigenen Außengrenzen, in sich hinein kopieren und auf der Grundlage dieser Unterscheidung zwischen System und Umwelt ihre Beobachtungen durchführen, d.h., die Systeme sind in der Lage, sich selbst beobachten zu können. In Anlehnung an Spencer Brown bezeichnet Luhmann diesen Vorgang als „Re-Entry“.

Durch das Re-Entry wird der „blinde Fleck“[64] des Systems, den es auf der Ebene der Beobachtung 1. Ordnung gibt, kompensiert. Das Re-Entry ermöglicht also eine Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des Systems.
Aufgrund dieser Selbstreflexion auf der Ebene der Programme kann das System seine eigene bisherige Regulierung regulieren, indem es seine Programme modifiziert. Es kann also z.B. aufgrund der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion entscheiden, dass die von „Cultura Activa“ ausgehenden Informationen und

[64] Da die Beobachtung selbstreferentiell, d.h. abhängig ist von der systeminternen Struktur des Beobachters, ist das Resultat eine ‚systemverträgliche‘ Wahrnehmung, die Luhmann als ‚blinden Flecken’ bezeichnet. Ein blinder Fleck kann jedoch durch ‚Beobachtung zweiter Ordnung’ aufgehoben werden. D. h. wenn ein Beobachter einen Beobachter beobachtet, kann dieser über den blinden Fleck des ersten Beobachters reflektieren (vgl. Luhmann: 2002, 141ff.).
Eine Überwindung des blinden Flecks kann aber auch im Wege des Re-Entry erfolgen.

Irritationen der eigenen Identität nicht im Wege stehen. Hierbei handelt es sich in der Regel nicht um einen einmaligen Akt, sondern um einen unterschiedlich lang andauernden Prozess.
Da für diese Prozesse auch nur Operationen des Systems und keine Elemente aus der Umwelt zur Verfügung stehen, wird insofern auch von einer zweiten Schließung des Systems auf der Ebene der Programme gesprochen (Baecker: 1999). Das System ist also doppelt geschlossen.

In dem „Re-Entry“ bzw. der doppelten Schließung sehe ich den eigentlichen Wirkungsmechanismus für Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis, die von den psychischen Systemen selber bewirkt werden. Das Re-Entry ermöglicht und bewirkt ein Überschreiten und Sich-Herausbewegen aus der Art des bisherigen Operierens hin zu modifizierten und erweiterten Formen des Operierens. Letztlich kann mit dem Mechanismus der doppelten Schließung erklärt werden, wie neue Gedanken und Verhaltensweisen – trotz grundsätzlich systemgeprägter, also selektiver Wahrnehmungen und Gewohnheiten – entwickelt werden können.

Mit den vorgestellten Begriffen, insbesondere dem Begriff des Re-Entry, kann also erklärt werden, wie durch „Cultura Activa“ erwünschte Veränderungen von Unterscheidungen ermöglicht werden, die zu einer selbst bewirkten Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses der Beteiligten führen und damit nachhaltige Entwicklungsprozesse befördern können.

Kapitel IV

Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM

1. Allgemeine Zielsetzung der Bildungsprozesse in SEKEM

> „Education is the very foundation of holistic development. Without education from an early stage, a human being cannot flourish in his later life. Without a sound understanding of the world around us, there can be no sustainably development in unity with nature and our fellow human beings. In 2009, 40 infants were enrolled in the SDF kindergarten, 161 in the elementary school, and 65 in middle school, 31 in high school, and 24 in the Special Education Program. Additionally, three infants benefitted from the newly established Day-Care Centre. The SEKEM Community School provided education for 75 Chamomile children, and 175 trainees were enrolled at the Vocational Training Centre. Our Facilities are lead by 75 teachers“.
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009: 43)

In SEKEM ging es von Beginn an sowohl um den Aufbau eines nachhaltig arbeitenden Unternehmens als auch um die Bewusstseins- und Persönlichkeits-entwicklung der im Unternehmen Beschäftigten. Ohne staatliche Unterstützung sollte ein Projekt verwirklicht werden, das Produzenten, Konsumenten und Händlern die Möglichkeit eröffnet, im Wirtschaftsleben solche Formen des Kooperierens und des Umgangs mit Ressourcen zu entwickeln, die weder die beteiligten Menschen noch die Umwelt belasten, sondern im Gegenteil Heilsames für Mensch und Erde bewirken können (Abouleish: 2005, 74).

Im SEKEM Bildungsprogramm wurde deshalb von Anfang an der Aufgabe der Entwicklung der Mitarbeiter höchste Priorität eingeräumt. Dies war und ist im Kontext eines Schwellenlandes, wo sozialen Entwicklungsindikatoren und Umweltschutz in der Regel eine eher marginale Bedeutung beigemessen wird, ein erstaunliches, zumindest nicht alltägliches Konzept.

Zweifellos braucht Ägypten in Bezug auf seine hohe Bevölkerungsanzahl von über 80 Millionen Menschen und der Tatsache, dass nur ca. 3 Prozent der Landesfläche für landwirtschaftliche Nutzung zur Verfügung steht, ausgebildeten Menschen, die in der Lage sind, die für das Land erforderlichen Prozesse voranzutreiben. Allein um den Bedarf der jährlich um mehr als eine Million anwachsenden Bevölkerung an Lebensmitteln zu decken, ist eine Ausweitung der landwirtschaftlichen Flächen und eine ständige Steigerung der Erträge nötig. Vielfach wurde und wird deshalb versucht, Ertragssteigerungen durch Importe westlicher Technologien und Methoden zu erreichen. So wurde der Assuan-Staudamm errichtet, damit über eine gleichmäßige Wasserführung des Nils bis zu drei Ernten pro Jahr möglich werden. Damit entfiel aber die Nilüberschwemmung, die bis dahin das Land mit fruchtbaren Schwebstoffen versorgt hatte. Kunstdünger musste nun den vormals schwarzen fruchtbaren Schlamm ersetzen, was wiederum zu erheblichen wirtschaftlichen und auch gesundheitlichen Belastungen geführt hat. Auch die Fischbestände im Nil sind ab Assuan aufgrund fehlender Nährstoffe des Wassers dramatisch zurückgegangen. Die ganze Widersprüchlichkeit des technischen Fortschritts kommt ferner darin zum Ausdruck, dass es so zu einer signifikanten Erosion entlang der Küsten des östlichen Mittelmeeres gekommen ist, weil der früher vom Nil ins Meer gespülte Sand fehlt.

Trotz dieser ökologischen, technischen und sozialen Probleme und Aufgaben hat das ägyptische Bildungssystem jedoch in der Vergangenheit keine besonders konstruktive und nutzbringende Rolle spielen können. Jedenfalls ist bisher versäumt worden, den Fokus auf die Entwicklung von solchen Fähigkeiten zu richten, die sich positiv auf die Bewältigung der in Ägypten anstehenden Probleme und Aufgaben auswirken können. Im traditionellen ägyptischen Bildungssystem werden Schüler und Studenten noch immer nicht dazu angeregt, den Unterrichtsstoff selbständig zu durchdenken und sich anzueignen, sondern erwartet und als ausreichend erachtet wird die Aufnahme und reine Wiedergabe fremder Gedanken. Autoritäten werden nicht hinterfragt und Gewohnheiten werden beibehalten, selbst wenn dies aufgrund veränderter gesellschaftlicher Kontexte keinen Sinn mehr ergibt.
Aufgrund seiner obrigkeitsstaatlichen Vergangenheit und einer nur unzureichend entwickelten Zivilgesellschaft stellte Loyalität zum Vaterland bisher das vorrangige Erziehungsziel in Ägypten dar. Demgemäß war der Schulalltag auch stark ideologisch geprägt. Es wurde versucht, den Weg in die Moderne mit Menschen zu gehen, die sich regimegetreu verhalten und vor allem funktionieren. Emanzipatorisches Denken und kritisches Verhalten stellten ein politisches Gefahrenpotential dar und waren

deshalb weitgehend unerwünscht. Aus dieser Perspektive erklärt es sich, dass die aus den Koranschulen stammende arabische Lerntradition des reinen Auswendiglernens auch von der nach Außen durchaus modern wirkenden Mubarak-Regierung geduldet wurde. Reformversuche und Modellprojekte existierten zwar, wurden aber in der Regel nur halbherzig durchgeführt. Geduldet wurden auch autoritäre Lehrmethoden, z.B. körperliche Züchtigungen.
Das staatliche ägyptische Bildungssystem ist zwar kostenlos, und es besteht Schulpflicht zwischen dem 6. und 13. Lebensjahr. Aber aufgrund vielfältiger Ursachen, die an dieser Stelle nicht analysiert werden können, hat dieser Umstand nicht zu einer Beseitigung der Bildungsmisere bzw. zu einer Anhebung des Bildungsniveaus in quantitativen und qualitativen Hinsicht geführt. Aktuellen Statistiken zufolge ist die Analphabetenrate in Ägypten noch immer sehr hoch. Sie beträgt bei Männern ca. 33 Prozent, bei Frauen sogar ca. 56 Prozent[65], wobei der Großteil der Analphabeten aus ländlichen Gegenden stammt. Es bleibt abzuwarten, ob im Zuge der Demokratisierung und Neuorientierung seit den politischen Umwälzungen im Jahre 2011 in dieser Hinsicht positive Entwicklungen eintreten werden.

Die Menschen, die in SEKEM eine Arbeit aufnehmen, stammen überwiegend aus der ländlichen Umgebung der Initiative, die geprägt ist von einer der Tradition verpflichteten Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitswelt. Dies bedeutet, dass sie in der Regel eine nur mangelhafte Schulausbildung mitbringen bzw. über keinerlei Berufsausbildung verfügen, wenn sie ihre Tätigkeit in SEKEM beginnen.

In seiner autobiographischen Schrift „Die SEKEM-Vision“ beschreibt Ibrahim Abouleish etliche Situationen, in denen sich die für die SEKEM-Landarbeiter typische Bewusstseinssituation ausspricht – u.a. diese:

> „Der Winter des Jahres 1978 war ziemlich hart. Ich lief ständig mit einer Pelzmütze und einem dicken Wollmantel umher und mir wurde kalt, wenn ich die Beduinen um mich so dünn bekleidet sah. Ich besorgte also für meinen Wächter Mohammed uns seine Familie Wolldecken, für die sie sehr dankbar waren. Als aber der Frühling kam und es wieder warm wurde, sah ich eines Tages etwas Schockierendes. Mohammed hatte die

[65] http://www.geolinde.musin.de/index.php/afrika2/laenderliste/245-t-afraegypten.html (letzter Zugriff 22.01.2014)

> Wolldecken zu einem Strick verarbeitet und zog damit seinen Traktor. Die Decken waren verdreckt und verschlissen. Ich sagte: ‚Mohammed, was hast du getan? Was machst du mit den Decken? ' Er sah mich erstaunt an, als ob ich nicht von dieser Welt wäre. ‚Mohammed, der nächste Winter wird kommen. Du wirst die gleichen Decken wieder brauchen! ' – ‚Was meinst du? Der Winter wird wieder kommen? – Wenn der Winter kommt, wird Allah dir sagen, dass du mir neue Decken kaufst! ' ".
>
> (Abouleish: 2005, 78)

Auch im Umgang mit Zeit existiert ein von der europäischen Mentalität völlig abweichendes Verhalten der ägyptischen Landbevölkerung. In ländlichen Gegenden Ägyptens geht man – so beschreibt es Ibrahim Abouleish – zur Arbeit, wenn man ausgeschlafen ist, und die Tätigkeit wird beendet, wenn man müde ist (Abouleish: 2005, 79).

Diese Beispiele deuten an, wie schwierig es war, bei dieser Bewusstseinslage der SEKEM-Mitarbeiter ein effektiv arbeitendes Unternehmen aufzubauen.
Andererseits mussten auch die in SEKEM tätigen europäischen „Erzieher" lernen, die andere Mentalität und seelische Verfasstheit der SEKEM-Mitarbeiter wahrzunehmen und diese vorausschauend bei ihren Entscheidungsprozessen zu bedenken und zu berücksichtigen. Auf beiden Seiten mussten also die inneren Voraussetzungen für das Gelingen des Projekts erst geschaffen werden.

Die Idee der Nachhaltigkeit durch BNE wird in SEKEM auf unterschiedliche Weise gefördert. Sie erfolgt einmal durch herkömmliche wissensvermittelnde Programme, wie sie in Kapitel IV, 5. Vorgestellt werden.
Neben dem Erwerb von fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mussten und müssen die für moderne Arbeitsprozesse zusätzlich erforderlichen Fähigkeiten und Einstellungen - Zuverlässigkeit, Umsicht, planerische Fähigkeiten etc. - zum großen Teil erst entwickelt werden. Insofern war und ist es in SEKEM das Ziel aller Bildungsprozesse, dass die Mitarbeiter - ergänzend zu ihrer fachlichen Qualifikation - auch ihre geistigen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten entwickeln und so eine stärkere personale und mentale Selbständigkeit erlangen können. Aufgrund der charakterisierten Bewusstseinslage und des in der Regel mangelhaften

Bildungsstandes der Mitarbeiter konnte dies aber nur unter Rücksichtnahme auf ihre Vorprägung und im respektvollen und behutsamen Umgang damit gelingen.
Auf diesem Hintergrund erklärt sich, dass in das SEKEM-Bildungsprogramm insbesondere auch nicht-formelle Lernfelder integriert wurden und zwar solche, von denen angenommen wird, dass ihnen bei der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit eine besondere Bedeutung zukommt. Für diese Lernfelder des SEKEM-Bildungssystems wird in der Arbeit der Begriff „Cultura Activa“ verwendet.

Im Folgenden werden drei maßgebliche überwiegend nicht-formale Lernfelder des SEKEM-Bildungsprogramms, die spezifische Ausprägungen von „Cultura Activa“ verkörpern, näher betrachtet und zwar

- das Kreisritual,
- die Betriebseurythmie und
- das Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“.

2. Das Kreisritual als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM

2.1. Durchführung des Kreisrituals[66] in SEKEM

Jeder Arbeitstag in SEKEM beginnt damit, dass die Mitarbeiter der einzelnen Unternehmensbereiche, aber auch Schüler und Akademie- bzw. Universitäts-mitarbeiter, einen Kreis bilden. Von einer Leitungspersönlichkeit, die ebenfalls am Kreisritual teilnimmt, werden einige Teilnehmer dieses Kreisrituals namentlich aufgerufen und informieren kurz darüber, was sie gestern getan haben und was heute für sie zu tun ansteht. Ergänzt wird das Ritual durch Nennung des aktuellen

[66] Ritual: eine nach vorgegebenen Regeln ablaufende, meist formelle und oft feierlich-festliche Handlung kultureller oder religiöser Art mit hohem Symbolgehalt

Datums sowohl nach dem christlichen als auch nach dem islamischen Kalender und mit einem meditativen Gedicht wird die Zeremonie beendet.
In der Kreisform finden auch alle Arbeitsbesprechungen oder sozialen Zusammenkünfte statt. Man trifft in SEKEM gewissermaßen überall auf den „Runden Tisch".
Zum Ende der Arbeitswoche, also am Donnerstagnachmittag, treffen sich alle Mitarbeiter der Betriebe und pädagogischen Einrichtungen zu einem großen gemeinsamen Kreisritual.

2.2. Zur Phänomenologie und Geometrie des Kreises

Das Zusammenkommen im Kreis ist ein für SEKEM grundlegendes und charakteristisches Element. Es ermöglicht, dass jeder Teilnehmer – unabhängig von seiner Funktion und seinen konkreten Aufgaben – allen anderen auf gleicher Augenhöhe begegnen und sich so als Gleicher unter Gleichen und Teil eines Ganzen erleben kann.

Diese egalisierende und verbindende Wirkung des Kreises als Organisations- und Beteiligungsforum erklärt sich aus den Besonderheiten der geometrischen Kreis-Figur, deren Charakteristik darin besteht, dass jeder Kreispunkt gleich weit entfernt ist vom Kreismittelpunkt. Es gibt kein Vor- und Hintereinander, keinen Anfang und kein Ende. Kreis steht für Gleichgewicht, Harmonie und Ausgewogenheit und ist in diesem Sinne ein Symbol für Ganzheit.

Aus diesen Merkmalen lässt sich die große Bedeutung ableiten, die dem Kreis seit eh und je zukommt. Bereits im Kindergarten erleben sich die Kinder bei Kreisspielen als Teil einer sozialen Gemeinschaft. Ebenso spielt der Kreis in allen traditionellen Kulturen eine wichtige Rolle, etwa in der Folklore oder in rituellen Tänzen. Stets geht etwas Einladendes und Kommunikatives vom Kreis aus. Positive Erlebnisse werden deshalb oft mit dem Namen „Kreis" in Verbindung gebracht, so z.B. der „Gesprächskreis" oder das „Treffen im Kreise der Familie" bzw. im „Freundeskreis".

Inzwischen ist die Bedeutung des Kreises für viele Zusammenhänge entdeckt worden. In den 80er Jahren hat Harrison Owen[67] sogar damit begonnen, Konferenzen in der Weise auszurichten, dass alle Teilnehmer im Kreis zusammenkommen. Denn die Erfahrung hatte gezeigt, dass diese Organisationsform die Synergie und Kreativität der Teilnehmer am besten unterstützt. Nach Owens (Owen: 2005) Auffassung stellt das Zusammenkommen der Teilnehmer im Kreis das natürlichste Kommunikationsprinzip dar:

> „Sobald Leute in einem Kreis zusammen sitzen, werden sie miteinander reden; zum Teil weil sie sich nicht ausweichen können, aber auch weil der Kreis keinen Anfang und kein Ende hat. Es gibt kein oben, kein unten, es gibt keine Hierarchie und jeder ist mit jedem auf gleicher Augenhöhe.“ [68]

2.3. Beschreibung der Wirkungen des Kreisrituals

Das Kreisritual als Element des SEKEM-Bildungssystems wirkt auf einer mehr unbewussten Ebene und sendet dabei u.a. die folgenden Informationen aus:

- der Kreis ist Symbol für Gleichheit und Gleichberechtigung im sozialen Miteinander
- der Einzelne erlebt sich im Kreis als Teil eines Ganzen und einer Gemeinschaft Gleicher
- der Einzelne nimmt im Kreis den/die anderen in sein Bewusstsein auf und wird ebenso von den anderen in deren Bewusstsein aufgenommen.

(vgl. Abouleish: 2005, 194)

---

[67] Harrison Owen gilt als Erfinder von Open Space, einer inhaltlich und formal offenen Veranstaltungsform, bei der lediglich Bedingungen und Rahmen für Diskussionen festgelegt werden und die Teilnehmer dann selbstorganisierend ihre Themen bestimmen und die daraus entstehenden Projekte organisieren. Das Zusammenkommen im Kreis prägt dabei entscheidend das Klima der Konferenz: jede Person kann sich - unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Situation - einbringen. Vgl. auch http://einseitig.info/html/content.php?txtid=376 (letzter Zugriff 22.01.2014)

[68] Harrison Owen im Gespräch mit Farah Lenser: "Wenn dort rituelle Feste gefeiert wurden, gab es nie ein Organisationskomitee…" http://einseitig.info/html/content.php?txtid=369 (letzter Zugriff 22.01.2014)

Die wichtigste und eindrucksvollste Wirkung, die vom Kreis ausgeht und im Folgenden näher betrachtet und erklärt werden soll, ist mithin die der Gleichheit aller Teilnehmer: Sobald alle einen Kreis bilden und sich an die Hände fassen, ist jeder als Teilnehmer dieses Rituals mit allen anderen ein Gleicher unter Gleichen – egal ob Ägypter oder Europäer, Mann oder Frau, Manager oder Auszubildender, alt oder jung.

Wie wirkt nun diese spezifische Information auf die einzelnen Teilnehmer des Kreisrituals, d.h. auf deren psychische Systeme?
Diese Frage soll im Folgenden unter Heranziehung des wissenschaftlichen Erklärungsmodells von Maturana und Begriffen der Luhmannschen Systemtheorie beantwortet werden.

2.4. Erzeugung eines mit dem beobachteten Wirkungsphänomen isomorphen Phänomens

Jenseits der egalisierenden Wirkung des Kreisrituals werden die psychischen Systeme der SEKEM-Mitarbeiter von ganz anderen Bewusstseins- und Erfahrungsinhalten geprägt, z.B. davon, dass in der traditionellen ägyptischen Familie und Gesellschaft Frauen gerade nicht als Gleiche unter Gleichen anerkannt werden. Insofern werden die psychischen Systeme der Ägypter durch die vom Kreis ausgehende Wirkungsimpulse - zunächst jedenfalls – irritiert.
Wie arbeiten die psychischen Systeme der SEKEM-Mitarbeiter nun unter dem Einfluss dieser Irritation?

Psychische Systeme – also auch die psychischen Systeme der Teilnehmer am Kreisritual – sind operativ geschlossen. Das bedeutet, dass die Umwelt keinen direkten Zugang bzw. Einfluss auf sie hat. Informationen und Phänomene der Umwelt können nur über eine sog. strukturelle Kopplung ins psychische System gelangen, und das System entscheidet dann, ob und wie die systemfremden Elemente verarbeitet werden. Bei jeder Interaktion mit der Umwelt, d.h. mit anderen Systemen, muss das aufnehmende System seine Identität und Autonomie wahren, da es sonst zu einer Zerstörung des Systems kommen würde.

Die Erhaltung der Identität und Autonomie der psychischen Systeme wird garantiert über den selbstreferentiellen[69] binären Code „identisch / nicht identisch“.

Im vorliegenden Fall kann eine Irritation nur dann vom psychischen System der Ägypter angenommen und integriert werden, wenn sie nicht in Widerspruch zur Identität des Systems steht. Aus sich heraus ist der Code aber nicht in der Lage zu entscheiden, welche konkreten Informationen z.B. für das psychische System identisch bzw. nichtidentisch sind. Diese Entscheidung treffen die Programme des psychischen Systems durch das Re-Entry. Dadurch, dass das psychische System seine eigenen Außengrenzen in sich hinein kopiert und auf der Grundlage dieser Unterscheidung zwischen System und Umwelt seine Beobachtungen durchführen kann, werden die „blinden Flecken“ des Systems, die es grundsätzlich auf der Ebene der Beobachtung 1. Ordnung gibt, kompensiert. Das heißt, die für Ägypter typische Auffassung von der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft erscheint durch die Praktizierung des Kreisrituals nicht mehr als die allein existierende und mögliche. Das Re-Entry ermöglicht also eine Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des Systems.

Aufgrund dieser Selbstbeobachtung und Selbstreflexion auf der Ebene der Programme kann das jeweilige System seine eigene bisherige Regulierung regulieren, indem es seine Programme modifiziert. Es kann also z.B. aufgrund der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion entscheiden, dass die vom Kreisritual ausgehende Information, dass eine Frau Gleiche unter Gleichen ist, der eigenen Identität nicht im Wege steht. Damit wird ein Entwicklungsschritt möglich hin zu einem komplexeren Selbst- und Weltverständnis.
In der Regel handelt es sich hierbei nicht um einen einmaligen Akt, sondern um einen unterschiedlich lang andauernden Prozess. Wie ein psychisches System dann in einem konkreten Fall mit den Irritationen umgeht, hängt von vielen Parametern ab (z.B. von der Robustheit des Systems oder davon, ob es sich um manifeste oder nur temporäre oder lose strukturelle Kopplungen handelt).

Im Beispielsfall stellt das sich täglich wiederholende Ritual eine manifeste strukturelle Kopplung dar, die intensiv auf die psychischen Systeme der Mitarbeiter einwirkt. Gleichwohl könnte man vermuten, dass die vom Kreisritual ausgehende Irritation aufgrund der ständigen Wiederholung in ihrer Wirkung nachlässt.

[69] selbstbezüglich; selbstreferenzielle Systeme beziehen sich in ihren Operationen nur auf sich selbst und greifen nicht in ihre Umwelt hinaus.

Dem steht allerdings entgegen, dass die SEKEM-Mitarbeiter nach getaner Arbeit in ihre traditionellen Familien und Dörfer zurückgehen und hier höchstwahrscheinlich der genau entgegengesetzte „Sinn“ auf sie einwirkt.

Wie eingangs ausgeführt, sehe ich eine vorrangige Aufgabe von BNE darin, auf ein komplexeres Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen hinzuwirken.
Zwar können Psychische Systeme nicht direkt beeinflusst werden. Auch das Kreisritual als „Cultura Activa“ und Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklung kann nur indirekt über Irritationen, Anstöße und Anregungen wirken. Diese können von den Lernenden in die bei ihnen vorhandenen Strukturen integriert oder aber zurückgewiesen werden. Gleichwohl ist es wichtig, dass durch BNE den Lernenden kluge, weitblickende Angebote gemacht werden, die die intendierten Entwicklungschancen beinhalten.

In Anwendung des in Kapitel III 6. vorgestellten wissenschaftlichen Erklärungsparadigmas von Maturana und des von Niklas Luhmann modellhaft entwickelten Operationsmechanismus psychischer Systeme können nun mögliche Wirkungs- und Bildungsimpulse des Kreisrituals auf die psychischen Systeme der SEKEM-Mitarbeiter und die Geeignetheit dieses Bildungsmittels für nachhaltige Entwicklungen wie folgt erklärt werden:

In SEKEM bewirkt die regelmäßige Praktizierung des Kreisrituals, dass psychische Systeme über das Konstrukt des Re-Entry lernen können, die Begrenztheiten ihrer Funktionssysteme zu überwinden und ihr Verhältnis zur Welt zu erweitern. Damit erweitern sich auch ihre Fähigkeiten, an dem immer wieder auszuhandelnden Ausgleich zwischen verschiedenen Interessen, Richtungen und Projekten in SEKEM verantwortlich und kompetent mitzuwirken zu können.

Wenn ich zurückkomme zu meiner Ausgangsfrage nach dem Wirkungszusammenhang zwischen dem SEKEM-Bildungssystem und nachhaltiger Entwicklung, dann kann mit dem Konstrukt des Re-Entry nun am Beispiel „Kreisritual“ konkret erklärt werden, worin dieser Zusammenhang bestehen könnte und wie er zu deuten ist.

3. Betriebseurythmie als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen in SEKEM

3.1. Eurythmie[70] allgemein

Die Eurythmie ist eine von Rudolf Steiner[71], dem Begründer der Anthroposophie[72], ab 1911 entwickelte neue Kunstform, bei der Sprache und Musik in Gebärden und räumliche Bewegung umgesetzt werden. Eurythmie versteht sich jedoch nicht lediglich als Ergänzung oder Illustrierung von Sprache und Musik, sondern als eigenständige darstellende Kunst, die auf originäre Weise sichtbar macht, was in Ton und Laut an Gesetzmäßigkeiten, Ausdrucksqualitäten und Gestaltungskräften lebt. Nach Rudolf Steiner sind die dem Ton und Laut inhärenten Qualitäten mit

---

[70] Eurhythmie ist ein altgriechisches Wort, das schon Lucian in seinem „Dialog über den Tanz“ verwendet und damit einen Bewegungszusammenhang bei den alten Griechen beschreibt.

[71] Österreichischer Philosoph und Esoteriker (1861-1925). Er studierte an der Technischen Hochschule Wien Mathematik, Naturwissenschaften und Philosophie. 1891 promovierte er an der Universität Rostock über das Thema: “Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre“. Von 1890 -1897 arbeitete er am Goethe- und Schiller-Archiv in Weimar an der Herausgabe von Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften für die Sophienausgabe. 1912/13 gründete er die Anthroposophische Gesellschaft, 1923 die noch heute bestehende Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft mit der ihr angegliederten Freien Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach/Schweiz. Hier starb Rudolf Steiner 1925.

[72] Als Anthroposophie (von griech. *anthropos*, Mensch, und *sophia*, Weisheit) wird eine von Rudolf Steiner begründete Weltanschauung bezeichnet, die den Menschen in seiner Beziehung zum Übersinnlichen betrachtet. Die Anthroposophie verbindet dabei Elemente des deutschen Idealismus, der Weltanschauung Goethes, der Gnosis, fernöstlicher Lehren sowie der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse ihrer Zeit. Steiners Anthroposophie versteht sich nicht nur als Lehre, sondern auch als eine Methode, Zugang zur „übersinnlichen Welt“ zu bekommen. Die Impulse, die von der Anthroposophie ausgehen, umfassen unterschiedliche Lebensbereiche wie Pädagogik/Heilpädagogik (Waldorfschule), Medizin (anthroposophisch-erweiterte Medizin), Landwirtschaft (biologisch-dynamische Landwirtschaft), Soziales (Dreigliederung des sozialen Organismus), Bewegungskunst (Eurythmie), Religion (Christengemeinschaft) und Finanzwesen (GLS Gemeinschaftsbank, Gemeinschaft für Geben, Leihen und Schenken, Freie Gemeinschaftsbank).

Eigenheiten und Charakteristika vergleichbar, wie sie beispielsweise im Fragesatz, Ausrufungssatz, gewöhnlichen Behauptungssatz oder in Reim und Metrum zum Ausdruck kommen. Für das, was sich an seelischem Erleben in der spezifischen Sprachgestaltung zeigt,

> „kann genau in derselben Weise ein Bewegungsausdruck des menschlichen Organismus gefunden werden, und zwar so eindeutig, wie der Laut selber".
>
> (Froböse: 1985, 178)

Durch Eurythmie

> „werden die in der Sprache und im Gesang lebenden unterdrückten Gesten zu Tage gefördert…Eine Dichtung oder ein Musikstück kommen dadurch für das Auge zur Anschauung wie andererseits durch Sprechen oder Singen für das Ohr zum Gehör."
>
> (Steiner: 1982 a, 136).

In Bezug auf diese „Übersetzung" von Nichtsichtbarem in Sichtbares lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten zwischen Eurythmie und der inneren Kampfkunst Tai Chi feststellen – auch wenn die jeweiligen philosophischen und kulturellen Quellen völlig verschieden sind. Auch bei Tai Chi handelt es sich um eine Bewegungskunst, deren Anliegen es ist, innere Vorgänge zum Ausdruck zu bringen. In den langsamen und fließenden Bewegungen des Tai Chi, das heute als Volkssport von Tausenden von Menschen in China regelmäßig praktiziert wird, sind die ursprünglich wichtigen Kampfkunstaspekte inzwischen zugunsten gesundheitlicher Aspekte zurückgetreten. Tai Chi wird heute überwiegend als Gymnastik bzw. zur Entspannung und Meditation praktiziert und gilt darüber hinaus auch als Übungsweg zur Freisetzung verborgener Schaffenskräften und Energien im Menschen und zur Persönlichkeitsentwicklung. Auf ähnlich breite Weise werden heute die der Eurythmie innewohnenden Möglichkeiten von der Betriebseurythmie genutzt.

Hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen beruht Eurythmie inzwischen nicht mehr allein auf der von Rudolf Steiner entwickelten Geisteswissenschaft, sondern sucht

verstärkt eine Annäherung an außeranthroposophische Wissenschaftsmodelle und Forschungstheorien.[73]

Grundsätzlich differenziert sich Eurythmie – abgesehen von der selten praktizierten stummen Eurythmie - in Lauteurythmie und Toneurythmie.

Bei der Lauteurythmie handelt es sich um eine Darstellung des rezitierten Wortes dergestalt, dass ein oder mehrere Sprecher einen Text vortragen, der von Eurythmisten in Bewegung umgesetzt wird. Die Grundlage hierfür bilden die Laute des Alphabets.

> „Der Vokal ist immer Ausdruck eines innern seelischen Erlebens. Der Konsonant hingegen bildet die Außenwelt ab. Im A drückt sich ein Erstaunen aus, das nun zur Gebärde wird im Öffnen der Arme und die ganze Gestalt erfasst. Im O runden sich die Arme zu einem ‚liebevollen Umfangen', im E erlebt man ein Sich-Abschließen, die Arme kreuzen sich, liegen übereinander; das I erlebt man in seiner aufrechten Gestalt, eine strahlende Gebärde des rechten Armes vom Schulterblatt aus nach oben geführt, der linke weist nach unten rückwärts…Im U ziehen sich die beiden Arme zu einer Parallelen zusammen.
>
> Einer anderen Welt begegnen wir bei den Konsonanten. Wir haben Stoßlaute: B, P, D, T, G, K M, N; dann Blaselaute: S, Sch; f, W, H; den

[73] vgl. Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (http://www.aqas.de, letzter Zugriff 22.01.2014) zum Eurythmie-Studium an der Alanus Universität Alfter bei Bonn: „Die GutachterInnen-Kommission begrüßt die Innovationsbereitschaft der Alanus-Hochschule bei der Umgestaltung der Eurythmie-Studiengänge und hebt die Interdisziplinarität und die damit verbundene Flexibilisierung positiv hervor. Es werden Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Wissenschaftsinstitutionen und akademischen Ausbildungszentren ähnlicher Art im staatlichen und internationalen Tertiärbereich gesehen. Die wissenschaftliche Ausbildung sollte jedoch stärker über die Steinersche Geisteswissenschaft hinausgehen.
Um den Bedürfnissen am Arbeitsmarkt gerecht zu werden, wird eine Verlängerung des Masterprogramms in den Studienschwerpunkten Pädagogik und Eurythmie im Dialog auf zwei Jahre für unerlässlich gehalten. Die personelle und räumliche Ausstattung wird positiv bewertet. Nach der Einbeziehung und Umsetzung der von der Gutachtergruppe genannten Empfehlungen sehen die Gutachter die Curricula der Eurythmie-Studiengänge nicht nur für anthroposophisch geprägte wissenschaftlich-künstlerisch Lehrende und Studierende als modellhaft und zukunftsorientiert an."

> Zitterlaut R und den Wellenlaut L. Der Stoßlaut drückt Festes, Erdiges aus; der Blaselaut Feuriges, das R Luftiges, das L Wässriges.“
>
> (Froböse: 1985, 181-251)

Die in den Lauten und Wörtern schwingenden Qualitäten werden durch Bewegungen der Arme und Hände ausgedrückt, durch schwingende oder gezackte Bodenlinien sowie durch farbige Gewänder, die von Schleiern überlagert sind.

In der Toneurythmie werden den klanglich-musikalischen Elementen ebenfalls bestimmte Körperglieder und Bewegungen zugeordnet. Hier wird dasjenige zur Anschauung gebracht, was in der Musik in Tönen, Tonhöhen, Intervallen, Rhythmus, Takt lebt und nicht sichtbar ist.
Demgemäß hat Rudolf Steiner auf die Frage, worin denn eigentlich das Musikalische liege, wie folgt geantwortet:

> „Heute wird gar keiner zweifeln, dass das Musikalische in den Tönen liegt, weil er sich so furchtbar anstrengen muss in den Schulen, diese Töne richtig zu setzen … Aber die Töne sind nicht die Musik ... die Musik liegt zwischen den Tönen! … Dasjenige, worauf es ankommt, ist nicht das c und nicht das e, sondern dasjenige, was sie nicht hörend erleben können zwischen den Tönen, das ist die Musik in Wirklichkeit.“
>
> (Steiner: 1984, 48 ff.)

Der melodische Wechsel von hohen und tiefen Tönen wird eurythmisch dadurch ausgedrückt, dass Arme, Hände, Beine, Kopf in vertikaler Richtung, im Verhältnis von oben/unten, bewegt werden.

Der Takt kommt in der rechts/links Bewegung der Beine zum Ausdruck, wobei sich die Schrittfolge analog zur musikimmanenten Phrasierung verhält. Bei einem 4/4 Takt werden z.B. die Eins und die Drei betont, wohingegen die Zwei und Vier weniger stark hervorgehoben werden. Entsprechend verhält sich die Schrittfolge, also rechts stark, links schwach, rechts etwas weniger stark, links schwach.

Der Rhythmus der Musik wird dadurch ausgedrückt, dass die Abfolge von schnell/langsam in der räumlichen Richtung von vorne/hinten erscheint.

Die Töne selbst werden eurythmisch mit einem System von Winkeln sichtbar gemacht. In allen Tonarten sind gleichnamige Töne gleich. So sieht beispielsweise ein C in C-Dur genauso aus wie ein C in c-Moll oder in einer anderen Dur- oder Moll-Tonart.

Die Intervalle, d.h. die Spannung zwischen den einzelnen Tönen, werden durch Intervallgebärden, Intervallschritte und Intervallformen sichtbar gemacht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, Eurythmie ist sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck eines nicht sichtbaren Bereichs von Beziehungen und Kräfteverhältnissen, in denen diverse Entitäten zu einander stehen. Dieses nicht sichtbare Zusammenspiel wird durch Eurythmie zu einem wahrnehmbaren Gesamteindruck verdichtet, ein Bereich des „Dazwischen“ wird so zur Anschauung gebracht.

Die Eurythmie unterteilt sich in verschiedene Eurythmie-Arten.

Künstlerische oder dramatische Eurythmie wird in verschiedenen Theater- bzw. Operninszenierungen anstelle von Ballett eingesetzt bzw. Eurythmie-Gruppen treten mit eigenständigen Programmen auf.

Die pädagogisch-didaktische Eurythmie wird vorwiegend an Waldorf-Schulen praktiziert. Hier ist sie seit Begründung der ersten Waldorf-Schule im Jahre 1919 obligatorisches Unterrichtsfach für alle zwölf Klassen. Die besondere Aufgabe der Eurythmie wird an den Waldorf-Schulen darin gesehen, den Prozess einer ausgewogenen Entwicklung von Denken, Fühlen und Wollen bzw. von Körper, Seele und Geist bei den Schülern zu unterstützen. Eurythmie soll eine Verfeinerung von Sprachempfinden und musikalisch-rhythmischem Empfinden ermöglichen, Konzentrationsfähigkeit und körperliche Geschicklichkeit stärken und die Gemeinschaftsfähigkeit der Schüler fördern.

> „Die Pädagogische Eurythmie ist nichts anderes als die ursprüngliche eurythmische Kunst, nur angepasst an das organische Wachsen der kindlichen Wesenheit und abgestimmt auf die Bedürfnisse ihrer Entwicklungsstufen.“
>
> (Van der Pals: 1974,19)

Bei der Heileurythmie handelt es sich um eine medizinisch-künstlerische Therapie. Heileurythmie hat sich inzwischen zu einem wesentlichen therapeutischen Element innerhalb der anthroposophisch-erweiterten Medizin entwickelt. Ähnlich der Traditionellen Chinesischen Medizin (TCM) gründet Heileurythmie auf der Vorstellung, dass im Falle einer Erkrankung die gesunde Harmonie von Körper, Seele und Geist bzw. der einzelnen Körperfunktionen gestört ist und wieder in ein Gleichgewicht gebracht werden muss. Ausgehend von der Annahme, dass die Vokale und Konsonanten in einem korrespondierenden Verhältnis zu bestimmten physiologischen Funktionen des menschlichen Körpers stehen, erfolgt durch entsprechende Bewegungen ein harmonisierender Impuls auf den menschlichen Organismus.

Einen Grenzbereich zwischen der künstlerischen und der Heileurythmie stellt die Betriebseurythmie dar, die im Folgenden in den Mittelpunkt der Betrachtungen rücken soll. Betriebseurythmie dient

- dem Ausgleich einseitiger Arbeitsbewegungen,
- als Unterstützung von Lernprozessen und Fähigkeitsbildung und
- als gemeinschaftsbildendes Element. (Brater u.a.: 2002, 8).

Nach Auffassung der niederländischen Eurythmistin Annemarie Ehrlich[74] handelt es sich bei der im Arbeitsleben praktizierten Eurythmie um einen Übungsweg, der der Schulung des Wahrnehmungsvermögens und der Selbsterkenntnis dient und ein Bewusstsein für einen „Zwischenraum“, das Soziale, das Zwischenmenschliche, entwickeln hilft. (Brater u.a.: 2002, 9)

[74] Eine der ersten Eurythmistinnen, die Eurythmie in die Arbeitswelt trugen und Seminare für Unternehmer veranstalteten. Weltweite Kurstätigkeit. Mitbegründerin und Mitglied des Stiftungsvorstandes von „Eurythmie im Arbeitsleben“. Seit 2002 Leiterin einer Ausbildung für Eurythmie im Arbeitsleben in SEKEM/Ägypten.

3.2. Eurythmie und Betriebseurythmie in SEKEM

In SEKEM ist das Potential der Eurythmie für die Bildung persönlicher und sozialer Grundfähigkeiten früh erkannt und konsequent auf allen Bildungsebenen zur Entfaltung gebracht worden. Dies ist nicht verwunderlich, denn zwischen der SEKEM prägenden biologisch-dynamische Landwirtschaft und der Eurythmie bestehen insofern Gemeinsamkeiten, als es in beiden Bereichen darauf ankommt, solche Prozesse zu entwickeln und zu gestalten, die für das Auge weitgehend verborgen, aber in ihren Wirkungen äußerst bedeutsam sind. Wie in Kapitel II unter 1.2. erläutert, existiert auch beim landwirtschaftlichen Feld eine sich weitgehend dem Auge entziehende Seite, auf deren Beschaffenheit aber zum großen Teil die Qualität der Ernte beruht.

Diesem Grundgedanken entsprechend wird Eurythmie in SEKEM in allen Bildungseinrichtungen - Kindergarten, Schule, heilpädagogischer Einrichtung, Berufsschule, Weiterbildungszentrum für Erwachsene, Umwelt-Wissenschaftszentrum und Akademie - praktiziert.
Im Kindergarten sowie in den Klassen 1 bis 10 finden pro Woche zwei Eurythmie-Stunden statt. Im selben Umfang wird Eurythmie im 1. Berufsschuljahr ausgeübt, danach je nach Möglichkeit des übrigen Lehrprogramms. Auch in der Heilpädagogischen Schule findet Eurythmie je zwei Stunden pro Woche statt.
Darüber hinaus werden in die Programme von Schulungsseminaren und Fortbildungsveranstaltungen (z.B. auch Manager-Kurse, Ärzte-Seminare oder Lehrer-Fortbildung) regelmäßig eurythmischen Übungen integriert.
Schließlich ist zu erwähnen, dass SEKEM seit 2003 eine eigene siebenjährige Eurythmie-Ausbildung anbietet, die mit einem Diplom zum Eurythmie-Lehrer abschließt.

Während in der künstlerischen Eurythmie in der Regel an besondere ästhetische, schöpferische und musische Fähigkeiten und Interessen der Ausübenden angeknüpft wird, unterliegt die Betriebseurythmie derartigen Voraussetzungen nicht und kann grundsätzlich von allen SEKEM-Mitarbeitern praktiziert werden. Von daher eignet sie sich besonders für die Untersuchung ihres Wirkungszusammenhanges für nachhaltige Entwicklungsprozesse in SEKEM.

Im SEKEM Sustainability Report 2009 werden das grundsätzliche Verständnis von Betriebseurythmie sowie die mit dieser Bewegungskunst verfolgten Ziele wie folgt beschrieben:

> „At the workplace, Eurhythmy helps to create awareness for the surrounding environment and supports the development of social skills. This improves the concentration and the resilience of the employees. Furthermore, it cultivates the communication and cooperation skills, as the team and the management abilities. Besides the voluntary involvement in the development of cultural skills all employees receive regular training in Eurhythmy and gymnastic at their workplace. These trainings are specially designed to relax them from the typical movements at work or to bring their attention and team-working abilities to a certain focus. But Eurhythmy cannot only be pursued as a side-activity by employees. It also offered as a professional vocational training program that leads to a formal degree.
> Throughout the year, the SEKEM firms together with the ATC[75] conduct Eurhythmy courses. Usually around 15 participants, depending on the special working context, have 12 sessions over one month. These blocks repeat after they have been finished and take always new employees. With this rotating system, one employee gets at least one Eurhythmy training once a year. We evaluate these courses with some feedback questionnaires in order to understand better the impact of the courses in their work."
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009: 43)

Einmal im Jahr findet in SEKEM ein spezieller Ausbildungskurs für Eurythmie im Arbeitsleben mit der Betriebseurythmistin Annemarie Ehrlich statt, an dem ägyptische und ausländische Eurythmie-Lehrer teilnehmen. Die in SEKEM tätige Eurythmistin Martina Dinkel beschreibt die Aufgabe dieses Ausbildungskurses wie folgt:

> „Eurythmie als „seelische Gymnastik" hat im Arbeitsleben die Funktion, festgefahrene Verhaltens- und Empfindungsweisen zu lösen, geistige Beweglichkeit zu fördern und so das Leistungsvermögen zu steigern. Durch das gemeinschaftliche Erarbeiten von Übungen in betrieblichen Zusammenhängen können sich die Teilnehmer Fähigkeiten erarbeiten, die ihnen für ihre praktische berufliche Tätigkeit nützlich sind. Sie sollen so auch zu selbständigen und verantwortungsbewussten Arbeiten angeregt werden und durch die Schulung intensiver physischer Zusammenarbeit eine Wahrnehmung für ihre Individualität als Glied eines Gesamtorganismus entwickeln. Sprechen wir über Wirtschaftsprozesse und betriebliche Zusammenarbeit, so benutzen wir dafür häufig Worte und Redewendungen, die einen Bewegungsablauf zum Ausdruck bringen. Wir

[75] Adalt Training Centre

> sagen zum Beispiel ‚einen Schritt machen', ‚etwas in Bewegung bringen', ‚in etwas hineinspringen' oder ‚für eine Sache einstehen'. Wir sprechen vom ‚Kommunikationsfluss' oder ‚den richtigen Standpunkt einnehmen' oder ‚die Richtung ändern'. Dies zeigt, wie körperliche Bewegung oft unbewusst als Grundlage für eine gesunde Gemeinschaftsbildung und einen bewussten sozialen Umgang empfunden wird."…"Genaue Beobachtung der Arbeitsabläufe in den verschiedenen Firmen bilden die Voraussetzung zur Erarbeitung geeigneter Übungen", …die unter anderem die Themen ‚Führen und Geführt-Werden' sowie ‚Eigenverantwortung und Kooperation' behandelten."
>
> (SEKEM Insight[76]: Nr. 78, 1-2)

Die hier angesprochenen positiven Wirkungen, die von der in SEKEM praktizierten Betriebseurythmie ausgehen, konnten nun in einer 2011 an der Universität Alfter fertiggestellten Masterarbeit (Dinkel: 2011) [77] nachgewiesen werden. Untersucht wurde die Wirkung eurythmischer Übungen bei Supervisoren der Textilverarbeitung des SEKEM-Unternehmens Naturetex, die bedingt durch die politische Entwicklung im Winter 2011 unter erhöhter Stressbelastung standen. Dabei zeigte sich, dass der Betriebseurythmie eine ausgesprochen positive Wirkung bei der Umwandlung von gesundheitsschädigendem Stress (Dystress) in leistungsfördernden Stress (Eustress) zukommt.

Untersucht wurden vor allem gegensätzliche Bewegungsabläufe, die als Energiequellen erschlossen werden konnten. Das in den Übungen praktizierte Wechselspiel von Beschleunigung und. Entschleunigung, Bewegung und Pause konnte die Selbstregulation anregen, die Kräftebalance verbessern und zu einer Harmonisierung des Puls-Atem-Verhältnisses beitragen. Die Auswertung der Studie zeigte eine deutliche Reduktion des Cortisol-Spiegels und der Alpha Amylase bei den Probanden.

[76] SEKEM Insight, Monats-Journal für Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft in Ägypten

[77] Masterarbeit von Martina Dinkel „Vom Dysstress zum Eustress. In Balance durch Eurythmie." In: SEKEM Insight, Monats-Journal für Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft. Dezember 2011, 3

3.3. Beschreibung der betriebseurythmischen Arbeitsweise

In der Regel beginnt die betriebseurythmische Arbeit mit einer ersten Formfestlegung. Eine solche erste Formfestlegung kann z.B. das an der Tafel skizzierte Schaubild des einzuübenden Bewegungsablaufs oder die Entscheidung für die „Übersetzung“ eines Gedichts in Bewegung oder für das Üben mit einem bestimmten Gerät wie Stab, Kugel etc. sein. Diese erste Form präfiguriert das Folgende, so dass mit jeder sich anschließenden weiteren Formfestlegung der Bereich der noch möglichen Anschlüsse eingeschränkt wird. Gleichwohl sind die sich anschließenden Formen für die Teilnehmer an den Übungen in der Regel neuartig und ungewohnt, weil sie nicht den alltäglichen Bewegungsmustern entsprechen. So ist es nicht selten, dass der einzelne Teilnehmer es als irritierend oder peinlich erlebt, bestimmte Bewegungen mit Händen und Beinen ausführen zu sollen, ohne dass damit – wie sonst üblich - ein bestimmter Zweck verfolgt wird. Aus diesem Grund werden mitunter die Übungen zunächst krampfhaft und unbeholfen ausgeführt und es kann passieren, dass Teilnehmer angesichts dieser Erfahrung beträchtlich verunsichert werden. Mitunter stellt sich bei den Teilnehmern auch das Gefühl ein, dass die eurythmische Betätigung ihrem Ansehen - z.B. als Leitungspersönlichkeit - abträglich sein bzw. zu viel vom eigenen Wesen offenbaren könnte. Solche irritierenden Erfahrungen sind allerdings wichtig. Denn wie oben ausgeführt, handelt es sich bei der Irritation um eine angemessene Störung oder einen Anreiz, durch den das psychische System aufgefordert wird, sein Denken und Verhalten zu reflektieren und ggf. zu verändern. Da Betriebseurythmie in Gruppen ausgeübt wird, bestehen in der Regel vielfache strukturelle Kopplungen des Einzelnen mit anderen autopoietischen Systemen bzw. mit seiner Umgebung, so dass jedes System in der Lage ist, das jeweils andere System zu perturbieren.

Betriebseurythmie bietet in diesem Sinne den Teilnehmern vielfältige Möglichkeiten, neue Unterscheidungen vorzunehmen.

3.4. Beispiel einer in SEKEM praktizierten Betriebs-Eurythmie-Übung: Kugeln im Kreis weitergeben

Quelle: Brater u.a.: 1987, 23

Bei dieser Übung bilden die Teilnehmer einen Kreis, und der Kursleiter händigt jedem Teilnehmer eine tennisballgroße Kupferkugel aus. Die Aufgabe besteht darin, die in der rechten Hand ruhende Kugel an den rechten Nachbarn weiterzugeben und gleichzeitig mit der linken Hand vom linken Nachbarn dessen Kugel entgegenzunehmen. Dann wird die mit der linken Hand empfangende Kugel an die eigene rechte Hand weitergereicht, um im nächsten Schritt wieder nach rechts an den Nachbarn abgegeben zu werden, während gleichzeitig mit der linken Hand eine weitere Kugel vom linken Nachbarn in Empfang genommen wird. Die Hand, die die Kugel entgegennimmt, ist stets geöffnet, während bei der gebenden Hand der Handrücken immer nach oben zeigt.

Die gleiche Übung kann dann auch dergestalt erfolgen, dass die Kupferkugeln nach links weitergegeben werden, oder die Übung kann rhythmisch begleitet werden durch ein kurzes Gedicht, wobei festgelegt wird, welche Bewegung auf eine jeweils betonte bzw. unbetonte Silbe zu erfolgen hat, z.B. Weitergeben der Kugel im Kreis auf jede betonte Silbe, Weitergeben der Kugel an die eigene Hand bei jeder unbetonten Silbe.

3.5. Interpretation der Übung

Zunächst hebt diese Übung den Unterschied zwischen Geben und Nehmen in das Bewusstsein der Mitwirkenden. Es zeigen sich in der Regel schnell Unterschiede in den Bewegungen der Teilnehmer. Manchen Teilnehmern fällt es leichter, die Kugel an den Nebenstehenden weiterzugeben, statt sie vom Nachbarn in Empfang zu nehmen und umgekehrt. Mitunter fallen Kugeln zu Boden oder die Weitergabe erfolgt nicht in Übereinstimmung mit dem Rhythmus eines begleitenden Gedichts.
Ungeschicklichkeiten im Kontext der Übung können so bewusst machen, dass das Geben und Nehmen noch nicht gleichzeitig, noch nicht in Harmonie erfolgt, d.h., dass es also besser mit der Bewegung der anderen koordiniert werden muss.
Aber auch wenn Geben und Nehmen als Ablauf gut funktionieren, lassen sich meist qualitative Unterschiede in der Bewegung der einzelnen Teilnehmer feststellen. Die Kugel kann mehr oder weniger aufmerksam oder vertrauensvoll, liebevoll oder ungeduldig weitergegeben werden, was etwas über die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten oder die der anderen bzw. über die Art der Kommunikation der Teilnehmer aussagt. Man kann auch lernen darauf zu achten, wie der andere die Kugel in Empfang nimmt. Ein Herunterfallen der Kugel lässt sich oft dadurch verhindern, dass der Gebende der Kugel nachschaut.
Während man nach rechts die Kugel weitergibt, muss die linke Hand zum Empfang geöffnet sein, also eine entgegengesetzte Bewegung muss gleichzeitig ausgeführt werden. Da es nahezu unmöglich ist, beiden Bewegungen gleichzeitig das gleiche Maß an Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, spielt bei dem stärker passiven Part des Empfangens der Kugel das Vertrauen eine große Rolle, dass der andere die Kugel sicher in die geöffnete Hand legen wird. Beim Weiterreichen der Kugel steht nicht so sehr das Vertrauen, sondern vor allem die Verantwortung des Gebenden im Vordergrund, dass der Empfänger die Kugel auch wirklich sicher erhält.
Darüber hinaus wird durch die Übung die Fähigkeit gestärkt, gleichzeitig und auf dynamische Weise mit entgegengesetzten Bewegungen umgehen zu können.

Durch diese relativ einfache eurythmische Übung wird für die Teilnehmer die soziale Grundbeziehung von Geben und Nehmen erlebbar und kann im Konkreten durch entsprechendes Üben modifiziert und verbessert werden.

Weiter eröffnet die gemeinsam ausgeführte Übung die Möglichkeit, sich gleichberechtigt und gleichverantwortlich im Verhältnis zu den anderen zu erleben. Dabei

setzt die diesbezügliche Wahrnehmung und Erfahrung nicht beim Denken, sondern bei der körperlichen Eigenbewegung an, die aber ausnahmslos auf einen anderen bezogen ist. Auch das Weitergeben der Kugel an die eigene Hand geschieht ja nur, um die Kugel im Anschluss hieran leichter, d.h. auf kürzerem Weg, an den Nachbarn weitergeben zu können. Indem jeder Teilnehmer im Hinblick auf die erforderliche Koordination seiner Bewegungen mit den Bewegungen der anderen lernt, sein eigenes Verhalten im Verhältnis zu den anderen zu beobachten, wird es ihm möglich, sich sinnvoll ins Ganze integrieren zu können.

Durch dieses wechselseitige Aufeinander-Achten aller Teilnehmer, das notwendig ist, damit die Übungen gelingen und sich eine harmonische Gesamtbewegung einstellen kann, entsteht zwischen den Teilnehmern ein Bereich des „Dazwischen“. Nicht die individuellen Bewegungen der Teilnehmer bringen schließlich die harmonische Gesamtbewegung hervor, sondern die zwischen den Teilnehmern bestehenden Relationen, die wahrgenommen und gestaltet werden. Die Teilnehmer lernen, dass durch ihre Bewegungen eine Gesamtbewegung entsteht, die der einzelne nicht hätte hervorbringen können.

Dieses Ergebnis kann im systemisch-konstruktivistischen Sinne wiederum damit erklärt werden, dass in den betriebseurythmischen Übungen strukturelle Kopplungen zwischen den autopoietischen Systemen aufgebaut und gefördert werden, die – bei Aufrechterhaltung der Autopoiesis - strukturellen Wandel auslösen können. Da das Konzept der strukturellen Kopplung aber einseitige Einwirkungen eines Systems auf ein anderes System ausschließt, kann sich in den Übungen eine Beziehung der Gegenseitigkeit zwischen den autopoietischen Systemen aufbauen, in der der eigene Entwicklungsspielraum aus freien Stücken begrenzt wird. Was dann im Rahmen der Übungen zwischen den Beteiligten entsteht, ist eine Angleichung der Strukturen der jeweiligen Systeme an die Strukturen der Systeme ihrer Umwelt. Aufgrund dieses Vorgangs erklärt es sich, dass eine Übung Harmonie ausstrahlen bzw. künstlerisch-ästhetisch gelingen kann.

3.6. Selbstaussagen von Teilnehmern an eurythmischen und betriebseurythmischen Übungen

Im Folgenden sollen Selbstaussagen zu den von Eurythmie und Betriebseurythmie ausgehenden Wirkungs- und Bildungsimpulsen vorgestellt werden.

Im Jahre 2008 haben die Eurythmielehrer Christoph Graf und Martina Dinkel eine Befragung der in der Eurythmie-Ausbildung befindlichen Studenten durchgeführt, die mir zur Verfügung gestellt wurde[78]. Die Befragung zielte darauf herauszufinden, ob und ggf. was sich durch das Studium der Eurythmie bei den Studenten verändert hat. Diese Selbstaussagen der Eurythmie-Studenten stehen mit der Betriebseurythmie insofern in Zusammenhang, als diese Studenten von Studienbeginn an in die betriebseurythmische Arbeit an der Schule und in den Betrieben einbezogen und eingebunden sind, um so - parallel zu ihrer Ausbildung - bereits praktische Erfahrungen und damit ein erhebliches Maß an Selbständigkeit erwerben können.

Mohamed Mamdouh, der erste Eurythmie-Student, der 2010 sein Studium mit Erwerb eines Diploms in SEKEM abschließen konnte, äußerte sich im Rückblick auf die Jahre seiner Ausbildung wie folgt:

> „Während der Vorbereitung für mein Diplom und auch während der Übungsstunden im Verlauf der vergangenen sieben Jahre ging ich in meinem Leben durch viele Höhen und Tiefen. Auch mein soziales Leben hat sich während dieser Zeit gemeinsam mit meinem spirituellen Leben verändert. Mein Blick auf die Welt ist toleranter, buchstäblich weltoffener geworden und ich habe oftmals neue Motivation erfahren, mich selbst noch mehr auszubilden und durch ein intensiveres Studium mir mehr Kenntnisse über den Menschen und die Welt anzueignen.“
>
> (SEKEM Insight, Nr. 94: 4)

[78] Dokumentation der in SEKEM durchgeführten Befragung

Fawzy, ein Eurythmie-Student im 2. Jahr, meinte:

> „Ich schaue auf das Leben und die Dinge um mich her nicht mehr nur auf eine Weise, sondern sehe, dass es viele Möglichkeiten gibt, sie zu betrachten."
>
> (SEKEM Insight, Nr. 94: 4)

N.A. 4. Studienjahr

- „Ich habe mehr Wissen mir aneignen können über die Erde, das Universum und das Lebendige. Da habe ich viele Entdeckungen gemacht.
- Ich habe gelernt, genau zu sein.
- Ich kann besser ahnen und spüren, was in Zukunft geschehen wird.
- Ich habe gelernt, dass Zusammenarbeit von Menschen das wichtigste ist."

M.Z. 5. Studienjahr

- „Durch die Eurythmie habe ich gelernt, wirklich das tun zu können, was ich vorher gedacht habe."

Sh. 2. Studienjahr

- „Vor dem Studium habe ich mich als schwache Persönlichkeit gesehen in allen Situationen. Jetzt kann ich meine Ziele finden und verfolgen. Es entsteht in mir allmählich eine neue Persönlichkeit.
- Ich kann mich jetzt behaupten und habe einen eigenen Willen (nicht nur in der Familie).
- Ich habe gelernt, die Natur wahrzunehmen und habe ein reicheres Innenleben.
- Ich habe das Gefühl der Schüchternheit abgelegt."

A.M. 4. Studienjahr

- „Ich habe ein stärkeres Gefühlsleben jetzt in mir und mehr Gefühl für die Anderen.
- Ich habe gelernt, mit der Zeit exakt umzugehen.
- Ich habe jetzt mehr Perspektiven in meinem Leben."

M.H. 4. Studienjahr

- „Durch die Eurythmie hat sich etwas in mir entwickelt, etwas ist erwacht in mir.
- Zum Beispiel: wie ich Musik wahrnehme, sie begreife, sie erfühlen kann. Vorher habe ich nichts gehört, jetzt kann ich Einzelheiten wahrnehmen, sie verfolgen, und ich habe ein starkes Gefühl entwickelt für die Musik.
- Innen und außen kann ich jetzt in eine Form bringen, weil ich starke Gefühle entwickelt habe.
- Jetzt kann ich durch die Eurythmie Zusammenhänge verstehen, z.B. dass jedes Lebewesen zum Weltganzen gehört, alles steht in einem großen Ganzen.
- Ich will den Impuls, mich weiter zu entwickeln, selber in die Hand nehmen.
- Mein Körper ist ein Instrument geworden."

M.M. 5. Studienjahr

- „Ich hatte früher keine Wahrnehmung für das, was in mir und um mich war. Alles (Film, Theater, Musik) habe ich nur oberflächlich wahrgenommen.
- Jetzt habe ich durch die Eurythmie gelernt, differenziert wahrzunehmen.
- Fantasie hat sich in mir entwickelt.
- Auch Geduld (die ich früher nicht hatte) ist in mir entstanden.
- Mein Wille ist stärker geworden.
- Ein Drang ist entstanden, wirklich Zusammenhänge wahrzunehmen und zu erkennen.

- Ich habe gelernt, Verständnis für die Mitmenschen zu entwickeln und auch Achtung vor ihren Gefühlen zu haben.“

Obgleich in diesen Selbstaussagen nur sehr summarisch die persönlichkeits-bezogenen Veränderungen beschrieben werden, lassen sie doch die Richtung des Wirkungsspektrums erkennen, das von der Praktizierung der Eurythmie ausgeht.

Ähnliche beschreiben Mitarbeitern der SEKEM Betriebe die Wirkungen der Betriebseurythmie.

Hier z.B. eine Äußerung von Hidda Hamdy, Merchandiser bei NATURETEX:

> „This year I participated at the Eurhythmy group at NATURETEX consisting of 12 people from all company levels. Once a week over a period of several months we participated in sessions where we did movement exercises as an individual or in small teams. Even through simple actions like passing balls to each other in different constellations we could learn a lot about coordination, time management and trust. Especially the exercise where one needs to be a leader and at the next movement also depends on the other and being lead is quite useful. That is why I liked it so much to have also members of the top-management in our sessions. We should not forget that Eurhythmy must be put into action and that we should apply what we have learned in our daily work.”
>
> (SEKEM Report on Sustainable Development 2009, 43)

Solche Selbstaussagen sind keineswegs atypisch. Vielmehr weisen sie Ähnlichkeiten auf mit Beschreibungen der Wirkung von Betriebseurythmie-Kursen, die von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. in einem mittelgroßen Textilbetrieb in Wuppertal im Jahre 1984 drei Monate lang für alle Mitarbeiter während der Arbeitszeit durchgeführt wurden. Auch im Rahmen dieses Projekts wurden die Wirkungen der Eurythmie auf die eigene Person und die sozialen Erfahrungen überwiegend positiv beurteilt (Brater u.a.: 1987, 56-66).

Hier die Stimmen einzelner Teilnehmer:

„Am Anfang hatte ich immer Rückenschmerzen, jetzt habe ich keine mehr."

„ Ja, man ist vielleicht nicht mehr so steif, die Bewegungen werden lockerer."

„…man kam zusammen, der Stress wurde abgebaut."

„Also Spaß kam auf, das war die erste Erfahrung. Die zweite Erfahrung war bei den drei Monaten Eurythmie, dass es innerlich irgendwie was gebracht hat, dass ich mir innerlich irgendwie gut vorkam."

„Also, das glaube ich sicher, dass es dem Körper gut tut."

„Eurythmie ist keine Gymnastik, es ist ein Geistestraining. Man ist auf den anderen angewiesen … Man braucht den anderen dazu."

„Wenn ich nur meinen eigenen Weg gehe, kann ich nicht mit der Eurythmie zurechtkommen, auch nicht am Arbeitsplatz, das waren meine Erfahrungen."

„Doch, das Erlebnis der Gemeinsamkeit war für mich ein Erlebnis."

„Also aus meiner Sicht hat sich die Zusammenarbeit anschließend gebessert. Ich selbst habe ein neues Verhältnis zu den Gruppenmitgliedern bekommen, mit denen ich Eurythmie gemacht habe. ... Da habe ich Zeit gefunden, während der Arbeit auch mal persönliche Worte zu finden, früher glaubte ich, ich hätte dazu keine Zeit."

„In den letzten 14 Tagen, wo wir noch Eurythmie hatten, hatten wir auch sehr viel zu tun. Da habe ich festgestellt, dass ich in der Eurythmie auf etwas ganz anderes mich konzentrieren musste: ich hatte den ganzen Kopf voller Sachen, was ich noch zu tun hatte. Wenn ich dann aus der Eurythmie kam, war mir wohler, ich war ruhiger, ich konnte besser die auf mich nun zukommende Arbeit in Angriff nehmen, Ich bin mit einem leichteren Gefühl an meine neue Arbeit herangegangen."

Diese Selbstaussagen bestätigen die überwiegend positiven Einschätzungen der SEKEM-Mitarbeiter in Bezug auf die Wirkungsimpulse der Betriebseurythmie.

Sowohl das systemisch-konstruktivistische Erklärungsmodell für die Wirkungsweise der Eurythmie als auch die zitierten Selbstaussagen lassen den Schluss zu, dass sich diese Form von „Cultura Activa“ positiv auf Persönlichkeits- und Bewusstseinsentwicklungen auswirken kann.

3.7. Wirkungs- und Bildungsimpulse der betriebseurythmischen Übungen

Aufgrund der operationalen Geschlossenheit der psychischen Systeme ist zwar schwer absehbar, ob und inwiefern die betriebseurythmischen Übungen den mit dem SEKEM-Bildungsprogramm verfolgten Ideen und Absichten förderlich sind. Umgekehrt hat aber auch das Individuum ohne äußere Impulse, Anregungen und Irritationen wenig Möglichkeiten, rein aus sich heraus Modifikationen und Veränderungen seiner Individualität zu bewirken. Nach Heinz von Foerster hat

> „... der Organismus selbst keine Möglichkeit, ‚aus sich‘ herauszutreten: das einzige, was er ‚weiß‘, sind die Wahrnehmungswechsel, die er teilweise durch seine eigenen motorischen Aktivitäten kontrollieren kann“.
>
> (Heinz von Foerster: 1993, 100)

Das bedeutet, dass Ereignisse in der Umwelt, die nicht als Irritation auf psychische Systeme wirken, in aller Regel auch zu keiner strukturellen Veränderung der Systeme anregen. Vielmehr bewirkt die Vermeidung von Verhaltensweisen, die zu neuen Unterscheidungen führen können oder eine Wiederholung des Verhaltens, das zu bisherigen Unterscheidungen geführt hat, regelmäßig die Aufrechterhaltung der bisherigen Unterscheidungen.

Die vom Kursleiter ausgehenden Angebote sind entscheidend dafür, ob und in welchem Maße die Teilnehmer durch die Übungen Neues erlernen können. Wenn z.B. ein bekannter Bewegungsablauf aus seiner routinemäßigen Durchführung herausgenommen und in einen neuen Zusammenhang gestellt wird, tritt eine gewisse Verfremdung dieses Bewegungsablaufes ein und kann von den Beteiligten nun

willentlich neu erarbeitet und gestaltet werden. Es wird damit eine Unterscheidung vorgenommen, die neue Informationen enthält und verändernd wirken kann. Oft enthalten dann die nun nicht routinemäßig, sondern bewusst ausgeführten Bewegungen Informationen über das eigene Innenleben und das der anderen Teilnehmer.

Optimal ist es, wenn es dem Kursleiter gelingt, im Hinblick auf die konkreten teilnehmenden Persönlichkeiten angemessene Angebote zu machen. Angemessen sind Vorschläge für die Durchführung der Übungen dann, wenn sie die Übenden in ihrer Eigenstruktur bestätigen und so ihre Integrität gewahrt bleibt, damit dann aus dieser Sicherheit heraus etwas Neues ausprobiert werden kann. Wenn dieses Ausbalancieren nicht gelingt, kann es passieren, dass Teilnehmer sich verschließen und zurückziehen. Gleichwohl muss dies verstanden und akzeptiert werden als Reaktion des psychischen Systems, das bemüht ist, seine autopoietische Organisation aufrechtzuerhalten. Insofern ist das Angebot des Kursleiters vergleichbar mit einem Schlüssel, der komplementär zu einem Schloss passen muss. Da es keinen Generalschlüssel gibt, bestimmt immer die Struktur des Schlosses, welche Schlüssel funktionieren.

Damit Betriebseurythmie als systemisch-konstruktivistischerer Prozess irritieren oder verstören kann, ohne dass dabei die Integration der Teilnehmer gefährdet wird, sollte die Beziehung der Teilnehmer von dem geprägt sein, was Maturana „Liebe und Spiel“ nennt (Maturana u.a.: 1993, 153). Es ist dies eine Form der strukturellen Kopplung zwischen den wechselseitig für einander Umwelt bildenden Systemen, d.h., zwischen dem jeweiligen psychischen System und dem sozialen System Eurythmie, die in gegenseitiger Annahme, ohne Erwartungen, die die Zukunft betreffen, vollzogen wird. Innerhalb des Aktionsrahmens „Spiel“ haben die Aktionen der Teilnehmer eine andere Relevanz als in den „ernsten“, nicht spielerischen Situationen in Arbeitswelt, Familie und Gesellschaft. Aufgrund der hier gewährten Sicherheit erlaubt es der Aktionsrahmen „Betriebseurythmie“ den Teilnehmern eine tentative Verarbeitung von Erfahrungen. Sie können Neues versuchen und andere Wirklichkeitskonstruktionen auszuprobieren. In diesem Sinne bietet Betriebseurythmie den Teilnehmern u.a. Gelegenheit, Routinen zu überwinden und innerlich wieder in Bewegung zu kommen.

Auch hier gilt also, was oben im Hinblick auf die Wirkungsweise des Kreisrituals gesagt wurde: Die von Betriebseurythmie ausgehenden Irritationen ermöglichen es

den psychischen Systemen, Begrenztheiten zu überwinden und ihr Verhältnis zur Welt und zu sich selbst zu modifizieren und zu erweitern.

3.8. Bedeutung der Betriebseurythmie für nachhaltige Entwicklungen

Worin liegt aber nun die spezifische Bedeutung der Betriebseurythmie für nachhaltige Entwicklungen?

An verschiedenen Stellen dieser Arbeit ist bereits darauf hingewiesen worden, dass aufgrund der operationalen Geschlossenheit der psychischen Systeme eine direkte Einflussnahme im Bildungs- oder Erziehungsprozess nicht möglich ist. Gleichwohl existieren in der Umwelt der psychischen Systeme Ziele oder Visionen, deren Verwirklichung auch qua Erziehungsintentionen angestrebt wird. Dieses Paradoxon kann nur dadurch aufgelöst werden, dass entweder vorhandene Strukturen anders genutzt oder neue Strukturen erschaffen werden.

Im ersten Falle kommt es darauf an, dass vor allem die Lehrenden sich bewusst sind, dass auch innerhalb alter, festgelegter Strukturen ständig Zufälliges und Überraschendes eintreten kann, das es für die Entfaltung von Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Lernenden fruchtbar zu machen gilt.
Eine solche aktuelle Nutzung alter Strukturen zeigt sich in SEKEM beim Kreisritual. Hier werden die Strukturen eines nahezu archaischen Rituals genutzt, um eine moderne Bewusstseinsentwicklung anzuregen.

Bei der Betriebseurythmie hingegen handelt es sich um die Erschaffung neuer Bildungsstrukturen, die auf nicht-formale Weise die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Umweltbewusstsein begünstigen und auch mit Blick auf die Verwirklichung der SEKEM-Vision (siehe S. 21) genutzt werden. Eine solche durchaus „absichtsvolle Kommunikation“ läuft aber auch Gefahr, als unerwünscht erkannt und im Hinblick auf ihr Ziel der Veränderung der Personen von den Lernenden abgelehnt zu werden. Da in der Betriebseurythmie die Kommunikation aber nicht primär über den Kopf, sondern über Körper und Bewegung läuft, wird damit auch die Möglichkeit einer

vordergründigen Ablehnung der Erziehungsintention reduziert. Luhmann hält es deshalb für zweckmäßig

> „die Erziehung nicht über Kommunikation laufen zu lassen, sondern Situationen zu erschaffen, die ein gewisses Sozialisierungspotential aktualisieren – eine alte Pädagogenweisheit übrigens. Man eliminiert damit einen Widerstand gegen Erziehung als Kommunikation und verlässt sich, ohne Erfolgsaussicht freilich, auf eine hinreichende Kongruenz psychischer und sozialer Ereignisse."
>
> (Luhmann: 1987, 179)

Wie sich an den Selbstaussagen erkennen lässt (siehe S. 141 ff.), vermag die Betriebseurythmie in erheblichem Umfang ein solches Sozialisierungspotential der Teilnehmer zu aktualisieren. Die dabei eintretenden Wirkungen der eurythmischen Übung können – ebenso wie beim Kreisritual - im Sinne des zweiten Validitätskriteriums von Maturana mit dem von Niklas Luhmann entwickelten Operationsmechanismus psychischer Systeme erzeugt werden. Denn auch diese Übungen enthalten Irritationen sowie strukturelle Kopplungen zwischen den psychischen Systemen der Teilnehmer und dem sozialen System „Betriebseurythmie", die über das Re-Entry neue Entwicklungen ermöglichen und damit zu einem „Sustainable Development der Teilnehmer" beitragen können.

4. Das Prinzip “arbeitend lernen und lernend arbeiten“ als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklung in SEKEM

4.1. Ausgangslage

Die SEKEM-Initiative versteht sich als große Schule, deren pädagogisches Grundprinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ heißt. Was ist damit gemeint?

Der SEKEM-Gründer Ibrahim Abouleish beschreibt den methodischen Grundgedanken des SEKEM-Bildungssystems in einem Interview wie folgt:

> „Im Grundstein unserer Schule ist eingeschrieben, dass wir „lernen und arbeiten“ und „arbeiten und lernen“ – das soll miteinander verbunden werden. … Schon im Kindergarten beginnt es, dass die Kinder als ganze Menschen erzogen werden: indem das Kind die Arbeit des Erwachsenen nachahmt und als schöpferisches, phantasievolles Spiel vollzieht. Das arbeitende Lernen vollzieht sich altersgemäß, so dass die Lernprozesse sich an der altersgemäßen Entwicklung der Kinder orientieren. Über die zunehmende Wachheit und Bewusstheit, mit der die Lernprozesse begleitet werden, soll die Liebe zur Arbeit nicht verloren gehen. Der Ägypter hat noch eine ganz natürliche Liebe zur Arbeit, er arbeitet gerne und mit Ausdauer. Deshalb versuchen wir in der Schule, handwerkliche Arbeit und berufliches wie allgemeines Lernen zu verbinden. In Ägypten herrscht noch eine gewisse antike Haltung vor: Die körperliche Arbeit ist für die einfache Bevölkerung, die intellektuelle, die Verwaltungsarbeit für die besseren Schichten. Wir suchen diese Gegensätze auszugleichen und durch die ganzheitliche Ansprache von Kopf, Erleben und Handarbeit zu vermitteln.“
>
> (Abouleish: 1997, 132 ff.)

Und Helmy Abouleish, Ibrahim Abouleishs Sohn, ergänzt diese Ausführungen aus der Sicht des für die SEKEM-Unternehmen verantwortlichen Managers:

> „Es gibt verschiedene Lernmodelle. Das eine Modell – wir nennen es arbeitend lernen – ist die Schulung am Arbeitsplatz. Man steht zum Beispiel an einer Nähmaschine und prüft gemeinsam, ob alle Handgriffe, die man tut, wirklich die richtigen und die effizientesten sind. Das andere Modell – lernend arbeiten – bezieht sich auf das theoretische Lernen abseits vom Arbeitsplatz. Es verlangt, immer den direkten Bezug zur Praxis herzustellen. Das fängt schon in der Schule an. Wir wollen, dass Theorie und Praxis so wenig getrennt sind wie möglich. Sonst gelangt vieles vom theoretisch Gelernten niemals in die Praxis. Und wenn man

> die Praxis sich selber überlässt, findet diese ständige Optimierung nicht statt, die man heute braucht, um überlebensfähig zu sein."
>
> (Abouleish, Helmy: 2004/4)

Der Grundsatz „arbeitend lernen und lernend arbeiten" zielt somit nicht nur auf Überwindung der Verfestigung eines Gegensatzes von körperlicher und intellektueller Arbeit, sondern darüber hinaus ganz allgemein auf Überwindung dieser Trennung bzw. sogar auf Integration von Praxis und Theorie.

Zwar prägt die Tätigkeit des Arbeitens und des Lernens das Verhältnis von Mensch und Umwelt auf jeweils ganz spezifische Weise. Während im Arbeitsleben der Mensch vorrangig der Welt zugewandt ist, muss er sich im Lernprozess primär mit sich selbst auseinandersetzen. Aber diese grundsätzliche Verschiedenheit meint nicht eine Gegensätzlichkeit, die sich meiden sollte, sondern die aneinander interessiert ist und sich gegenseitig anzuregen vermag. Von daher ist es nicht überraschend, dass es mannigfache Überschneidungen und Vermischungen beider Bereiche gibt. So weist Marotzki z.B. darauf hin, dass Lernen auch immer im Verhältnis zur Welt stattfindet:

> „Lernend verhalten wir uns zur Welt und wir verhalten uns immer zur Welt, insofern wir lernen"
>
> (Marotzki: 1990, 32).

Anzustreben ist nach Marotzki, dass der jeweils unterschiedliche Selbst- und Weltbezug in Arbeitswelt und Ausbildung zu sich gegenseitig ergänzenden Erfahrungen gestaltet werden kann und zwar in dem oben (vgl. Einleitung) bereits aufgezeigten Sinne, dass Menschen

1. ein ausbalanciertes Verhältnis zu ihrer Umwelt herstellen und erhalten können, sich also nicht auf Kosten anderer entwickeln und durchsetzen (komplexeres Weltverhältnis) und

2. auch im Zuge von Veränderungen in ihrer Umwelt ihre Identität aufrechterhalten können (komplexeres Selbstverhältnis).

Damit eine solche Gestaltung der Beziehung von Praxis und Theorie gelingt, ist es wichtig darauf zu achten, dass in beiden Bereichen bei der jeweils dominierenden Tätigkeit die abwesende Tätigkeit an- und mitgedacht wird.
Für die Tätigkeit am Arbeitsplatz bedeutet dies beispielsweise, dass die SEKEM-Mitarbeiter hier nicht nur ihre praktischen Fertigkeiten und Kompetenzen verbessern und vertiefen lernen, sondern angeregt werden, sich auch mit Fragen auseinanderzusetzen, die z.B. soziale Aspekte ihrer Tätigkeit betreffen und insofern über ihre praktische Tätigkeit hinausgehen. Entsprechend kann es hier zu einer wechselseitigen Befruchtung und Erweiterung von Welt- und Selbstverhältnis kommen.

> „Wenn beide (Bereiche, die Verf.) füreinander und miteinander nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten sich entfalten können, entsteht ein Organismus von Fähigkeiten, der auf Steigerung, auf Emergenz hin angelegt ist. Das ist eines der Geheimnisse, die den Erfolg von SEKEM ausmachen."
>
> (Baumgartner und Bader: 2007, 51)

4.2. Beispiel Berufsausbildung

Vertieft man diese Gedanken exemplarisch am Beispiel der Berufsausbildung[79], so zeigt sich Folgendes:

Das 1997 in SEKEM gegründete Berufsbildungszentrum bietet Ausbildungsgänge für die Bereiche Schreinerei, Sanitärinstallation, Elektroinstallation, Textilverarbeitung, Landmaschinentechnik, Metallbearbeitung und Bürokaufmann an. Bis heute wurden mehr als 800 Lehrlinge ausgebildet. Diese kommen zum überwiegenden Teil aus der ländlichen Umgebung SEKEMs und erlernen hier Berufe, für die am lokalen Markt ein hoher Bedarf besteht. Auf diese Weise stellt SEKEM auch eine Verbindung zu den Entwicklungsnotwendigkeiten des Landes her.

[79] vgl. hierzu Hanel in SEKEM Insight: Nr.112, 2

Die Ausbildung erstreckt sich über drei Jahre und ist aufgeteilt in wöchentlich vier Tage Ausbildung im Betrieb und zwei Tage Berufsschulunterricht[80]. Mit dieser Ausbildungsform nimmt SEKEM an der Mubarak-Kohl-Initiative teil, die von beiden Regierungschefs in den 90er Jahren initiiert wurde und zum Ziel hat, in Anlehnung an das deutsche duale Ausbildungssystems auch in Ägypten eine enge Verknüpfung von Theoriebezug und Praxiserfahrung zu erreichen.
Die daneben in Ägypten bestehenden Berufsausbildungsgänge umfassen entweder eine fünfjährige, ausschließlich theoretische Ausbildung an einer traditionellen Berufsschule bzw. alternativ hierzu eine dreijährige Ausbildung an einer höheren technischen Schule, wo im dreimonatigen Wechsel einmal theoretische und dann wieder praktische Ausbildung stattfindet.

Gegenüber den beiden letztgenannten Berufsausbildungsgängen hat das in SEKEM praktizierte duale System erhebliche strukturelle Vorteile, die sogar über das in Deutschland praktizierte duale System hinausgehen. Denn in SEKEM liegen Schule und Betrieb in einer Hand. Damit kann eine bessere Abstimmung und wechselseitige Ergänzungen der Ausbildungsinhalte und Ausbildungsprozesse erfolgen bis dahin, dass auch ein sofortiges Umsetzen von Unterrichtsstoff in die Praxis mitunter möglich ist.

Da es – anders als in Deutschland - in Ägypten keine Meister gibt, die primär für die Berufsausbildung verantwortlich sind und über eine entsprechende Ausbildungsberechtigung verfügen, bemüht man sich in SEKEM um Ausbilder aus Deutschland bzw. um ägyptische Fachleute, die entsprechend qualifiziert sind. Für den Bereich Elektroinstallation konnte z.B. ein pensionierter Berufsschullehrer aus Deutschland als Ausbilder gewonnen werden. Die Regel ist aber, dass SEKEM selbst für eine angemessene Ausbildung der Berufsschullehrer sorgen muss. Um qualifizierte Praktika in den SEKEM Betrieben durchführen zu können, müssen auch hierfür fähige Lehrmeister erst herangebildet werden.

Weiter wird versucht, in der Ausbildung eigene Produktionseinheiten auf- bzw. auszubauen und diese in ein unternehmerisches Konzept einzubinden, das sich am realen Marktbedarf orientiert. Auf diese Weise sollen Praxissinn und unternehmerische Fähigkeiten der Auszubildenden gefördert werden. In der Schreinerausbildung

[80] in Ägypten gibt es die Sechs-Tage-Woche

konnte z.B. ein kleiner Zulieferer-Betrieb aufgebaut werden, durch den dem Ausbildungsbetrieb Einnahmen – wenn auch in relativ bescheidenem Umfang - zufließen.
So ist es möglich, dass die in SEKEM ausgebildeten Berufsschüler reelle Zukunftschancen erhalten und die ägyptische Volkswirtschaft durch qualifizierte Arbeitskräfte gestärkt werden kann. Daneben steht es den Absolventen des SEKEM-Berufsbildungszentrums nach ihrer Ausbildung grundsätzlich offen, auch in einer der SEKEM-Firmen ihren Berufsstart zu beginnen.

Für die Auszubildenden stellen diese Ausbildungsstrukturen einen enormen Vorteil dar. Theoretisch Gelerntes kann schnell praktisch überprüft oder umgesetzt werden bzw. Fragen aus der Praxis können im Unterricht theoretisch vertieft werden.
Auch unterschiedliche Begabungen der Auszubildenden in stärker theoretischer oder stärker praktischer Hinsicht können so – bevor sie sich ggf. zu einem Problem auswachsen - besser ausgeglichen werden. Diese Art der Anwendung des Bildungsprinzips „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ vermag deshalb die berufliche Handlungskompetenz und Eigenständigkeit bei den Auszubildenden beträchtlich zu erhöhen.
Sowohl die Orientierung auf Entwicklung als auch auf Ausgleich unterschiedlicher Begabungen, Fähigkeiten und Herangehensweisen der Auszubildenden ist deshalb geeignet, breite Voraussetzungen für das mit der Idee der Nachhaltigkeit angestrebte „gute Leben“ der – hier in Ausbildung stehenden - Menschen und die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse zu schaffen.

Das in SEKEM praktizierte duale Ausbildungssystem beinhaltet auch Vorteile für die SEKEM-Unternehmen. Denn die Art und Weise, wie hier ausgebildet wird, kommt bei einer späteren Übernahme der Auszubildenden als Mitarbeiter den Unternehmen wieder zugute. Die Vision einer Bildung, die Menschen befähigt, kompetent und verantwortungsvoll eine nachhaltige Zukunft zu gestalten, kann so auch in dieser Hinsicht schrittweise verwirklicht werden.

4.3. Ergänzung des Lernprinzips „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ durch künstlerischer Tätigkeiten

Die entscheidende Stärke des SEKEM-Bildungssystems besteht nach diesseitiger Auffassung darin, dass überall im Unternehmen versucht wird, die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter, Auszubildenden und Schüler zu fördern.
Allerdings sind in Ägypten – wie Abouleish im o.a. Interview (Abouleish: 1997, 134) ausführt - die Verhältnisse bezüglich des „inneren Verfasstheit“ der Lernenden so, dass sie nicht ohne weiteres in der Lage sind, ihre Individualität in den Lernprozess einzubringen. Denn diese eigene Individualität muss zu allererst einmal von den Betreffenden selbst wahrgenommen und erkannt werden. Deshalb kann nach Auffassung von Abouleish auch der von ihm beklagten Lebensferne der ägyptischen Studierenden nicht direkt dadurch begegnet werden, dass man sie möglichst früh und nahe in die realen Arbeitsprozesse einbindet. Sondern wichtig ist zunächst auch hier – gewissermaßen als Vorbereitung und erster Schritt in Richtung einer Überwindung der Lebensferne – dass sich die Lernenden durch künstlerische Tätigkeiten und Erfahrungen in stärkerem Maße ihrer selbst bewusst werden können.
Die Aufgabe der künstlerischen Tätigkeiten in der Berufsausbildung wird von einer leitenden SEKEM-Mitarbeiterin wie folgt bechrieben:

> „Es hat sich für SEKEM früh gezeigt, dass die staatlichen ägyptischen Lehrpläne nicht ausreichen, um die Schüler und Schülerinnen auch mit persönlichkeitsbildenden Erfahrungen zu versehen. SEKEM hat daher ein Bildungskonzept für die Berufsausbildung entwickelt, das nicht nur eine engere Verbindung von theoretischem Unterricht und Praxis zum Grundprinzip der Ausbildung erhebt, sondern weitere künstlerische und vor allem soziale Elemente hinzufügt.
> Zunächst werden Lernen und Arbeiten besonders eng verknüpft. Theoretischer Unterricht, praktisches Lernen und die Erstellung von Werkstücken für den täglichen Gebrauch sind von Anfang an Bestandteil der Ausbildung, um selbstgeführtes und selbstverantwortliches Arbeiten zu fördern. Durch künstlerische Kurse werden zusätzlich die Kreativität im Umgang mit Material und Werkstück sowie die Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Gemeinschaftsverbund der Ausbildungsgruppe und des Betriebs gefördert. Dies geschieht z.B. in den Fächern Kunst, Musik, Werken und weiteren künstlerischen Fächern. Auf das Üben sozialer Fähigkeiten wird großer Wert gelegt.“
>
> (Hanel in SEKEM Insight: Nr.112, 2)

Damit fungiert künstlerische Betätigung bzw. Kunst in SEKEM als

> „Bindeglied, das Intellektualität, Bildung und Forschung vor Einseitigkeit bewahrt und mit dem Menschlichen verbindet. Kunst ist das Medium, das Arbeitsprozesse und –ergebnisse in soziale Kreisläufe einbinden kann. Kunst ist schließlich der Sinn für das Schöne und Gediegene, aber auch für das Spannungsreiche und Diskursive, das Entwicklung voranbringt."
>
> (Baumgartner und Bader: 2007, 103-104)

Aus diesen Zusammenhängen erklärt sich der hohe Stellenwert, den künstlerische Fächer im SEKEM-Bildungssystem haben (vgl. im Detail die Ausführungen zur Eurythmie in Kap. III). Für jeden Teilnehmer am SEKEM-Bildungsprogramm - vom Kindergarten bis zum „Vocational Training" bzw. zur universitären Ausbildung – wird die Möglichkeit der eigenen Entwicklung der Persönlichkeit durch künstlerische Betätigung eröffnet.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Förderung künstlerischer Betätigungen – verstanden auch als Ermöglichung von „Sustainable Development des Menschen" (Becker: 2000, 264) - nicht voraussetzungslos erfolgt, sondern in einem Kontext steht, der nachhaltige Entwicklungen generell begünstigt. Zu diesem Kontext gehört eine gute Organisation, eine positive ökonomische Entwicklung und eine Zielsetzung, die auf Bewahrung der Umwelt und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter gerichtet ist.
Auf die Notwendigkeit eines solchen Kontextes wird von verschiedenen Seiten immer wieder hingewiesen (UNESCO: 2007, 14). Dieser für erforderlich gehaltene Kontext weist eine bemerkenswerte Parallele zu den vier Säulen der Nachhaltigkeit auf, wie sie in der Agenda 21 benannt sind, nämlich:

Gesellschaft - gute Organisation,
Wirtschaft - positive ökonomische Entwicklung,
Umwelt - Bewahrung der Umwelt und
Kultur - Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

Dies ist kein Zufall, denn es entspricht auch in SEKEM den Erfahrungen, dass ein in wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und ökologischer Hinsicht ausgeglichenes Umfeld nachhaltige Entwicklungsprozesse am besten zu fördern vermag.

Was aber passiert, wenn ein grundsätzlich ausgeglichenes Umfeld aufgrund äußerer Ereignisse aus der Balance gerät, weil z.B. eine Säule die erwarteten Leistungen nicht erbringen kann?

In SEKEM ist dieser Fall im Jahre 2011 in Bezug auf die Wirtschaft eingetreten. Durch die politischen Massenerhebungen und Umbrüche, die mit zunehmender Arbeitslosigkeit und Verdiensteinbußen der Bevölkerung einhergingen, konnten im SEKEM-Produktionsbereich die Ergebnisse von 2010 nicht erreicht werden bzw. wurden zum Teil sogar deutlich unterschritten. So weist der Sustainability Report 2011 (SEKEM Report on Sustainable Development: 2011, 59) aus, dass z. B. der „Profit before tax" von 17 Millionen EGP in 2010 auf 1,2 Millionen EGP in 2011 gesunken ist.

Letztlich konnten aber auch unter diesen erschwerten politischen und wirtschaftlichen Bedingungen für die SEKEM-Mitarbeiter und Studenten die Möglichkeiten aufrechterhalten werden, sich intensiv mit künstlerischen Aufgaben befassen zu können – wie das folgende Beispiel zeigt:

> „…eigentlich wollte ich schon lange schreiben, aber die Ereignisse halten uns alle hier in Atem. Es gibt zwar viel gravierendere Ereignisse auf der Welt, wenn man an Japan denkt, an Libyen, an die Golfstaaten. Aber Ägypten ist eben noch gar nicht zur Ruhe gekommen. Ich bin schon lange wieder hier und habe die letzten Tage der Revolution noch miterlebt. Die Nachwehen, von denen man wohl in Europa gar nichts mehr hört, sind erschütternd. Zwar ist einigermaßen Ruhe auf den Straßen eingekehrt, … Aber was jetzt geschieht, spielt sich in den einzelnen Firmen und Betrieben und Büros und Konzernen im ganzen Land ab. Die Oper zum Beispiel hat seit Wochen geschlossen. Nichts läuft mehr, alle Menschen misstrauen sich und jeder versucht in diesem wirtschaftlichen und sozialen Chaos seine eigenen Vorteile herauszuschinden. Es ist fast ein bisschen wie ein Krieg „Jeder gegen Jeden". Egoismus pur lebt sich nun aus nach der jahrzehntelangen Unterdrückung. Man will frei sein, das heißt aber auf Arabisch: jeder kann das machen, was er will und möchte. Von Verantwortung keine Spur, von Teamwork keine Spur, von Zukunftsdenken keine Spur. Wie sollen aber auch die Menschen das von einem Tag auf den anderen lernen. Es ist schon schwer. Und wir hier in SEKEM sind natürlich von diesen auch sozialen Umwälzungen nicht verschont. Es kracht enorm im Gebälk – Auch hatte ich mit den Studenten ziemliche Auseinandersetzungen. Aber wir haben uns dann zusammengesetzt und stundenlang geredet und versucht, eine ‚Vision' auszuarbeiten, damit wir vernünftig zusammen arbeiten können. Es hat – so glaube ich – geklappt. Wir haben zu Dr. Ibrahims Geburtstag ein Eurythmie-Programm ausgearbeitet ‚Kultur und Demokratie – Die Ich-Entwicklung in der arabischen Lyrik' und haben gezeigt, wie im letzten Jahrhundert die Dichter schon eine Art Kulturrevolution anstrebten, zentriert um die freie Entfaltung der Individualität, aber unter Einbeziehung der Verantwortung gegenüber Mitmensch, Erde und Kosmos. Es gibt unglaublich wunderbare Beispiele in der arabischen

> Dichtung. Diese Arbeit hat uns alle sehr zusammengeschweißt und ich kann sagen, die Aufführung war sehr, sehr gut. Der Dr. hat am Ende eine kleine Ansprache gehalten und gesagt, man solle sich doch diese Bühnengruppe als Vorbild dafür nehmen, wie Menschen zusammen arbeiten können, wo jeder versucht, dem Ganzen zu dienen und etwas Geistiges durch die Arbeit hindurchstrahlen zu lassen. Also besteht vielleicht doch noch Hoffnung, dass wir – wenn wir tüchtig genug in ganz Ägypten arbeiten – etwas Kleines bewirken können."[81]

Hier zeigt sich, dass in SEKEM trotz des schwierigen wirtschaftlichen Umfeldes im Jahre 2011 die Bedeutung von Kultur und Kunst nicht relativiert wurde und dies zu guten Resultaten führte. Zwar hat sich auch für SEKEM die politische und wirtschaftliche Situation des Jahres 2011 als Krise offenbart, in der Vieles auf den Prüfstand gestellt wurde. Aber wie das Beispiel zeigt, war es auch möglich, eine neue Konzeption für die Zusammenarbeit und die künstlerische Arbeit zu entwickeln. Sowohl die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung als auch der gegenwartsbezogene konstruktive Umgang mit der arabischen Dichtkunst der Vergangenheit lassen erkennen, dass das bisher erarbeitete Niveau der SEKEM-Unternehmenskultur sogar Früchte in schwierigen Zeiten zeitigen konnte.

4.4. Neues praxisbezogenes Lernen in Europa

Inzwischen stoßen Ideen wie sie in dem SEKEM-Bildungsprinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten" zum Ausdruck kommen auch in den hochentwickelten Ländern Europas auf großes Interesse und werden in verschiedenen Ausbildungsbereichen bereits angewandt. So beschreibt der Vorsitzende des Deutschen Wissenschaftsrates, Professor Peter Strohschneider, ein Beispiel für die Anwendung dieses neuen Lernprinzips in der medizinischen Ausbildung wie folgt:

[81] Aus einer Mail des in SEKEM arbeitenden Eurythmielehrers Christoph Graf an die Autorin, verfasst am 25. März 2011

> „Das in den Niederlanden etablierte problemorientierte und kompetenzbasierte Lernen, in dem von Beginn an die Patienten im Zentrum stehen und gleichzeitig wissenschaftliches Arbeiten trainiert wird, bietet wichtige Impulse für die hochschulmedizinische Ausbildung in Deutschland".[82]

Beispiele für praxisbezogenes Lernen aus den Bereichen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften werden von Marks und Thömen beschrieben. Die Entwicklung des Praxisbezugs der Ausbildung und die damit einhergehende Entwicklung von entsprechenden Methoden begründen sie mit einem zunehmenden Bedarf an

- „Fachleuten, die besser auf (veränderte) gesellschaftliche Anforderungen vorbereitet sind,
- Fähigkeiten, den exponentiellen Anstieg des Fachwissens in den unterschiedlichen Fachrichtungen zu bewältigen,
- Kommunikations- und Teamfähigkeit,
- Fähigkeiten, lebenslang zu lernen."

(Marks und Thömen: 2002)

Auch die Drogerie-Kette „dm" geht bei der Ausbildung ihrer Mitarbeiter neue praxisbezogene Wege. Hier ist man der Auffassung, dass in Zeiten permanenten Wandels institutionelles Lernen oft zu spät kommt. Deshalb wird hier das sogenannte „arbeitsintegrierte Lernen" praktiziert:

> „Bisher war es in Unternehmen üblich, bei Veränderungen zunächst einmal den voraussichtlichen Qualifikationsbedarf bei Mitarbeitern und Führungskräften zu ermitteln. Dieser Bedarf wurde dann in spezielle Lernangebote - meist in Form von Seminaren, Lehrgängen, Kursen und Ähnliches – ‚übersetzt', und diese Weiterbildungsangebote wurden fern der Arbeit im Rahmen spezialisierter Weiterbildungsinstitutionen durchgeführt, wo die Mitarbeiter Wissen und Fähigkeiten erwerben konnten. Nach dem Ende dieser Schulungen war es dann in der Regel

[82] Pressemitteilung des Wissenschaftsrates vom 15. November 2010: Wissenschaftsrat ebnet Weg für Gründung einer neuen Universitätsmedizin in Oldenburg http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?id=331&print=1&L= (letzter Zugriff 01.10.2012)

> Sache der Mitarbeiter, das neu Gelernte in ihre Arbeit zurückzutransferieren und umzusetzen.
>
> Wir lagern das Lernen nicht aus der Alltagsarbeit aus, sondern wir bemühen uns, es gerade in die Arbeit selbst zu verlegen. ‚Arbeitsintegriertes Lernen' heißt unser Ziel. Wir müssen den Arbeitsplatz selbst zum Lernort machen und dafür sorgen, dass die Mitarbeiter so viel wie möglich von dem, was sie erlernen müssen oder wollen, in der Arbeit selbst und aus eigener Initiative erlernen können. Dieses arbeitsintegrierte Lernen beginnt damit, dass wir auf eine zentrale Planung und Steuerung der "Humanressourcen", also auf zentrale Qualifizierungsprogramme, verzichten. Stattdessen ist für uns das Lernen grundsätzlich ein Teil der Verantwortung, die jeder Mitarbeiter für seinen Arbeitsbereich und dessen Weiterentwicklung hat. Dazu schaffen wir offene Lernräume, in denen jeder Mitarbeiter selbst erkennt, was er lernen muss, und selbst die Initiative zum Lernen ergreifen kann. Denn eine unserer zentralen Erkenntnisse zum Thema Lernen lautet: ‚Niemand kann gelernt werden, jeder muss selber lernen.' Dabei bildet ein Mitarbeiter mit allen anderen Mitarbeitern zusammen eine Lerngemeinschaft, innerhalb der er jede Hilfe bekommt, die er für sein Lernen benötigt."
>
> (Werner: 2003)

Die Beispiele zeigen, dass ein Lernen, das auf Überwindung der Trennung von Theorie und Praxis gerichtet ist, sowohl in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen als auch in unterschiedlich entwickelten Gesellschaften gleichermaßen angewendet und für die Entwicklung der entsprechenden Bereiche inzwischen vielfach als essentiell begriffen wird. Wie ist dies zu erklären?

Historisch betrachtet hatte das formale, praxisferne Lernen in Form von Schulen und geregelten Ausbildungsgängen seine Hochkonjunktur in solchen Zeiten, in denen die praktischen Lebenswelten wenig Anreize und Anlässe für gewünschte Lernprozesse boten. In diesen Zeiten konnten an Schulen und anderen Ausbildungsstätten Dinge gelernt werden, die im alltäglichen Leben nicht gelernt werden konnten. Heute hat sich aufgrund der gestiegenen Komplexität der praktischen Lebenswelten dieses Kompensationsverhältnis umgekehrt.

> „Wenn in den Anfängen organisiertes Lernen als Kompensation informellen Lernens begriffen werden konnte, dann hat sich die gesellschaftliche Lage neuerdings so verändert, dass umgekehrt informelles Lernen als Kompensation organisierten Lernens verstanden werden muss.
>
> (Meder: 2002, 8)

Heutige Lebenswelten bieten Heranwachsenden sowohl in hochentwickelten Gesellschaften als auch in Schwellenländern viele Möglichkeiten des Lernens über einen direkteren Weltbezug. Vor allem über Medien wie Fernsehen, Internet, soziale Netzwerke oder Smartphones ist diese Möglichkeit inzwischen massenhaft gegeben. Insofern ist heute bereits weltweit eine gewisse Überwindung der Trennung von formellen, praxisfernen Lernen auf der einen Seite und informellen, praxisnahen Lernen auf der anderen Seite festzustellen.

Unter diesen Bedingungen ist es nur folgerichtig, „Lernen“ direkt in die jeweiligen, konkreten Anwendungsbezüge einzubetten. In der Medizin wird somit der Patient, in der Wirtschaft das Unternehmen, in der Technikwissenschaft das Artefakt etc. in die Lernprozesse einbezogen. Ein solcher Praxisbezug wirkt sich in der Regel positiv auf Motivation und Kooperationsfähigkeit der Lernenden aus. Dies wiederum fördert die Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Lerngegenständen bzw. den Diskurs untereinander, so dass in der Folge einer solchen Auseinandersetzung ein neues bzw. verändertes Verhältnis der Lernenden zu sich selbst und zur Welt entstehen kann.

4.5. Praxisorientiertes Lernen und nachhaltige Entwicklung

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern das pädagogische Grundprinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ auch aus theoretischer Sicht als geeignetes Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen angesehen werden kann.

In der Einleitung zu dieser Arbeit ist schon betont worden, dass eine der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtete Bildung unvereinbar ist mit selektiven Wahrnehmungen und Einseitigkeiten. Die Frage ist allerdings, wie eine solche Aufgabe verwirklicht werden kann angesichts der Strukturdeterminiertheit unseres Denkens. Denn wie mehrfach aufgezeigt wurde, ist nach systemisch-konstruktivistischem Verständnis das Erkennen nicht bloße Abbildung der äußeren Realität, sondern in erster Linie ein

konstruktivistischer, selbstreferentieller Prozess der wahrnehmenden bzw. beobachtenden Person.

Auch Lernen ist im konstruktivistischen Verständnis nicht Widerspiegelung des Gelehrten, sondern vor allem selbstreferentielle Konstruktion von Wirklichkeit. Dies bedeutet, dass wir in der Regel nur das wahrnehmen können, was die biographische Rückbezüglichkeit unseres Denkens uns ermöglicht und woran wir mit unserem vorhandenen Wissen und unseren Erfahrungen anknüpfen können[83]. Das heißt, Lernen ist grundsätzlich biographisch geprägt und strukturdeterminiert[84], so dass wir im Allgemeinen auch nur das lernen, was in unsere kognitiven Strukturen integriert werden kann.

> „Aus der konstruktivistischen Perspektive ist es eine Illusion, dass Sprache an und für sich die Fähigkeit habe, Begriffe und Wissen von einer Person zu einer anderen zu übermitteln."
>
> (von Glasersfeld: 1995, 8)

Gerade deshalb ist es nach meiner Auffassung vorrangige Aufgabe einer BNE, diese Strukturdeterminiertheit unserer Wahrnehmung und unseres Denkens zumindest partiell zu überwinden und Anstöße für eine Erweiterung der Bezugspunkte zwischen psychischen Systemen und Umwelt bzw. zwischen Ich und Welt zu geben. Denn nach der hier vertretenen Auffassung kann der Mensch dem Ziel der Nachhaltigkeit vor allem in dem Maße näherkommen, in dem es ihm gelingt, die für diesen Prozess erforderlichen Voraussetzungen auch in seiner Person zur Entfaltung zu bringen.

In Kapitel III, 6.4. ist bereits allgemein aufgezeigt worden, dass sich unseres Denken und Verhalten - trotz seiner Strukturdeterminiertheit - ändern kann. Denn über Strukturelle Kopplungen, Irritationen und das Re-Entry ist ein Lernen möglich, bei dem wir Neues erschließen und dadurch uns und unsere Umwelt verändern können.

---

[83] Mit dieser konstruktivistische Lernauffassung kann z.B. das bekannte Phänomen erklärt werden, dass viele Menschen sich oft missverstanden fühlen und dann immer wieder darauf verweisen, dass sie das ihnen Entgegengehaltene nicht gesagt haben. Was dabei übersehen wird ist der Umstand, dass in der Regel nur das wahrgenommen werden kann, was mit der biographische Rückbezüglichkeit unseres Denkens, mit unseren Erfahrungen und unserem Wissen vereinbar ist.

[84] Ältere Lerntheorien sind mit diesem konstruktivistischen Ansatz zwar nicht widerlegt, werden aber relativiert und ergänzt (Siebert: 1998, 37)

Was ist aber nun – theoretisch beleuchtet - das Besondere an einem Lernen im Kontext des Doppelbezuges von „arbeitend lernen und „lernend arbeiten“ bzw. von Theorie und Praxis?

Zunächst fällt auf, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis ein nicht unproblematisches zu sein scheint.
Zwar steht bis heute der Immanuel Kant (Kant: 1793, 127) bzw. Kurt Lewin (Lewin: 1951, 169) zugeschriebene Satz "Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ hoch im Kurs. Über weite Strecken überwiegt jedoch eine beidseitige Dauerskepsis bzw. der wechselseitig erhobenen Vorbehalt eines:

> „Ja, aber – theoretisch gesehen … / Ja, aber – praktisch gesehen...“
>
> (Fuchs: 2004, 23)

Diese wechselseitige Dauerskepsis beruht überwiegend darauf, dass hier der jeweils anderen Seite Einseitigkeiten unterstellt werden: Die Praxis ist aus Sicht der Theorie zu „erfahrungsgesättigt, also teilweise blind“ (Fuchs: 2004, 21), während Theorie auf Fernsicht spezialisiert ist und dabei das konkrete Leben aus dem Auge verliert:

> „Auf beiden Seiten der Unterscheidung findet sich ein Arrangement des Sehens und Nicht-Sehens, das die Form eines Chiasmus annimmt: Die Theorie sieht, was sie sieht, weil sie nicht sieht, was die Praxis sieht, und die Praxis sieht, was sie sieht, weil sie nicht sieht, was die Theorie sieht. … Man könnte auch sagen: Die Unterscheidung stützt sich intern auf Sichtverluste ab.“
>
> (Fuchs: 2004, 21)

Dieses beobachtete Phänomen der Dauerskepsis kann jedoch unter Heranziehung Luhmann‘scher Denk- und Beobachtungskategorien, insbesondere der Unterscheidung von Beobachtungen erster und zweiter Ordnung, aufgelöst werden.
Zwar ist jede Beobachtung grundsätzlich selbstreferentiell, d.h. sie hängt ab von unserer systeminternen Struktur und folgt in der Regel nur bestimmten, zuvor erlernten und vorgegebenen Bahnen. Diese eigene „Bestätigungswahrnehmung“ kann ein Beobachter allerdings nicht selbst beobachten. Luhmann bezeichnet als „blinden Fleck“, der nicht hintergehbar ist.

Allerdings kann auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung der Beobachter erster Ordnung von einem anderen Beobachter beobachtet werden. Beispielsweise kann ein Theoretiker einen Praktiker beobachten und dabei dessen Strukturbedingtheiten in Wahrnehmung und Denken wahrnehmen und hieraus Schlüsse für sein eigenes Wahrnehmen und Denken ziehen. Gleiches gilt für den Praktiker. Diese Möglichkeit der Überwindung von Beschränkungen setzt jedoch in diesem Fall immer einen zweiten Beobachter, also eine Beobachtungsebene zweiter Ordnung voraus.

Das Prinzips „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ ermöglicht nun, dass die blinden Flecken vom selben Beobachter erkannt werden können. Und zwar in dem Sinne, dass beide Seiten der Unterscheidung „Theorie/Praxis“ miteinander gekreuzt werden (arbeitend lernen und lernend arbeiten) und damit die Möglichkeit einer oszillierenden [85] Dauerkommunikation der beiden Weltsichten innerhalb eines psychischen Systems eröffnet wird:

> „Die System/Umwelt-Differenzen werden gegeneinander verschränkt. Der Status als System bzw. als Umwelt wird aus seiner ursprünglich-sicheren Verankerung in der eigenen Systemreferenz gelöst.“
>
> (Luhmann: 2004 a, 56)

Durch die Kreuzung, die eine doppelte strukturelle Kopplung bedeutet, wird in die jeweilige Umwelt des Theoretikers oder Praktikers eine zweite System/Umwelt-Differenz eingeführt, nämlich die des komplementären Systems. Jedes psychische System bildet damit seine Außengrenze zweifach im Wege des Re-Entry ab. Auf diese Weise wird auch eine doppelte Selbstbeobachtung des Systems ermöglicht mit der Folge, dass die Programme des psychischen Systems die Chance erhalten, sich so zu modifizieren, dass der konventionell hoch gehaltene Unterschied zwischen Theorie und Praxis in seiner Spezifik zwar bestehen bleibt, sich jedoch nicht zu einem antagonistischen Gegensatz auswachsen kann.

Infolgedessen wird es auch möglich, dass z.B. der Praktiker in seiner Umwelt ein anderes System aus dessen Umweltbezügen heraus versteht und als verstehendes

[85] Ein oszillierendes System (lateinisch *oscillare* = schaukeln) ist ein dynamisches System, das zwischen zwei oder mehreren Zuständen in mehr oder minder regelmäßiger Form hin und her wechselt.

System kann er sich selbst als Moment in der Umwelt des verstandenen Systems erfahren (vgl. Luhmann: 2009, 56). Durch den Wechsel der Standpunkte sind die blinden Flecken nur momentan vorhanden. Sie werden als Wechsel erkennbar und können reflektiert werden.
Die Folge dieser Kreuzung der Seiten der Unterscheidung von Theorie und Praxis ist Kontingenz[86]. Vergleichbar der Wirkung des Kreisrituals im oben untersuchten Beispiel zeigt sich auch hier für die nach dem pädagogischen Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten" tätigen psychischen Systeme, dass es neben der eigenen Sicht auch andere Sichten und Möglichkeiten gibt. Das Selbst- und Weltverhältnis der psychischen Systeme wird damit komplexer.

Da sich aufgrund der Kreuzung der Seiten der Unterscheidung die eigenen Systemgrenzen der psychischen Systeme erweitern, fällt es ihnen auch leichter, „Fremdes" in größeren Umfang aufzunehmen, ohne dass die Gefahr des Verlustes der eigenen Identität besteht. Doppelte strukturelle Kopplung und doppeltes Re-Entry eröffnen damit besonders weitreichende Möglichkeiten an Weltbezug und können auf diese Weise auch den Selbstbezug der psychischen Systeme stark modifizieren.

Aus all den dargelegten Gründen kann gefolgert werden, dass von dem pädagogischen Grundsatz „arbeitend lernen und lernend arbeiten" besonders intensive Anstöße für eine Erweiterung der Bezugspunkte zwischen Ich und Welt ausgehen. Wenn man eine wichtige Aufgabe von BNE darin sieht, nachhaltige Entwicklungsprozesse dadurch zu befördern, dass selektive Wahrnehmungen vermieden bzw. eingeschränkt und Einseitigkeiten überwunden werden und stattdessen der Welt- und Selbstbezug erweitert wird, so kann dies mit dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten" in hohem Maße erreicht werden.

Die Möglichkeit, eigene Grenzen und Strukturen zu transformieren und damit den Prozess nachhaltiger Entwicklungen zu unterstützen, kann auch unter Heranziehung anderer konstruktivistisch basierter Erklärungsmodelle aufgezeigt werden. Insofern ist der hier vorgestellte pädagogische Ansatz, nach dem „bildendes Lernen" durch

[86] Kontingenz beschreibt die Möglichkeit u.a. psychischer Systeme, offen, unvorhergesehen und variabel zu agieren und zu reagieren

strukturelle Kopplungen, Irritationen und Re-Entry erfolgt, zwar im Hinblick auf seine Handhabbarkeit und Leistungsstärke äußerst bedeutsam, aber keineswegs singulär.

Edmund Kösel[87] beispielsweise geht – ebenso wie Niklas Luhmann - davon aus, dass jeder Mensch ein in sich geschlossenes einmaliges System mit eigenen Bewusstseinsstrukturen darstellt und dass deshalb Lernen als „self-directed process" zu verstehen ist. Nach seiner Auffassung sind Erweiterungen unserer Perspektiven und Transformationen unserer kognitiven und emotionalen Strukturen ansatzweise über sog. „Driftzonen" möglich. Dieser Begriff ist ursprünglich von Humberto Maturana und Francisco Varela zur Erklärung der Entwicklung von Lebewesen innerhalb ihrer milieubedingten Spielräume und Grenzen entwickelt worden:

> „Die Erhaltung der Autopoiesis und die Erhaltung der Anpassung sind notwendige Bedingungen für die Existenz der Lebewesen; die ontogenetische Strukturveränderung eines Lebewesens in seinem Milieu wird immer ein strukturelles Driften sein, das mit dem Driften des Milieus in Übereinstimmung ist."
>
> (Maturana/Varela: 1987, 113 ff.)

Edmund Kösel hat den Begriff der Driftzone für die Didaktik übernommen und bezeichnet damit einen

> „Interaktions-Raum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen"
>
> (Kösel: 1993, 239).

Obwohl Lehrende und Lernende jeweils durch ein in sich geschlossenes Bewusst-seinssystem geprägt sind, ist es nach Auffassung Kösels in der unterrichtlichen Kommunikation unter bestimmten Voraussetzungen doch im Grundsatz möglich, Unterschiede zu erkennen, zu vermitteln und sich über gegebene Unterschiede zu verständigen, nämlich dann, wenn sich Lernangebote der Lehrenden mit Erfahrungen und Interessen der Lernenden treffen und vermengen.
Auch insofern gilt also, was oben bereits in Bezug auf das Lernen durch Perturbation betont wurde: Es ist entscheidend, dass die Lernenden durch Bereitstellung

[87] 1935 geborener deutscher Pädagoge, dessen subjektive Didaktik von konstruktivistischen Denkansätzen geprägt ist. Er lehrte an der an der pädagogischen Hochschulen Freiburg im Breisgau

anregender Lernumgebungen und Lernsituationen immer wieder Anstöße und Chancen zur Selbstentwicklung erhalten. Dabei kommt dem Lehrer oder Ausbilder eine noch größere Bedeutung zu als dies in der Vergangenheit der Fall war. Denn von seiner Begeisterungsfähigkeit, Authentizität und Glaubwürdigkeit ist in hohem Maße abhängig, inwieweit es gelingt, Lernende dazu anzuregen, erfolgreich an ihrem eigenen „Sustainable Development“ zu arbeiten.

Exkurs: SEKEM’s Beteiligung an zukunftsweisenden Bildungsprojekten

Die in SEKEM u.a. mit dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen gegenwärtig in verschiedene zukunftsweisende Bildungsprojekte für Schulen ein.

Ein solches Bildungsprojekt ist EduCamp (2010 – 2013). Bei diesem Projekt handelt es sich um ein von dem RCE[88] Kairo und der RWTH[89] Aachen initiiertes und von der Europäischen Union gefördertes TEMPUS [90] - Projekt. Angesichts der großen Umweltprobleme, mit denen Ägypten konfrontiert ist, hat ein Konsortium aus 20 nationalen und internationalen Partnern - Universitäten, NGOs und Ministerien – Vorschläge und Maßnahmen entwickelt, die zu einer Verbesserung von BNE an ägyptischen Schulen beitragen können. SEKEM ist an EduCamp über die Heliopolis Universität und die SDF[91] beteiligt.

Insbesondere ging es um fünf Aufgaben, die innerhalb von drei Jahren realisiert werden sollten:

[88] Regional Center of Expertise on Education for Sustainable Development

[89] Rheinisch Westfälische Technische Hochschule

[90] Abkürzung für Trans-European Mobility Programm for University Studies

[91] SEKEM Development Foundation

- "Establishing seven Centres of Excellence to be hosted and operated by the Egyptian universities to promote ESD[92] in Egypt and provide training and consultation services for the Egyptian teachers and schools.

- Developing Teaching ESD resource kits for schools to provide activities for students and teachers that link the existing curricula to the surrounding community and focus on ESD and SCP[93].

- Developing innovative ESD teaching methodologies and enable implementing them in the schools. The teaching methods follow the concept "I hear and I forget. I see and I believe. I do and I understand. "

- Developing School Teachers' Training Programme (STTP) to enable teachers to use the developed materials, kits and methods. This has been achieved through a TOT[94] programme as well as teachers' pilot implementation phase.

- Developing an EU-EG Web-based Virtual Environment to enable schools and universities to share knowledge and exchange experience on ESD and SCP."

(Sewilam: 2010, 1)

Von einem Team von internationalen Experten wurden zunächst die Schulcurricula landesweit untersucht, um zu ermitteln, ob und in welchem Maße sie bereits Nachhaltigkeitsthemen enthalten, an die ggf. angeknüpft werden kann. Aufgrund einer ebenfalls landesweiten Befragung wurde weiter ermittelt, welches Know-How in Bezug auf BNE bei den Lehrenden vorhanden ist und über welche Fähigkeiten sie nicht verfügen bzw. was verbessert werden muss, damit sie in der Lage sind, BNE erfolgreich im Unterricht gestalten zu können.

Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse wurden dann „BNE-Baukästen" und das „TOT Programm" entwickelt.

Für die „BNE-Baukästen" sind über 200 Unterrichtsvorschläge für die Themenbereiche Nachhaltigkeit im Allgemeinen, Landwirtschaft, Energie, Wasser und Biodiversität erarbeitet worden. Im Vordergrund stand dabei das Ziel, die Schüler

[92] Education for Sustainable Development

[93] Sustainable Consumption and Production

[94] Training of Trainers

aktiv am Unterricht zu beteiligen und ihre Kreativität und Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung anzuregen. Dazu wurden innovative Lehr- und Lernmethoden in das Projekt integriert, so z.B. das Lernen nach dem Prinzip „I do and I understand“, mit dem herkömmliche Lernprinzipien wie „I hear and I forget“ und „I see and I believe“ ergänzt werden (Sewilam: 2012, 1).

Vor allem verspricht man sich von einer neuen Ausrichtung des Lehrberufs in den Schulen, dass nachhaltige Entwicklung in die ägyptische Gesellschaft getragen und die künftige Lebensqualität der Schüler (UNESCO: 2006) maßgeblich verbessert werden kann.

> „Anstatt den gesamten Lehrplan zu ändern, soll versucht werden, das Bildungssystem von innen zu transformieren – durch Training und Empowerment der Schlüsselakteurinnen im Bildungssystem, der Lehrerinnen.“
>
> (Mader u.a.: 2013, 144)

Nach Auffassung der UNECE[95] sind es vor allem drei wichtige Kernkompetenzen, die Lehrer entwickeln müssen und die zugleich wichtige Charakteristiken von BNE darstellen, nämlich:

> „(1) ein holistischer Zugang, welcher integratives und systemisches Denken beinhaltet,
>
> (2) die Fähigkeit sich Veränderungen vorzustellen, was wiederum damit zusammenhängt von der Vergangenheit zu lernen, sich in der Gegenwart zu engagieren und eine alternative Zukunft zu erkunden, sowie
>
> (3) als Lehrende/r das Schulsystem zu transformieren.“
>
> (UNECE: 2011, 11; zitiert nach Mader u.a.: a.a.O., 139)

Wenn dies gelingt, können Lehrer

> „einen signifikanten Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten, welcher weitaus größer ist als die reine Vermittlung von Wissen und Fakten.“
>
> (Mader u.a.: a.a.O., 139)

[95] Abkürzung für *United Nations Economic Commission for Europe*

16 bis 20 Professoren von sieben ägyptischen Universitäten haben zwischen März 2012 und Mai 2013 am „TOT Programm“ teilgenommen:

> „Zwei der Trainings legen den inhaltlichen Schwerpunkt auf BNE und Lehrmethoden, fünf Trainings beschäftigen sich mit den Schwerpunkten des BNE-Baukastens – Nachhaltige Entwicklung im allgemeinen, Biodiversität, Energie, Landwirtschaft und Wasser, und zwei praxisorientierte Trainings zielen insbesondere darauf ab den Erfahrungs- und Wissensaustausch zwischen den Professorinnen zu stärken“.
>
> (Mader u.a.: a.a.O., 142)

Diese Trainings haben die Ausgebildeten in der Lage versetzt, ihre erworbenen Fähigkeiten in die Lehrerausbildung an den ägyptischen Universitäten und BNE-Kompetenzzentren einbringen zu können. So kann über die Ausbildung von Multiplikatoren gewährleistet werden, dass die „BNE-Baukästen“ im Unterricht auch angewandt werden können.
Darüber hinaus kann durch diese Ausbildung von Multiplikatoren über das Programm „TOT“ sichergestellt werden, dass die EduCamp-Aktivitäten über das Projektende hinaus fortdauern werden. Diese „Nachhaltigkeit“ des Projekts wird zudem durch eine institutionelle Verankerung der BNE-Kompetenzzentren an ägyptische Partneruniversitäten sichergestellt. Das EduCamp-Projekt ist die erste Initiative in Ägypten, die Universitäten und Schulen strukturell miteinander verbindet.

Durch die Einschränkung des konventionellen Frontalunterrichts und die Entwicklung von schülerorientierten Lernmethoden und Aktivitäten werden Motivation, Lernsituation und Lernerfolg bei den Schülern verbessert. Denn bei dem mittels „BNE-Baukästen“ durchgeführten Unterricht stehen die Schüler im Mittelpunkt. Es geht um die Entwicklung ihrer kreativen Fähigkeiten und ihres systemischen Denkens. Nach Auffassung der Projektinitiatoren könnte sich ein entsprechendes „Outcome“ dieses BNE-Bildungsansatzes in der Folge auf nachhaltige Entwicklungen im ganzen Lande auswirken (Mader u.a.: 2013, 139).

Auch wenn abzuwarten bleibt, ob und in welchem Maße diese Erwartungen erfüllt werden können, wird das Projekt schon heute als zukunftsweisend eingeschätzt.

Diese positive Bewertung kommt u.a. darin zum Ausdruck, dass das Projekt im Dezember 2012 vom globalen RCE-Servicezentrum der Universität der Vereinten Nationen mit dem „RCE-Award“ ausgezeichnet wurde (SEKEM Insíght: Nr. 122, 5). Mit dieser Auszeichnung werden praxisbezogene Bildungsprojekte gewürdigt, durch die Menschen befähigt werden, nachhaltige Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen.

Innerhalb des TEMPUS-Projekts „Edu-Camp“ ist auch der elektronisch unterstützte Zugriff auf alle erarbeiteten Materialien ermöglicht worden. Dies war in der Phase der Projektdurchführung wichtig, um die Kommunikation zwischen den Akteuren sicherstellen zu können. Nach dem Projektende ist es wichtig, dass über die Virtuelle Plattform Wissen und Erfahrungen in Bezug auf den Einsatz der erarbeiteten Materialien im Unterricht vernetzt und ausgetauscht werden kann. So kann die Projektidee auch nach dem offiziellen Projektende weiterverfolgt und weitergeführt werden.

Auch bei den vom SESC[96] für Schüler der ersten bis zwölften Klasse entwickelten BNE-Angeboten (SESC: 2013) handelt es sich um zukunftsweisende Projekte. Diese Angebote können von SEKEM-Schülern, aber auch von regionalen und internationalen Schulen genutzt werden. Nach dem Motto „Discover, Explore, Experience“ wird hier ein Lernen außerhalb des Klassenraumes praktiziert, das sich auf Fragen zur Nachhaltigkeit bezieht. Angeboten werden interaktive Wissenschaftsklassen zu Themen aus den Bereichen Chemie, Biologie, Physik oder Geographie, z.B. „animal life cycle“, „light and shadow“, „photosynthesis“, „micro-organism“, „solar energy“, „agricultural environment“, „water investigation“, „medical plants“ etc. Auf themenbezogenen Exkursionen können die Schüler über eigenes Entdecken und Erproben zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen gelangen und ihr soziales und Umweltbewusstsein entwickeln.

Die vorgestellten Bildungsprojekte sind zukunftsweisend in dem Sinne, dass hier der Zusammenhang zwischen BNE und nachhaltiger Entwicklung immer wieder ganz konkret und nachvollziehbar aufgezeigt werden kann. Insofern ist es folgerichtig,

[96] Abkürzung für SEKEM ENVIRONMENTAL SCIENCE CENTER

dass die SEKEM-Schule im Rahmen des EduCamp-Projekts den Status einer Modellschule erhalten hat (SEKEM Insight: Nr. 120, 1).

Die sichtbare Verbindung von BNE und nachhaltiger Entwicklung ist eine wichtige Besonderheit, die SEKEM für das EduCamp-Projekt und andere Projekte beisteuern konnte und kann. Dass dies eher die Ausnahme ist, wird in der rückblickenden Einschätzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in dem „Expert Review of Processes and Learning“[97] (Tibury: 2011) deutlch:

> „One critical question remains at the core of the present review, which relates to the extent and the depth of connection between the choice of processes in ESD initiatives and the actual contributions to sustainable development. In other words, is there a direct relationship between processes and outcomes in ESD?”
>
> (Tibury: 2011, 9)

In SEKEM hingegen belegen die vergangenen und gegenwärtigen nachhaltigen Entwicklungen, dass ein solcher Zusammenhang für jeden erkennbar besteht. Die Projekte sind damit nicht theoretischer Natur, sondern knüpfen an konkrete Herausforderungen und Bedürfnisse vor Ort an und erarbeiten dafür Vorschläge, die in das ägyptische Bildungssystem integriert werden können.

Wegweisend an den neuen Projekten ist weiter, dass SEKEM hier über die eigenen Grenzen hinausgeht und sich für eine nachhaltige Entwicklung in ganz Ägypten engagiert, die durch BNE angestoßen werden kann und soll. In diesem Sinne stellen die Projekte wichtige Beiträge zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dar.

Fragt man danach, aufgrund welcher Voraussetzungen SEKEM in der Lage ist, positiv zu der Weiterentwicklung von BNE im Rahmen der Projektarbeit beitragen zu können, so kann ein Zusammenhang mit den in der vorliegenden Arbeit untersuchten nicht-formalen Bildungselementen, nämlich zu „Cultura Activa“, vermutet werden. Denn wie in der Arbeit dargelegt, gehen von „Cultura Activa“ starke Impulse für eine

[97] Analyse der im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durchgeführten Bildungsprojekte

Veränderung und Verbesserung von Wahrnehmungsvermögen, Eigenwahrnehmung, Kommunikationsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Sensibilität der Lernenden aus. Diese Fähigkeiten, die für die Entwicklung von Kompetenzen grundlegend sind, sind auch hilfreich im Rahmen der hier vorgestellten Projekte. Dies gilt für die Projektmitarbeiter, aber auch für die SEKEM-Schüler, denn Kreisritual und Eurythmie sind auch in deren Schulalltag integriert.

Auf die Bedeutung solcher Fähigkeiten - wie sie in starkem Maße über „Cultura Activa“ gefördert werden - weist auch der „Expert Review of Processes and Learning“ hin:

> „Often learning is interpreted as gaining of knowledge, values and theories related to sustainable development but, as this review indicates, that ESD learning also refers to:
>
> - learning to ask critical questions;
> - learning to clarify one’s own values;
> - learning to envision more positive and sustainable futures;
> - learning to think systemically;
> - learning to respond through applied learning; and
> - learning to explore the dialectic between tradition and innovation.”
>
> (Tilbury 2011: 8)

Auch der in SEKEM vertretene „holistische“ Ansatz, durch den integratives und systemisches Denken unterstützt wird, stellt eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Projektarbeit zur Weiterentwicklung von BNE dar. Umgekehrt zeigt SEKEM‘s erfolgreiche Projektarbeit aber ebenso, dass auf der Grundlage der überwiegend nicht-formalen Bildung durch „Cultura Activa“ auch stärker formal angelegte BNE-Projekte erfolgreich durchgeführt werden können.

Kapitel V

Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten

Im Hinblick auf die erfolgreiche Wirtschaftsweise der SEKEM-Unternehmen stellt sich weiterhin die Frage, ob die positiven Wirkungen von „Cultura Activa“ auf die psychischen Systeme beschränkt sind oder ob das im Rahmen von „Cultura Activa“ Erlernte auch auf die Arbeitswelt übertragen und hier angewandt werden kann.
Diese Frage wird im Folgenden aus zeitökonomischen Gründen beschränkt auf die Untersuchung möglicher Transferwirkungen von Kompetenzen, die im Rahmen von eurythmischen und betriebseurythmischen Aktivitäten erlernt wurden. Grundsätzlich gilt sie jedoch auch für Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem Kreisritual bzw. dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ erworben wurden.

1. Zum gegenwärtigen Stand der Transferforschung

Die wissenschaftliche Erforschung der Übertragungen einer bestimmten, insbesondere künstlerischen Kompetenz auf andere Lebensbereiche ist Gegenstand der Transferforschung.[98] Von dieser Disziplin wurden inzwischen in umfangreichen empirischen Studien mögliche Transferwirkungen künstlerischer Aktivitäten auf soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten untersucht.

[98] Die Transferforschung untersucht mit Hilfe empirischer Studien, ob etwas, was in einem bestimmten Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen wird (vgl. Melzl: 2007, 2).

Christian Rittelmeyer[99] hat unter der Fragestellung „Warum und wozu ästhetische Bildung“ (Rittelmeyer: 2010) einen umfassenden Forschungsüberblick zum Thema „Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten“ (Rittelmeyer: 2010) gegeben, der im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit im Folgenden näher betrachtet werden soll.

Nach Rittelmeyers Resümee hat die internationale Forschung inzwischen eine Fülle von Belegen dafür erbracht, dass künstlerische Erfahrungen zwar Auswirkungen auf die emotionalen, sozialen und kognitiven Qualitäten der Ausübenden haben. Allerdings steht nach der Analyse der umfänglichen empirischen Studien für Rittelmeyer auch fest, dass sich aus diesen Studien kein streng wissenschaftlicher Beweis für Transferwirkungen ableiten lässt. Denn über das ästhetische Gebiet hinaus seien künstlerische Erfahrungen

> „immer auch eine Schule der Denk- und Reflexionsfähigkeit, der Wahrnehmungssensibilität, der emotionalen Kultivierung und der sozialen Kompetenz. Aber solche Effekte sind sehr individuell, sie artikulieren sich im Lebensgang einzelner Menschen unterschiedlich – das zeigt sowohl die Hirnforschung als auch die Analyse biographischer Berichte. Darüber hinaus bedarf es offenbar bestimmter äußerer Bedingungen, damit sich ästhetische Erfahrungen in Gestalt von Transferwirkungen äußern können.“
>
> (Rittelmeyer: 2010, 105)

So entstehen nach Auffassung von Dee Dickinson positive Transferwirkungen künstlerischer Erfahrungen nicht per se, sondern erst dann, wenn die „Lernlandschaft“ insgesamt stimulierend ist, vor allem wenn sie gemeinschafts-fördernd ist und eigene Aktivitäten der Lernenden unterstützt (Dickinson: 1997). Rittelmeyer folgert deshalb, dass künstlerische Betätigungen lediglich Chancen für intellektuelle, soziale oder emotionale Bildung eröffnen, weil die Künste selbst diese Qualitäten als Wesensmerkmale in sich tragen, darüber hinaus jedoch keinerlei positive Transfereffekte garantieren können.

[99] Deutscher Psychologe, Professor für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen mit den Arbeitsschwerpunkten Pädagogische Psychologie, Pädagogische Anthropologie, Erziehungsgeschichte und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft

Insbesondere verweist er auf einen Mangel der methodologischen Konzeption der Transferforschung, der vor allem darin zum Ausdruck komme, dass in zahlreichen empirischen Studien Ursache und Korrelation verwechselt würden. Was in den empirischen Studien festgestellt wird, seien lediglich Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen, aber keine Kausalitäten.

Wenn z.B. Schüler, die sich künstlerisch intensiv betätigen, hinsichtlich ihrer Mathematikleistungen mit solchen Schülern verglichen werden, die künstlerischen Aktivitäten nicht nachgehen, und nach einem längeren Beobachtungszeitraum ein stärkerer Zuwachs ihrer mathematischen Fähigkeiten festgestellt wird als es bei der Kontrollgruppe der Fall ist, dann lasse dieses Resultat keine Aussage darüber zu, wie dieser Effekt zustande gekommen ist. Es handele sich lediglich um eine Korrelation zwischen mehreren Variablen, also um eine messbare und in Zahlen ausdrückbare Beziehung, die noch nichts darüber aussagt, ob es zwischen den Variablen eine kausale Beeinflussung bzw. ob es überhaupt einen Kausal-zusammenhang gibt. Der Zuwachs an mathematischen Fähigkeiten bei der kunstausübenden Gruppe könne nämlich auch durch völlig andere Einflussfaktoren hervorgerufen sein, z.B. durch eine generell hohe Leistungsmotivation der künstlerisch tätigen Gruppe, die sich dann auch in der Mathematik auswirkt.

Dieses Kausalitätsproblem könne auch nicht dadurch gelöst werden, dass man die zu untersuchenden Gruppen nach dem Zufallsprinzip in Experimental- und Kontrollgruppe aufteilt. Denn auch bei einer Zufallsaufteilung könne das Vorhandensein von individuellen Motivationen bei der kunstausübenden Gruppe nie völlig ausgeschlossen werden. Eine festgestellte erhöhte Mathematikleistung der musischen Gruppe könne lediglich als aller Wahrscheinlichkeit nach kausal durch musische Bildung bedingt interpretiert werden. Angenommene positive Transfer-wirkungen seien jedoch „in wissenschaftlicher Hinsicht im wahren Sinne des Wortes immer fragwürdig, wenn sie zur Begründung ästhetischer Bildung herangezogen werden sollen.“ (Rittelmeyer: 2010, 118)

Allerdings ist nach Auffassung Rittelmeyers von Seiten der Hirnforschung in Zukunft mit Fortschritten bei der Feststellung von Transferwirkungen, verursacht durch künstlerische Tätigkeiten, zu rechnen. Denn schon jetzt habe man diagnostizieren können, dass künstlerische Tätigkeiten zu strukturellen Veränderungen der Hirn-architektur in bestimmten Arealen führten, was wiederum Grundlage für die

Entwicklung bestimmter Fähigkeiten sei, die auch von diesen Arealen gesteuert werden. Rittelmeyer warnt aber gleichzeitig vor einer neurozentrischen Verengung des Blickfeldes. Denn künstlerische Erfahrungen werden schließlich nicht nur vom Gehirn, sondern von der Gesamtpersönlichkeit verarbeitet.

Interessant und weiterführend findet Rittelmeyer hingegen Versuche, das neue Forschungsgebiet der Chronobiologie auf künstlerische Erfahrungen und Transferwirkungen zu beziehen. Dieses Forschungsgebiet untersucht die zeitliche Organisation, d.h., das „innere Uhrwerk" von Organismen. In dieser Organisation spielen Rhythmen, die von den biologischen Zeitgebern ausgelöst werden, eine große Rolle. Rhythmen regulieren die geistigen, körperlichen und emotionalen Funktionen. Von daher ist es eine nicht nur medizinisch interessante Frage, inwieweit wir in Übereinstimmung mit bzw. losgelöst von unseren biologischen Rhythmen leben.

Der österreichische Transferforscher Maximilian Moser hat im Rahmen eines Forschungsprojekts die Chronobiologie auf künstlerische Erfahrungen bezogen (Moser u.a.: 2007, 10-20) und entsprechende Messungen durchgeführt. Mit Hilfe eines tragbaren EKG-Aufzeichnungsgerätes ließen sich die physiologische Auswirkungen beliebiger Tätigkeiten über den Zeitraum von 24 Stunden feststellen und messen. Er konnte dabei eine ausgesprochen „gesunde" Reaktion des Körpers auf künstlerische Tätigkeiten – z.B. bei Puls-Atem-Quotient oder Herzfrequenz – feststellen:

> „Der Transfer besteht hier in einer Harmonisierung von Körperprozessen, in der salutogenetischen oder hygienischen Kräftigung der körperlichen Gesundungspotentiale, hervorgerufen durch künstlerische Techniken, die innere Ruhe und Ausgeglichenheit bereits im physiologischen Milieu befördern: Eigenschaften, die ihrerseits grundlegend für emotionale und kognitive Bildungschancen sind."
>
> (Rittelmeyer: 2010, 112)

Die chronobiologischen Forschungen zeigten jedoch auch, dass sich die Transferwirkung künstlerischer Tätigkeiten in dem Maße erhöht, wie sie in Abstimmung auf das jeweilige Individuum erfolgt. Diesen Gedanke einer komplementären Transferwirkung von Kunst habe Friedrich Schiller bereits 1795 in seinen „Briefen über die

ästhetische Erziehung des Menschen“ [100] entwickelt. Schiller unterscheidet hier zwischen „schmelzender“ und „anspannender“ Kunst. Während erstere unsere Emotionen stark affiziert und deshalb auf den einseitig intellektuell angespannten Menschen ausgleichend zu wirken vermag, kann letztere dazu beitragen, in dem stärker gefühlsbetonten Menschen eine komplementäre Gegenwelt zu erzeugen, d.h., kräftigend und anspannend zu wirken (Schiller: 1801/2000).
Insofern kritisiert Rittelmeyer die in der Transferforschung vorhandene pauschale Subsumtion aller möglichen Tätigkeiten unter das Signum „arts education“. Denn neben Art und Qualität der künstlerischen Mittel sei vor allem das Abstimmen der künstlerischen Tätigkeiten auf das jeweilige Individuum entscheidend für eine positive Transferwirkung.

Die Möglichkeit von chronobiologischen Transferwirkungen konnte für die Eurythmie inzwischen ebenfalls von dem österreichischen Transferforscher Maximilian Moser in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. Diese Studien belegen, dass Eurythmie eine hygienische Funktion für den menschlichen Organismus und darüber hinaus auch eine lernfördernde Funktion haben kann (Moser: 2003, 279-283). Mit Notwendigkeit tritt eine solche Wirkung jedoch nicht ein.

Nach Rittelmeyer lässt sich in den zahlreichen von ihm evaluierten empirischen Studien in der Regel zwar eine Steigerung der Kreativität und sozialer Kompetenz bei den künstlerisch Tätigen feststellen. Eine eindeutige Kausalität zwischen künstlerischen Betätigungen und deren positive Wirkung auf andere Bereiche könne jedoch nicht eindeutig genug nachgewiesen werden. Ursächlich hierfür sei sowohl der hohe Grad an Komplexität der zu untersuchenden Vorgänge als auch der Umstand, dass die angewandten Evaluationsmethoden nicht ausreichten, um Kausalitäten eindeutig feststellen zu können.
Konsequenterweise fordert Rittelmeyer deshalb, dass neue anspruchsvollere Methoden entwickelt werden müssen, mit deren Hilfe in Zukunft die Wirkungen künstlerischer Betätigungen genauer evaluiert werden können. Der gegenwärtige Entwicklungsstand der Methoden, die in der Transferforschung angewandt werden, lasse hingegen nur den Schluss zu, dass durch künstlerische Betätigungen lediglich *Chancen* für intellektuelle, soziale und emotionale Bildung eröffnet werden.

[100] Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen: Mit den Augustenburger Briefen, hier 17. und 18. Brief

2. Methodische Fragen an die Transferforschung

Diesen von Rittelmeyer artikulierten kritischen Anmerkungen gegenüber den in der Transferforschung angewandten Evaluationsmethoden kann diesseits nur eingeschränkt gefolgt werden. Insbesondere wird von einer weiteren Verfeinerung der Evaluationsmethoden keine bahnbrechende Verbesserung der Aussagekraft der empirischen Studien erwartet.

Schon für den Bereich der „exakten" Wissenschaften kann nicht unanfechtbar angenommen werden, dass sich diese durch Verfeinerung ihrer Methoden und Ergänzung von Daten immer mehr der „Wahrheit" nähern – wie lange angenommen wurde - , sondern hier finden mehr oder weniger regelmäßig Paradigmenwechsel statt. Der Begriff „Paradigma" bezeichnet heute das Vorverständnis, mit dem die Vertreter der Wissenschaft an die Erforschung von Fragestellungen herangehen. [101] Dieses Vorverständnis gründet sich u.a. auf einen aus akzeptierten Theorien und Modellen gebildeten Systemzusammenhang. Es ist stets nur zeitweise erfolgreich, da es nicht die Welt an sich sichtbar macht, sondern lediglich eine Interpretation der Welt ist. Die Entwicklung eines neuen Paradigmas erfolgt, wenn die Anzahl der Probleme, die mit dem alten Paradigma nicht mehr lösbar sind, zu groß wird (Kuhn: 2001).

Auf diesem Hintergrund ist auch für den Bereich der Sozialwissenschaften kaum zu erwarten, dass sich künftig aufgrund weiterer Verfeinerungen der Evaluationsmethoden Kausalitäten zwischen künstlerischen Betätigungen und deren positiven Wirkungen auf andere Bereiche eindeutig nachweisen lassen. Denn die Paradigmenwechsel, die in den letzten Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften stattfanden und das Ursache-Wirkungs-Paradigma in seiner Bedeutung weitgehend relativiert haben, lassen eine solche Annahme als wenig realistisch erscheinen.
Im Verständnis von Niklas Luhmann beispielsweise ist „Kausalität" keine „objektive" Kategorie, sondern die Interpretation eines Geschehens durch einen Beobachter. Die Kausalzuschreibungen können dementsprechend von Beobachter zu Beobachter verschieden sein. Kausalzuschreibungen können deshalb niemals Auskunft geben über objektive Ursachen eines Phänomens, sondern lediglich über denjenigen, der das Phänomen beobachtet.

[101] http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5316.htm (letzter Zugriff 22.01.2014)

Nach Niklas Luhmann verhalten sich Ursache und Wirkung überdies zirkulär. Sofern nämlich einzelne Elemente andere Elemente beeinflussen und verändern, verändern sie auch sich selbst aufgrund der Rückwirkungen im Prozess. Es findet also stets eine wechselhafte Beeinflussung und Veränderung statt. Niklas Luhmann hat deshalb eine Einbettung der Kausalanalysen in den größeren Zusammenhang der funktionalen und strukturellen Analysen angestrebt. Insofern kritisiert er das „übliche" methodische Vorgehen in der Sozialwissenschaft:

> „Die übliche Methodenempfehlung ist mit dem Begriff der Variablen formuliert und fragt nach Beziehungen zwischen Variablen, eventuell nach Korrelationen und nach den Bedingungen, von denen sie abhängen. Für die projektförmig durchgeführte Forschung werden die wenigen Variablen, die man behandeln kann, als geschlossener Bereich aufgefasst, und alles andere wird durch eine methodologisch eingeführte Fiktion als indifferent gesetzt. Dabei wird ignoriert oder doch aus Methodengründen ausgeklammert, dass das Verhältnis von Einschließung und Ausschließung durch die sozialen Systeme geregelt ist; und dass im Übrigen der Sinngebrauch in sozialen Systemen immer auch Verweisungen auf Unbekanntes, auf Ausgeschlossenes, auf Unbestimmbares, auf Informationsmängel und auf eigenes Nichtwissen mitführt."
>
> (Luhmann: 1997, 37 ff)

Von hier aus wird deutlich, dass es beim Versuch der Feststellung von Transferleistungen künstlerischer Tätigkeiten nicht um den Nachweis linearer Kausalitäten gehen kann, sondern „lediglich" um Beziehungen, Abhängigkeiten und Korrelationen[102].

Zuzustimmen ist Rittelmeyer allerdings darin, dass er Ungenauigkeiten bzw. Verwechslungen hinsichtlich der Begriffe „Ursache" und „Korrelation" in den von ihm untersuchten Studien beklagt. Wenn eine Korrelation, d.h. ein Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren statistischen Variablen, festgestellt werden kann, ist in der Tat damit noch nicht gesagt, ob eine Größe kausal von einer anderen Größe abhängt, ob beide von einer dritten Größe bestimmt werden, ob ein ursprünglich

[102] http://de.wikipedia.org/wiki/Korrelation (letzter Zugriff 22.01.2014)

gegebener Kausalzusammenhang von einem anderen Ereignis „überholt“ wird bzw. ob überhaupt ein Kausalzusammenhang vorliegt.
Korrelation bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als dass zwischen miteinander verbundenen Teilen eine Beziehung dergestalt besteht, dass eine Veränderung der einen Größe von der Veränderung der anderen Größe begleitet wird. Trotzdem wird der Begriff der Korrelation häufig bemüht, um Hinweise darauf zu bekommen, ob zwei statistische Größen ursächlich miteinander zusammenhängen. Wenn z.B. beide Größen durch eine „Je ... desto“- Beziehung miteinander verknüpft sind und eine der Größen ausschließlich von der anderen Größe abhängt, spricht dies für einen aller Wahrscheinlichkeit nach kausalen Zusammenhang.
Das bedeutet, dass nach den Kriterien der exakten Wissenschaften[103] eine Ursache-Wirkungs-Beziehung nur dann angenommen werden kann, wenn eine festgestellte Wirkung nur einer in Betracht kommenden Ursache zugeschrieben werden kann, also wenn eine lineare „Wenn … dann“- Beziehung vorliegt. Gibt es mehrere in Betracht kommende Ursachen, kann die Wirkung nicht mehr auf nur eine Ursache zurückgeführt werden. Der untersuchte Effekt kann dann nicht mehr exakt hinsichtlich seiner Ursache erklärt werden, wohingegen die Korrelation zwischen den Einflussgrößen und der eingetretenen Wirkung unverändert bleibt. Die Korrelation beschreibt somit keine Ursache-Wirkung-Beziehung, sondern gibt nur Hinweise auf relevante Einflussgrößen.
Da aber über Korrelationen oft in einer Weise informiert wird, die eine direkte Kausalität annehmen lässt, obwohl lediglich eine Gemengelage direkter oder indirekter Zusammenhänge besteht, kritisiert Rittelmeyer zurecht diese Unschärfe im Umgang mit beiden Begriffen.

Aber auch aus ethischer Sicht erscheint das Bemühen, die Wirkungen künstlerischen Handelns mit einem klassisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis und seinen empirisch-analytischen und linear-kausalen Erklärungsansätzen nachweisen zu wollen, äußerst problematisch.

[103] Die exakten Wissenschaften verfügen über eigene, strenge Methoden für die Überprüfung von Hypothesen, vor allem in Form von reproduzierbaren Versuchen mit quantifizierbaren Messungen, und sind so in der Lage, genaue quantitative oder präzise Aussagen zu treffen.

Die Naturwissenschaften erklären Erscheinungen der Natur, indem sie diese auf ein allgemeines Gesetz zurückführen. Kann ein solches allgemeines Gesetz z.B. einen Sachverhalt als Wirkung einer bestimmten Ursache erklären, wird diese Vorgehensweise des Erklärens dann kausal genannt.
Während zu untersuchende Phänomene der Natur sich aber in der Regel gut isolieren lassen und damit linear-kausalen Untersuchungen zugänglich sind, trifft dies – wie oben schon bemerkt - auf künstlerische Tätigkeiten und ihre Wirkungen nicht zu. Denn bei allen Sachverhalten, die auf Menschen fokussiert sind, haben familiäre und biographische Hintergründe regelmäßig einen starken Einfluss. Eine Isolierung des Untersuchungsgegenstandes von allen diesen Lebenseinflüssen wäre aber ethisch äußerst problematisch. Zudem würden entsprechende Experimente zu lange dauern und zu hohe Kosten verursachen. Wegen der nicht exakt feststellbaren Einflüsse lässt sich ein kausaler Zusammenhang zwischen den untersuchten Phänomenen deshalb im Kontext menschlicher Verhaltensweisen so gut wie nicht feststellen. Hier sind nur korrelative Studien ethisch zu rechtfertigen.[104]

Fraglich ist, welches methodische Vorgehen in den Sozialwissenschaften an die Stelle linear-kausaler Erklärungssätze treten könnte.

Für die Geisteswissenschaften hat Wilhelm Dilthey[105] im Jahre 1883 einen neuen methodischen Weg entwickelt. In seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“[106] stellt er erstmalig die Geisteswissenschaften methodisch den Naturwissenschaften gegenüber. Während in den Naturwissenschaften erklärende Methoden zur Anwendung kämen, seien die Geisteswissenschaften dem Verstehen verpflichtet und müssten entsprechend hermeneutische Methoden[107] zur Anwendung bringen. Da Gegenstand der Geisteswissenschaften die Erzeugnisse des menschlichen Geistes sind, sei für das Verstehen ein aktives Nacherleben dieser Geisterzeugnisse erforderlich. Sofern die Entwicklung eines Verstehens fremden Seins gelänge, führe dies zu einer Umformung des Selbst. Fremde geistige Inhalte werden dann in das eigene Selbst integriert.

[104] http://de.wikipedia.org/wiki/Korrelation (letzter Zugriff 22.01.2014)

[105] Deutscher Philosoph, Psychologe und Pädagoge (1833-1911)

[106] Wilhelm Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften, Göttingen 1962 (1883)

[107] Methode des Verstehens und Auslegens zur Gewinnung von Erkenntnissen

Untersuchungsgegenstand der Sozialwissenschaften sind jedoch nicht primär Erzeugnisse des menschlichen Geistes, sondern Phänomene des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Insofern wäre die Anwendung hermeneutischer Methoden hier nicht sachgerecht.

Mit Tendenzen zur „Vernaturwissenschaftlichung" – bezogen auf Ethnologie und Kulturwissenschaften - hat sich auch Clifford Geertz[108] auseinandergesetzt und in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts das theoretische Konzept der „Dichten Beschreibungen" entwickelt. Nach Geertz gibt es keine „reinen" Daten oder Erkundungen. Vielmehr seien in diese Daten und Erkundungen schon immer unsere Erwartungen und unser Hintergrundwissen eingeflossen. Insofern sei nicht das Sammeln von Daten und Informationen wichtig, sondern deren Interpretation. Grundlage der Interpretation oder Deutung sei dabei ein analytisches Begriffssystem, mit dessen Hilfe die typischen Eigenschaften der Strukturen von Daten und Erkundungen in Abgrenzung zu anderen Einflussfaktoren menschlichen Verhaltens bestimmt werden können.

Methodisch wird der Forschungsprozess der „Dichten Beschreibungen" von drei Schritten geprägt:
In einem ersten Schritt erfolgt eine knappe Schilderung des zu untersuchenden Geschehens, die sich an Wirklichkeitsverständnis und Erfahrungshorizont der Beteiligten orientieren soll. In einem zweiten Schritt geht es darum, das Geschilderte zu deuten. Deutung bedeutet für Geertz, das Gesagte durch andere Beschreibungen, die hinter der Ebene des Offensichtlichen liegen, zu verdichten. In einem dritten Schritt sind dann aus den dichten Beschreibungen analytisch Schlussfolgerungen sowohl über den spezifischen Untersuchungsgegenstand als auch über allgemeinere theoretische Fragestellungen zu ziehen. (Geertz: 1987)

Das Charakteristische dieser Forschungsmethode sehe ich darin, dass zwischen den beschriebenen Phänomenen und den Verdichtungen durch kontrastierende Beschreibungen ein dritter Bereich, ein „Dazwischen" sichtbar wird.

[108] Einflussreicher amerikanischer Ethnologe und Anthropologe (1926 -2006), Schüler Parsons

Nach Geertz besteht also die Hauptaufgabe der Methoden- und Theoriebildung in Bezug auf den von ihm untersuchten Bereich der ethnologischen und kulturwissenschaftlichen Forschungen nicht darin, allgemeine Aussagen zu treffen, sondern Generalisierungen im Rahmen des Einzelfalls aufzuzeigen.

Die Methode der „Dichten Beschreibungen“ zeigt auffallende Ähnlichkeiten mit dem in Kapitel III unter 6.2. vorgestellten Modell des wissenschaftlichen Erklärens von Maturana. In beiden Fällen kommt es zunächst auf eine beschreibende Beobachtung des zu untersuchenden Phänomens an, um dann das Beschriebene durch Erzeugung eines mit dem beobachteten Wirkungsphänomen isomorphen Phänomens bzw. durch andere, nämlich dichtere Beschreibungen, die hinter der Ebene des Offensichtlichen liegen, in seinem Wesen erkennen zu können.

Beide Methoden gehen davon aus, dass Wissenschaftler keine beobachter-unabhängigen Aussagen machen können, sondern die Wissenschaftler selbst die Korrelation zwischen den zu untersuchenden Phänomenen herstellen. Damit entstehen wissenschaftliche Erklärungen nach beiden Auffassungen als Resultat eines intra-wissenschaftlichen Prozesses.

Da die Systemtheorie von Luhmann von einer Einheit von Beobachter und Beobachtetem, d.h., von subjektiven und objektiven Elementen ausgeht (Varela: 2001, 117 ff.), kann sie sowohl die durch den Ausschluss des Beobachters bedingte Einseitigkeit der klassisch-naturwissenschaftlichen Methode als auch die potentielle Einseitigkeit hermeneutischer Methode vermeiden.

Mögliche weitere Einseitigkeiten thematisieren Nassehi und Saake (Nassehi und Saake: 2002, 69) in Bezug auf theoretische bzw. empirische Zugänge zum Gegenstand der Sozialwissenschaften:
Luhmann habe z.B. polemisch darauf aufmerksam gemacht, dass sich die empirische Sozialforschung vor allem einer selbstbezüglichen, selbst produzierten Welt von Daten und Fakten verdanke und nicht in der Lage sei, eine Theorie der Gesellschaft zu fundieren. Allerdings habe Luhmann die Unterscheidung zwischen theoretischer und. empirischer Herangehensweise an einen soziologischen Untersuchungsgegen-stand nicht als sich notwendig wechselseitig ausschließend angesehen. Denn

soziologische Theorien seien zunächst einmal nichts anderes als die Handhabung bestimmter Unterscheidungen, also eine *Methode* der Beobachtung.

Angesichts der Vielfalt der methodischen Ansätze kommt es jedenfalls darauf an, dass der einzelne Wissenschaftler bzw. die „scientific community“ auch um die jeweilige Einseitigkeiten eines methodischen Vorgehens weiß und sich darum bemüht, diese zu minimieren. Und es kommt weiter darauf an, die Leistungsgrenzen von Methoden und Paradigmen in Bezug auf zu lösende Probleme zu erkennen.

3. Möglicher Transfer der in künstlerischen Tätigkeiten erworbenen Kompetenzen auf die Arbeitswelt

Nach den bisherigen Darlegungen unter Kapitel IV, 2. und 3. kann festgehalten werden, dass sich die durch „Cultura Activa“ angeregten Lern- und Bildungsprozesse auf die Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten im Sinne der Entwicklung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses auswirken können. Verändert sich im Rahmen dieser Wechselwirkung von Selbst- und Weltverhältnis eine Seite, so hat dies jeweils auch Veränderungen der anderen Seite zur Folge. Insofern ist es evident, dass aufgrund eines veränderten Selbst auch neue Beziehungen in der Arbeitsumgebung entstehen können.

Fraglich ist jedoch, wie diese Beziehungen zur Arbeitswelt gestaltet werden können, d.h., ob und inwiefern das z.B. in den betriebseurythmischen Übungen Erlernte auch im Arbeitsleben angewandt werden kann oder ob diesbezügliche Angebote von der Arbeitswelt zurückgewiesen werden.
Nach Gage/Berliner kann ein Lerntransfer grundsätzlich dann erfolgen, wenn es in Bezug auf die Struktur beider Tätigkeitsbereiche Ähnlichkeiten gibt (Gage/Berliner: 1996, 320 ff.) Insofern sollen im Folgenden die Strukturen beider Bereiche untersucht und miteinander verglichen werden.

3. 1. Strukturen künstlerischer Tätigkeit

Künstlerische Prozesse sind offene Prozesse, d.h., es lässt sich nur schwer voraussagen, welche Resultate sie hervorbringen werden. Das trifft sogar auf künstlerische Prozesse zu, die von dritter Seite in Auftrag gegeben werden, da ja zumindest im Hinblick auf Art und Weise der Ausführung des Auftrages unbestimmt bleibt, wie das Ergebnis aussehen wird.

Indem mit der künstlerischen Tätigkeit begonnen wird, wird eine zunächst formlose Ausgangsituation durch eine erste Formfestlegung verändert. Hinsichtlich dieser ersten Formfestlegung spricht Luhmann von der „Willkür allen Anfangens“ (Luhmann: 1995, 72). Die sich anschließenden Schritte sind präfiguriert durch die erste Formfestlegung.

> „Jede Festlegung einer Form ist … eine Irritation mit noch offenen Anschlussentscheidungen, und jedes Fortschreiten von Form zu Form ist ein Experiment, das gelingen oder misslingen kann. Deshalb entsteht im Kunstbetrieb … ein ‚Code‘, nämlich eine laufend durchgehaltene binäre Orientierung nach ‚Passen‘ und ‚Nichtpassen‘ der zu wählenden Formen.“
>
> (Luhmann: 1995, 190)

Die Möglichkeiten des Anschlusses können also so, aber auch anders ausfallen. Da sie an das, was bereits entstanden ist, anknüpfen, sind sie nicht rein zufällig, sondern müssen das bereits Entstandene berücksichtigen. Sie müssen ‚passen‘. Sie stellen kontingente [109] Schritte dar. Erforderlich ist in diesem Prozess eine gute Wahrnehmung des künstlerisch Tätigen, aufgrund derer er genau erkennt, welche Möglichkeiten der weiteren Gestaltung sich zeigen.

Diese allgemeine Charakteristik des künstlerischen Prozesses trifft auch auf eurythmisches Üben im Rahmen der Betriebseurythmie zu. Auch hier beginnt alles mit einer ersten Formfestlegung, an die sich weitere Formen anschließen. Diese erste Form präfiguriert das Folgende und jede sich hieran anschließende Form schränkt den Spielraum für mögliche weitere Anschlüsse ein. Durch das Hinzukommen weiterer Formen wird kontinuierlich die Möglichkeit eingeschränkt, auf das bereits

[109] Philosophischer Terminus zur Bezeichnung von Tatsachen, deren Bestehen gegeben und weder notwendig noch unmöglich ist.

Vorhandene zu reagieren, obwohl noch immer verschiedene Möglichkeiten offen stehen. Diese Möglichkeiten gilt es vorsichtig und sensibel auszuloten, damit sich der künstlerische Prozess nicht willkürlich oder zufällig entwickelt, sondern in sich stimmig bleibt. Michael Brater spricht insofern von einer „intuitiven Notwendigkeit“[110], bei der die weiterführenden künstlerischen Operationen nicht einem gedanklichen Konzept entspringen, sondern aus der Betrachtung der Situation hervorgehen.

Nicht im Vordergrund steht bei der Ausübung von Betriebseurythmie ein angestrebtes Ergebnis, sondern allein die künstlerische Tätigkeit, d.h., dass Sich-Anschließen von Formen an Formen.

3.2. Strukturen von Anforderungen in der modernen Arbeitswelt

Aufgrund von Technologieentwicklung und Innovationsdynamik vollzieht sich seit ca. 20 Jahren ein tiefgreifender Wandel in der Arbeitswelt.
Dieser sich vollziehende Wandel steht vor allem in engem Zusammenhang mit dem Einsatz der Computer. Überall dort, wo im Arbeitsleben vorhersehbare und planbare Tätigkeiten ablaufen, die klaren und sich immer wiederholenden Regeln und Gesetzen folgen, hat eine Übertragung dieser Tätigkeiten auf die Computer bereits stattgefunden bzw. es ist lediglich eine Frage der Zeit, wann eine solche Übertragung erfolgen wird (Brater: 2008 a, 140 ff.).

Diese Entwicklungen in der Arbeitswelt sind nicht ohne Einfluss auf die persönlichen Biographien der Arbeitnehmer. Während es früher einem Arbeitnehmer möglich war, sich mit einem erlernten Beruf ein ganzes Erwerbsleben hindurch zu behaupten, reicht heute das einmal Erlernte längst nicht mehr aus, um langfristige Planungssicherheit für das Berufsleben zu erhalten. Spezialfertigkeiten und Spezialwissen sind zwar nicht überflüssig geworden, genügen aber allein nicht mehr, um den Anforderungen des modernen Arbeitslebens gerecht werden zu können.

[110] http://www.transferkunst.de/transfer/michael-brater.html (letzter Zugriff 22.01.2014)

Gleichwohl beinhaltet dieser sich vollziehende Wandel in der Arbeitswelt auch und gerade Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen. Denn überall dort, wo unerwartet Störfälle, Probleme und Abweichungen von geplanten, festgelegten Abläufen auftreten, werden menschliches Wahrnehmungsvermögen, Intuition, Phantasie und Kreativität benötigt. Es ist deshalb kein Zufall, dass in aktuellen Stellenanzeigen Eigenschaften wie Flexibilität und Kreativität besonders nachgefragt sind. Moderne Mitarbeiter müssen vor allem vermitteln, dass sie in der Lage sind, auch den Wandel von Anforderungen, die sich heute noch gar nicht genau prognostizieren lassen, erfolgreich zu bewältigen.
Michael Brater konkretisiert die aus dieser Situation resultierenden Anforderungen an berufliches Handeln in der gegenwärtigen Arbeitswelt wie folgt:

- „Umgang mit Unvorhergesehenem
- Handeln unter Unsicherheit
- Umgang mit Ambivalenzen, Bewältigung von Abwägungssituationen
- ‘Sowohl-als auch’ statt ‘Entweder-oder’
- erfahrungsgeleitet handeln
- Umgang mit Rollenkonflikten
- Selbstlernkompetenz
- Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“.

(Brater: 2008,140 ff.)

Fähigkeiten, die solchen Anforderungen genügen, entstammen aber nicht aus dem, was typischerweise während einer Ausbildung an Wissen und Können vermittelt wird, sondern zählen eher zu dem, was traditioneller Weise unter Persönlichkeitsbildung verstanden wird.

Das heute in der Arbeitswelt erforderliche Handeln charakterisiert Michael Brater in vier Stufen wie folgt:

1. Stufe: Unbefangen beginnen
2. Stufe: Fragend handeln
3. Stufe: Neues wahrnehmen
4. Stufe: Anschauend handeln.

(Brater: 2008, 5)[111]

[111] http://www.gab-muenchen.de/media/downloads/brater_kuenstlerisches_handeln.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

Konkret bedeutet dies,

> „die eigenen Vorstellung und Vor-Urteile wegzulassen, sich vollkommen unbefangen der Situation bzw. dem anderen Menschen zuzuwenden, aber auch: sich nicht lange mit allen möglichen unfruchtbaren Vorüberlegungen aufzuhalten, sondern die Situation oder den anderen Menschen tätig, das heißt durch praktischen Umgang kennenzulernen, auf vorgezogene Sicherheiten zu verzichten, sich in das Wagnis des Handelns zu stürzen, bevor man noch alle möglichen Ergebnisse und Folgen bedacht hat. Dabei kann aber dieses Handeln – 2. Stufe - kein zielgerichtetes Vorgehen sein, das feste Absichten vorwärtsdrängend zu verwirklichen trachtet, sondern dieses Handeln muss eben 'fragend' sein. Das heißt: Es tastet sich erst an die Situation heran, es kann auch wieder zurückgenommen werden, es ist eher spielerisch, aber zugleich hoch aufmerksam und wach für alles das, was die Situation oder der andere Mensch 'antworten', was also durch das fragende Handeln über das Gegenüber offenbar wird.
> Das Gegenüber erschließt sich nicht dem distanzierten Nachdenken, sondern nur dem tätigen, wirklichen Sich-Einlassen, dem aktiven Umgang. Nur dann zeigt es sein wahres Gesicht, nur dann ist es dem Erkennenden möglich, hinter die Oberfläche zu schauen und den Schleier zu durchdringen.
>
> Erst aus diesem fragenden, lauschenden Umgang mit dem Gegenüber kann es sich ergeben, dass - 3. Stufe - 'Neues wahrgenommen' wird, dass die Situationen und Menschen ihr Geheimnis, ihre verborgenen Möglichkeiten zeigen. Das kann plötzlich und schlagartig geschehen, das kann aber auch ein schrittweises Entdecken sein. Ob es eintritt, hängt von der Wachheit und Unbefangenheit des Handelnden ab, von der Schulung all seiner Sinne, von seinem Engagement für die Dinge, auch von der Lebendigkeit und Offenheit seiner Begriffe, weniger dagegen von seinen Theorien oder von der Zahl der Bücher, die er gelesen hat.
>
> So kann es ihm gelingen, im Verlauf des weiteren Prozesses nicht aus seinem subjektiven Hintergrund und seinen persönlichen Vorprägungen zu urteilen, sondern eben - 4. Stufe - aus der 'Anschauung' des Gegenüber, die erst die Objektivität seines Erkennens sicherstellt, das heißt ihm die Gewissheit geben kann, dass er wirklich das Gegenüber erkennt und nicht nur dessen Verhältnis zu seinen eigenen mitgebrachten Meinungen und Vorstellungen. Das heißt dann auch, sich im Erkennen und Handeln von dem Angeschauten leiten zu lassen und aus ihm seine Intuitionen ebenso wie seine Handlungs-Entschlüsse zu gewinnen. Dazu gehören dann zweifellos auch Erfahrung und Fachkompetenz, aber eben nicht als Wissen um den 'richtigen' Weg, sondern als Beherrschen eines Instrumentariums, das es ermöglicht, den Wahrnehmungen und Urteilen die ihnen gemäße praktische Ausführung folgen zu lassen."
>
> (Brater: 2008, 6)

3.3. Anforderungen der modernen Arbeitswelt und Bildungsbegriff

Die neuen Anforderungen in der Arbeitswelt bestimmen zunehmend auch die gegenwärtige Debatte um den Bildungsbegriff.

So hat Richard Sennett[112] in seinem Essay „Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus“ (Sennett: 2000) darauf aufmerksam gemacht, dass es sowohl im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung der Arbeitnehmer als auch im Sinne der Aufrechterhaltung unserer wirtschaftlichen Leistungskapazität nicht zielführend sei, auf die neue Situation im Arbeitsleben allein mit der an die Arbeitnehmer gerichteten Forderung nach Flexibilität zu reagieren.
Nach Sennett ist Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße abhängig von unserer Verbindung zur Welt. Da das gegenwärtige Wirtschaften ganz auf Kurzfristigkeit und Flexibilität angelegt sei, ein Charakter für seine Entwicklung aber Kontinuität, Verlässlichkeit und langfristige Bindungen benötige, ist nach Sennett die Persönlichkeitsentwicklung im Arbeitsprozess gegenwärtig in hohem Maße gefährdet.

Nicht nur negativ, aber ambivalent sieht hingegen Marotzki den sich gegenwärtig vollziehenden tiefgreifenden Wandel in der Arbeitswelt in seinen Auswirkungen auf den Menschen. Denn der Verlust an Stabilität und Kontinuität könne für den Einzelnen auch als Entwicklungschance begriffen werden, jedenfalls dann, wenn es gelingt, eine Balance zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit herzustellen.
Marotzki hatte schon in seinem 1990 erschienen „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ die Frage aufgeworfen, wie Lern- und Bildungsprozesse gestaltet werden müssen, damit der Einzelne auch in einer sich permanent verändernden Arbeitswelt und Gesellschaft lernt, mit Unsicherheiten leben und handeln zu können. Ausgehend von Batesons Lernebenenmodell (siehe Kapitel II, 2.) entwickelte er seine Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen. Bei Lernprozessen vermehre sich das Wissen innerhalb fester Schemata, wohingegen Bildungsprozess solche Formen des Lernens bezeichneten, bei denen sich die Schemata selbst – aufgrund der Fähigkeit zur Reflexion - verändern. Dadurch verändere sich das Welt- und Selbstverhältnis einer Person.

[112] Richard Sennet, US-amerikanischer Soziologe Theoretiker und Historiker, 1943 in Chicago geboren

Ausgehend von den neuen Anforderungen der Arbeitswelt versucht Marotzki das Wechselverhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit bzw. von Subsumtion und Tentativität für seinen Bildungsbegriff fruchtbar zu machen. Während bei der subsumtiven Verarbeitung von Erfahrungen lediglich eine Zuordnung von Informationen und Erfahrungen zu bereits bestehenden Kategorien erfolge, zeichne sich die tentative Erfahrungsverarbeitung dadurch aus, dass zu den gegebenen Phänomenen erst die Regeln und Kategorien gefunden werden müssen (Marotzki: 1991, 2). Der tentative Prozess vermag nach Marotzkis Auffassung Innovation und Kreativität bei dem Einzelnen freizusetzen. Rein subsumtive Verarbeitungsweisen von Erfahrungen können hingegen keine Identitätstransformation bewirken. Sie haben rein bestätigenden Charakter. In tentativen Verarbeitungsprozesen hingegen wird gespürt, dass die alten Kategorien nicht mehr tragfähig sind, neue aber noch nicht zur Verfügung stehen. Dies führt zu Suchbewegungen, die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig und interessant sind:

> „Wird Bildung als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Positivierung faktischen Wissens, angelegt und (werden) somit Zonen der Unbestimmtheit eliminiert, wird Bildung ausgehöhlt, letztlich verunmöglicht. Bildung im Modus der Bestimmtheit ist als Ausdruck identitätstheoretischen Denkens tendenziell gefährdete Bildung. Bildung im Sinne von Unbestimmtheit ist sich erfüllende Bildung als Ausdruck differenztheoretischen Denkens."
>
> (Marotzki: 1990, 154)

Von daher ist es vorrangige Aufgabe von Bildungsprozessen, die hier angemahnte Balance von Bestimmtheit und Unbestimmtheit zu gestalten.

3. 4. Strukturähnlichkeit der Bereiche

Das oben skizzierte Eurythmie-Beispiel „Kugeln im Kreis weitergeben" (siehe Kapitel IV, 3.4.) stellt prototypisch eine Lernsituation dar, die die Chance eröffnet, Routinen hinter sich zu lassen und neue Möglichkeiten zu erkennen und zu gestalten. Es korrespondiert mit den von Brater entwickelten Stufen des Handelns in der modernen Arbeitswelt.

„Unbefangen beginnen“ gilt auch für diese betriebseurythmische Übung. Zwar ist der Bewegungsablauf der Übung von dem Kursleiter vorgegeben. Der Beginn der Umsetzung der Vorgabe ist jedoch ein Moment, wo jeder Teilnehmer zunächst nur auf sich gestellt ist, insbesondere auf seine eigene Körperbewegung. Um unbefangen beginnen zu können, kommt es z.B. darauf an, einem aufkommenden Gefühl von Unsicherheit oder Peinlichkeit standzuhalten und es zu überwinden.

Stufe 2 des in der Arbeitswelt heute erforderlichen Handelns – „Fragend handeln“ – hat ihre Entsprechung in der erforderlichen Aufmerksamkeit und Wachheit, die die Teilnehmer an der Eurythmie-Übung aufwenden müssen, damit die Kugel nicht zu Boden fällt. Sie müssen genau beobachten, in welcher Art und Weise der Nachbar von links die Kugeln weitergibt und der rechte Nachbar die Kugeln in Empfang nimmt. Denn nur aufgrund dieser Beobachtung und im aufmerksamen und sensiblen Reagieren auf die Beobachtung erschließen sich das Verhalten und die Besonderheiten der Co-Akteure und die Gesamtsituation.

Stufe 3 – Neues wahrnehmen – eröffnet Möglichkeiten, die zuvor nicht vorhanden waren oder übersehen worden sind. In dieser eurythmischen Übung kann das z.B. die Wahrnehmung von Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Geschicklichkeit und der der anderen sein.

„Anschauend handeln“ schließlich führt die vorangegangenen Stufen zu einer für Dritte sichtbaren Gesamtbewegung und zu einem ästhetisch-kulturellem Formergebnis.

3. 5. Transfer

Wie man sehen kann, geht es sowohl in der Betriebseurythmie als auch im modernen Arbeitsleben nicht ausschließlich darum, eine bestimmte Abfolge von Bewegungen zu gestalten bzw. ein bestimmtes Produkt herzustellen, sondern es geht auch um die Entwicklung von Grundqualifikationen, die es den Agierenden und der Organisation, in der sie tätig sind, ermöglicht, mit sich ständig verändernden Bedingungen zurechtzukommen.

Eine Übertragung von dem, was aufgrund der betriebseurythmischen Übungen gelernt werden kann auf das, was die moderne Arbeitswelt heute an Fähigkeiten und Verhaltensweisen benötigt, wird vor allem dadurch möglich und wahrscheinlich, dass bestimmte Strukturen und Situationen beider Bereiche – wie unter 3.4. aufgezeigt - deutliche Ähnlichkeiten aufweisen.
Nach Brater sind deshalb die Grundfähigkeiten, die der Mensch in einer Zeit zunehmender Ungewissheiten braucht, die Fähigkeiten zum künstlerischen Prozess.

> „Künstlerisches Üben kann diejenigen Handlungskompetenzen bilden, die heute nötig sind, um die modernen Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch im eigenen Leben zu meistern, und damit dazu beitragen, dass Menschen die Ungewissheiten der modernen Arbeits- und Lebenswelt weder verdrängen noch bekämpfen müssen, sondern sie aufgrund neuer Fähigkeiten zum selbstbestimmten Handeln aktiv bewältigen und für sich produktiv verarbeiten können."
>
> (Brater: o.J.) [113]

In der westeuropäischen Arbeitswelt werden die Chancen und Möglichkeiten künstlerischer Betätigungen für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen inzwischen zunehmend erkannt. [114] Zwar spielt die Betriebseurythmie – von Ausnahmen abgesehen - in diesem Zusammenhang noch eine relativ unbedeutende Rolle. Verstärkt bieten Unternehmen ihren Mitarbeitern aber Weiterbildungskurse z.B. für dramatisches Gestalten, Rhythmische Gymnastik, Kreativitätsworkshops oder Meditation an.
In SEKEM sind von Beginn an die Chancen und Möglichkeiten erkannt worden, die künstlerisch-kulturelle Tätigkeiten sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter als auch für den wirtschaftlichen Erfolg der SEKEM-Unternehmen beinhalten. Insofern kann es durchaus als Kuriosum angesehen werden, dass sowohl in der hoch entwickelten Arbeitswelt Westeuropas als auch in dem ländlich geprägten SEKEM Eurythmie gleichermaßen als Bildungsmittel eingesetzt werden kann, um Fähigkeiten auszubilden, die den modernen Anforderungen an ein berufliches Handeln gerecht werden – auch wenn die jeweils konkret erforderlichen Fähigkeiten nicht vollständig deckungsgleich sind.

[113] Referat von Michael Brater: Was hat künstlerisches Handeln mit beruflicher Alltagspraxis zu tun?

[114] vgl. u.a.: Thüringer Agentur für Kreativwirtschaft http://www.thueringenkreativ.de/merkmale-kreativer-unternehmer/ (letzter Zugriff 22. September 2012)

Nimmt man erneut Bezug auf die oben zitierten Aussagen der Teilnehmer an den eurythmischen Übungen, so ist festzustellen, dass die bekundeten Veränderungen fast ausschließlich in dem Bereich der Entwicklung persönlicher Fähigkeiten liegen. Die strukturellen Gemeinsamkeiten, die zwischen künstlerischen Tätigkeiten und den Anforderungen der modernen Arbeitswelt bestehen, lassen aber den Schluss zu, dass das, was in der Betriebseurythmie erlernt wird, auf den Arbeitsbereich übertragen werden kann.

Nach traditioneller Sichtweise kann eine solche Lernübertragung eintreten, „wenn die Elemente einer neuen Aufgabe zu jenen einer ursprünglichen Aufgabe Ähnlichkeiten aufweisen oder wenn Prinzipien, die bei einer bestimmten Aufgabe gelernt wurden, auf eine andere übertragen werden können“ (Gage/Berliner: 1996, 320 ff.).
Die moderne Forschung akzeptiert diesen Standpunkt, weist aber stärker auf die Bedeutung der Denkprozesse hin, die ablaufen, wenn ein Transfer geleistet wird (Gage/Berliner: 1996, 316 – 336).

Nach meiner Auffassung kann ein solcher Transfer dann „funktionieren“, wenn in der „aufnehmenden“ Arbeitswelt ähnliche Strukturen wie in den „abgebenden“ Bereichen existieren und auch die Situationen und Aufgaben in beiden Bereichen ähnliche Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern. Darüber hinaus kann ein Transfer auch dann einsetzen, wenn bestimmte Veränderungen in der Arbeitswelt stattfinden sollen und hierfür gerade die zu transferierenden Fähigkeiten benötigt werden.

Eine empirische Untersuchung der konkreten Strukturen und Aufgaben in den SEKEM-Unternehmen hätte allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt und konnte deshalb nicht durchgeführt werden.
Gleichwohl ist schon aufgrund der erfolgreichen Entwicklung dieser Unternehmen die Annahme naheliegend, dass ein solcher Transfer wohl stattfindet. Zwar ist die Verbindung von „commercial success with social and culturell development“ (Right Livelihood Award 2003) entscheidende Voraussetzung für die Entfaltung von Bildung und Kultur in SEKEM. Es wäre jedoch lebensfremd anzunehmen, dass eine Verknüpfung und Beeinflussung hier nur einseitig stattfindet. Vielmehr ist davon auszugehen, dass auch eine Rückwirkung von Bildung und Kultur auf die SEKEM-Unternehmen, letztlich eine permanente wechselseitige Beeinflussung stattfindet.
Bei dieser rückwirkenden Beeinflussung besteht die Chance, dass die primär im Wege von struktureller Kopplung und Re-Entry entwickelten neuen Programm-

strukturen der psychischen Systeme zum Zuge kommen. Diese Entwicklungen zeigen und erweisen sich nicht nur in Form von modifizierten kognitiven Fähigkeiten, sondern auch in neuen sozialen, emotionalen und ästhetischen Kompetenzen.
Von daher ist die Annahme gerechtfertigt, dass die Leistungen der SEKEM-Unternehmen bei der Verfolgung nachhaltiger Entwicklungen u.a. auch mit den analysierten Wirkungen der Betriebseurythmie und der Praktizierung von kulturellen und künstlerischen Tätigkeiten in SEKEM in Verbindung stehen, die auf die Arbeitswelt übertragen werden können.

Die Fähigkeit der SEKEM-Mitarbeiter, immer wieder unbefangen und konstruktiv mit Veränderungen und neuen Anforderungen im Unternehmen und in der Umwelt umgehen und diese meistern zu können, kann damit als Schlüsselkompetenz auch für die wirtschaftlichen Erfolge der Initiative angesehen werden.

Rückblick und Ausblick

Um Redundanzen zu vermeiden, wird an dieser Stelle auf eine bloße Zusammenfassung des bisher Ausgeführten verzichtet. Stattdessen soll eine Einbettung des Themas und der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in einen allgemeineren Zusammenhang vorgenommen und ein Ausblick auf mögliche Fortsetzungen der Untersuchung gegeben werden.

Anliegen der Arbeit war es, den Beitrag des SEKEM-Bildungsprogramms für den Erfolg der Initiative näher zu bestimmen und zu erklären. Dabei erfolgte eine Beschränkung auf solche überwiegend nicht-formale Elemente dieses Programms, die anderswo nicht bzw. nicht in dieser Kombination vorhanden sind und insofern ein Alleinstellungsmerkmal der SEKEM-Initiative darstellen.
Von diesen Bildungsmitteln, die in der Arbeit als „Cultura Activa“ bezeichnet werden - nämlich von Kreisritual, Betriebseurythmie und dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ - gehen Impulse in zwei Richtungen aus:

- sie ermöglichen und befördern die Umsetzung der SEKEM-Vision,
- sie tragen über den „Umweg“ einer nachhaltigen Entwicklung der beteiligten Menschen zu nachhaltigen Entwicklungen in SEKEM bei.

Wie jeder Visionär brauchte und braucht auch Ibrahim Abouleish für die Umsetzung seiner Vision die Unterstützung und Mitwirkung anderer Menschen. Da aber visionäre Vorstellungen naturgemäß von Menschen entwickelt werden, die ihrer Zeit voraus sind, können Visionäre auch nicht davon ausgehen, dass sie zu Beginn ihrer Unternehmungen auf Verständnis und Bereitschaft zur Unterstützung ihrer Ideen bei ihren Mitmenschen stoßen werden. Vielmehr ist der Visionär auf den Versuch verwiesen, seine Vision mit Hilfe eines vorhandenen und ihm – zunächst jedenfalls – überwiegend verständnislos gegenüberstehenden Umfeldes zu verwirklichen. Er muss dieses vorgefundene Umfeld für sein Vorhaben erst gewinnen, er muss verstanden werden, und er muss die anderen verstehen. Verstehen ist also nötig, damit Fremdes überwunden werden kann. Allerdings wäre es lebensfremd, würde man Fremdes ausschließlich als Phänomen verstehen, an dem keinerlei Vertrautes

erkennbar ist.[115] Aber auch wenn es gelingt, im Fremden Anknüpfungspunkte für Vertrautes zu finden, ist damit zunächst nur gesagt, dass ein Prozess des Umsetzens einer Vision beginnen kann. Damit dieser Prozess erfolgreich verläuft, kommt es entscheidend darauf an, dass sich Verstehens- und Lernprozesse in einer Art und Weise anschließen, die die Unterstützung des Neuen und Fremden ermöglichen, ohne dass die Unterstützenden dabei ihre eigene Identität gefährden.
Genau an diesem Punkt im Prozess der Verwirklichung der SEKEM-Vision ist der überwiegend nicht-formale Teil des SEKEM-Bildungsprogramm verortet und von hier aus erklärt sich seine Aufgaben und Bedeutung.

Die von „Cultura Activa“ ausgehenden Wirkungs- und Bildungsimpulse – wie sie von Teilnehmern am Bildungsprogramm beschrieben worden sind - wurden dann unter Anwendung einer von Humberto Maturana entwickelten „Methode des wissenschaftlichen Erklärens“ untersucht. Für die im Rahmen dieser Methode erforderliche Herstellung eines Phänomens, das mit den beobachteten, beschriebenen und zu erklärenden Phänomen – also den Selbstbeschreibungen der Teilnehmer - isomorph ist, habe ich mit dem von Niklas Luhmann modellhaft entwickelten Operationsmechanismus psychischer Systeme nebst der dazu gehörenden Begrifflichkeit, also System, Autopoiesis, strukturelle Kopplung und Re-Entry, gearbeitet. Diese Begriffe sind geeignet, um die hier angedeuteten Verstehens- und Lernprozesse genauer analysieren zu können als es z.B. mit einer Begrifflichkeit wie „fremd/vertraut“ möglich wäre.

[115] Auf Verbindendes zwischen dem Phänomen des Fremden und dem des Vertrauten hat bereits F.D.E. Schleiermacher hingewiesen. Nach seiner Auffassung müsse am Fremden immer auch etwas Vertrautes auffindbar sein, da es andernfalls für das Verstehen keinen Anknüpfungspunkt gäbe. Wäre das Fremde nicht auch mit einer Spur von Vertrautem verbunden, sei Verstehen nicht möglich. Sein Begriff des Verstehens bewegt sich demgemäß zwischen den Polen des Vertrauten einerseits und des Fremden andererseits. In der Konsequenz führt ein solcher Standpunkt dazu, dass das Fremde durch Verstehens-prozesse tendenziell oder zumindest partiell zum Vertrauten wird. Fremdes als Fremdes bestehen zu lassen, bedeutet nach dieser Auffassung dann Verzicht auf Verstehen (vgl. F.D.E. Schleiermacher: 1977, 309-347).
Nach Winfried Marotzki hingegen kommt es darauf an, das Fremde zu verstehen, es dabei jedoch gerade nicht zu etwas uns Vertrautem zu machen. Hierfür bietet er Metaphern an, die es erlauben, Zonen und Räume für das Andere, das Fremde, das Nichtidentische zu reservieren, in denen das Verstehen und Denken ähnlich wie der Landvermesser agiert, der in Landschaften Orientierung ermöglicht (vgl. Winfried Marotzki 1991: 79-94).

Im Hinblick darauf, dass die psychischen Systeme der an der Verwirklichung der Vision beteiligten Personen als operativ geschlossen und selbstorganisierend zu verstehen sind - d.h. sie produzieren und reproduzieren sich selbst, ohne operativen Kontakt zu ihrer Umwelt -– ist es alles andere als trivial danach zu fragen, auf welche Weise es überhaupt möglich sein kann, dass Visionäre ihre Vorstellungen anderen erklären und verständlich machen können.
Die Arbeit geht davon aus, dass die erfolgreiche Umsetzung einer Vision jedenfalls nicht allein darauf zurückgeführt werden kann, dass ein visionäres Vorhaben gut geplant wird, ausreichende Geldmittel zur Verfügung stehen, Menschen angestellt werden, deren Zusammenarbeit organisiert und deren Bildung verbessert wird. Auch Appelle an Vernunft und Moral, materielle Anreize, Leitbilder etc. taugen nicht als überzeugendes Erklärungsmodell für das „Funktionieren“ der Umsetzung einer Vision, da sie – wenn überhaupt – nur von kurzfristiger Wirkung sind.
Wie aber kann dann erklärt werden, dass die Vorstellungen des Visionärs, die den psychischen Systeme in seiner Umwelt zunächst als „systemfremd“ und „unpassend“ erscheinen, dennoch von diesen aufgenommen und systemverträglich verarbeitet werden können, kurz: wie kommt „die Umwelt ‚ins System‘ oder umgekehrt das System an seine Umwelt ‚heran‘ “ (Kokoschke/Vismann: 1999, 53).

Für das Verständnis dieser Wechselwirkung ist der Umstand ausschlaggebend, dass psychische Systeme - wie alle anderen Systeme auch – zumindest energetisch auf Beiträge und Ressourcen ihrer Umwelt angewiesen sind. Diese wechselseitige Abhängigkeit von Systemen bezeichnet Niklas Luhmann als strukturelle Kopplung.

Wenn autopoietische Systeme es auch nicht vermögen, in ihrer Umwelt, d.h. innerhalb anderer Systeme zu operieren, so können sie doch – im Wege der strukturellen Kopplung – in anderen Systemen Irritationen auslösen. Luhmann versteht Irritation als „Form, mit der ein System Resonanz auf Umweltereignisse erzeugen kann“, obwohl kein operativer Kontakt zur Umwelt besteht. Das System selbst entscheidet, ob bzw. wie es auf die Irritationen reagiert. Dieser Vorgang wird in der Arbeit mit dem Begriff des Re-Entry, d. h. mit der damit grundsätzlich gegebenen Möglichkeit erklärt, die eigenen systeminternen Programme zu verändern.

Wie solche Irritationen konkret produktiv werden können für die Veränderung von psychischen Systemen, zeigt die Arbeit am Beispiel des Kreisrituals, der Eurythmie und dem Prinzip „arbeitend lernen und lernend arbeiten“. Von diesen als „Cultura

Activa“ bezeichneten Bildungsmitteln gehen Lernanstöße verschiedenster Art und auf verschiedenen Ebenen aus, die sich auf die Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten im Sinne der Förderung eines komplexeren Selbst- und Weltverhältnisses auswirken können. Darüber hinaus kann das ggf. im Rahmen von „Cultura Activa“ Erlernte unter bestimmten Voraussetzungen auf die Arbeitswelt übertragen werden.

In der Untersuchung der drei Lernbereiche des SEKEM Bildungsprogramms konnte gezeigt werden, dass und wie von „Cultura Activa“ als Bildungsmittel für nachhaltige Entwicklungen Anstöße für einen Ausbau der Bezugspunkte zwischen psychischen Systemen und Umwelt bzw. zwischen Ich und Welt ausgehen**:**

Die Teilnahme am Kreisritual ermöglicht einen neuen Umgang mit „fremden Sinn“ und damit die Chance, dass Teilnehmer lernen, die Begrenztheit ihrer psychischen Systeme zu überwinden und ihr Verhältnis zur Welt zu erweitern.

In der Betriebseurythmie wird in besonderer Weise das Wahrnehmungs- und Koordinationsvermögen der Teilnehmer geschult. Hier kann vor allem gelernt werden, dass es nur dann möglich ist, eine harmonische Gesamtbewegung herzustellen, wenn man das eigene Verhalten im Verhältnis zum Verhalten der anderen genau beobachtet und sich sinnvoll ins Ganze integrieren kann.

Durch die Anwendung des Bildungsmittels „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ wird der Verfestigung des Gegensatzes von körperlicher und intellektueller Arbeit entgegengewirkt. Indem z.B. der körperlich tätige Landarbeiter lernt, wie und warum der biologisch-dynamische Landbau funktioniert, erhält er die Chance, das traditionelle Spektrum seiner Bezugspunkte zur Welt zu erweitern.
Umgekehrt wird der intellektuell Tätige in SEKEM aufmerksam auf Fragen und Probleme, die sich aus der Praxis heraus stellen. So wird er angeregt, seine oft akademische Lebensferne zu überwinden und seinem Denken praktische Relevanz zu geben. Von der Praktizierung des Prinzips „arbeitend lernen und lernend arbeiten“ gehen also für den Einzelnen intensive Anstöße aus, um Einseitigkeiten zu überwinden und die Beziehungen zur Welt zu erweitern.

Alle diese Impulse wirken über das Re-Entry und führen dazu, dass im psychischen System ein Mehr an Welt erfahrbar gemacht werden kann mit der Chance, dass dies

eine Veränderung von Ich und Welt und in diesem Sinne nachhaltige Entwicklung bewirken kann. Letztlich handelt es sich hierbei um

> „eine Selbstbewegung, die zwar von einem systemrelevanten Außen angeregt und gefördert werden kann, die dann aber als interne Bewegung, als ein autonomer Aneignungsprozess zwischen (system-relativem) Innen und Außen verläuft."
>
> (Schäffter: 1995 ,1)

Der Grad der Annäherung und die damit jeweils erzielte Übereinstimmung zwischen psychischen Systemen und Umwelt bzw. zwischen innerer und äußerer Welt kann damit auch als Indikator für nachhaltige Entwicklungsprozesse angesehen werden.

Demgemäß können die anfangs formulierten, erkenntnisleitenden Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden:

Im regelmäßigen Umgang mit den untersuchten Angeboten des SEKEM-Bildungsprogramms erhalten die Beteiligten bzw. deren psychische Systeme die Chance, die Begrenztheiten ihrer Funktionssysteme zu überwinden und neue Perspektiven zu erschließen. In diesem Prozess können die Beteiligten selbst eine Modifizierung ihrer autopoietischen Systeme, ein „Sustainable Development des Menschen" (Becker: 2000, 264) bewirken.
Dieser Prozess befähigt zum Verstehen und zur Teilhabe an der Umsetzung der Vision von Ibrahim Abouleish, d.h., an einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung der SEKEM-Initiative und darüber hinaus an der Gestaltung von Zukunft überhaupt. Insofern wird in den untersuchten Bildungsangeboten eine wesentliche Ursache für die herausragenden Leistungen der SEKEM-Initiative gesehen.
Über den „Umweg" einer nachhaltigen Entwicklung der beteiligten Menschen sind somit gleichzeitig die Voraussetzung dafür geschaffen worden, dass die Vision von Ibrahim Abouleish den SEKEM-Mitarbeitern nicht fremd blieb, sondern sich Verstehensprozesse entwickeln konnten mit der Folge, dass eine bewusste Mitwirkung an der Umsetzung der Vision möglich wurde.
Dies scheint von der Right Livehood Awards Foundation ebenso gesehen worden zu sein, denn die Auszeichnung mit dem alternativen Nobelpreis wurde nicht nur an den Visionär und SEKEM-Gründer Ibrahim Abouleish, sondern auch an die SEKEM-Initiative verliehen.

Damit ist allerdings das Wirkungsspektrum der untersuchten „Lernbereiche“ nur allgemein bestimmt worden. Im Hinblick auf die intendierten Ziele der Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung der SEKEM-Mitarbeiter und der Transferwirkungen der kulturellen und künstlerischen Tätigkeiten wäre es nun wichtig, das individuell Erreichte konkret ermitteln zu können, so dass auf dieser Grundlage künftige Ziele für die einzelnen SEKEM-Mitarbeiter realistisch formuliert werden können – sofern dies von den Betroffenen angestrebt und gewünscht wird.

In Bezug auf die ökonomische Entwicklung der SEKEM-Firmen findet bereits eine ständige Bewertung der Auswirkungen ökonomischer Maßnahmen nach dem Balanced Scorecard Verfahren[116], einem Konzept zur Messung, Dokumentation und Steuerung der Aktivitäten eines Unternehmens bzw. einer Organisation im Hinblick auf seine bzw. ihre Vision und Strategie statt.
Seit 2007 wird in allen Jahresberichten mit dieser Methode und dem zusätzlich herangezogenen „Sustainable Development Scorecard“-Verfahren[117] die Entwicklung der SEKEM-Unternehmen verfolgt und bewertet. Insbesondere kommen in diesem Verfahren auch die Indikatoren der aktuellen Richtlinie G3 der „Global Reporting Initiativ (GRI)“ zur Anwendung. Diese sind ergänzend geeignet, domainübergreifende Bewertungen für die Bereiche Ökonomie, Produktverantwortung, Arbeitspraxis, Umwelt und Menschenrechte transparent aufzuzeigen.
Aufbauend auf diesen Erfahrungen im ökonomischen Bereich könnte es künftig von Interesse sein, auch ein spezialisiertes Verfahren „Education for Sustainable Development Scorecard“ zu entwickeln, um z.B. Bildungsindikatoren mit Entwicklungsindikatoren aus den Bereichen Wirtschaft, Soziales und Umwelt in Beziehung setzen zu können. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnenen Kriterien für „Cultura Activa“ könnten ggf. für ein solches spezialisiertes Verfahren „Education for Sustainable Development Scorecard“ verwendet werden. Damit wäre eine Möglichkeit geschaffen, den Wirkungszusammenhang zwischen „Cultura Activa“ und Nachhaltigkeit konkret zu ermitteln. Die Vision eines Bildungsparadigmas, das auf Entwicklung der Persönlichkeit und Kompetenzerwerb bei Mitarbeitern und Auszubildenden gerichtet ist, könnte auf diese Weise mit messbaren Daten belegt und in operatives Handeln heruntergebrochen und umgesetzt werden.

[116] http://de.wikipedia.org/wiki/Balanced_Scorecard (letzter Zugriff 22.01.2014)

[117] siehe Fußnote 8, Seite 31 und http://www.springerlink.com/content/lv231130j0186612/ (letzter Zugriff 22.01.2014)

Verallgemeinernd kann aber jetzt schon aufgrund der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden, dass von nicht-formalen Bildungselementen Wirkungs- und Bildungsimpulse in beträchtlichem Umfang ausgehen können, die der Idee der Nachhaltigkeit förderlich sind. Denn wie die Untersuchung der überwiegend nicht-formalen Lernfelder des SEKEM-Bildungsprogramms zeigt, können hier Fähigkeiten erlernt werden, die die Lernenden in die Lage versetzen, sich selbständig neue Gebiete erschließen zu können. Dies betrifft z.B. die Fähigkeit zur besseren Eigenwahrnehmung, zur Wahrnehmung überhaupt, zu verbesserter Kommunikation, zu Mehrperspektivität u.ä.m.
Zweifellos kann die Idee der Nachhaltigkeit durch BNE auf unterschiedliche Weise gefördert werden. So werden die untersuchten Bildungsmittel in SEKEM regelmäßig auch ergänzt durch wissensvermittelnde Programme, die ebenfalls auf nachhaltige Entwicklung gerichtet sind. Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist jedoch auf die Förderung der Idee der Nachhaltigkeit über den „Umweg“ eines „nachhaltig Werdens des Menschen“ beschränkt.

Es ist zu vermuten, dass das in der Arbeit untersuchte, überwiegend nicht-formale Bildungsprogramm auch über SEKEM hinaus Bedeutung erlangen könnte. Denn angesichts der wirtschaftlichen, finanziellen und sozialen Engpässe vieler Länder haben Menschen ohne Berufsabschluss, Arbeitslose, Schulabbrecher oder Straßenkinder in der Regel nur geringe Chancen, den Mangel an formaler Bildung und vorzeigbaren Abschlüssen zu überwinden. In nicht-formalen praxis- und berufsbezogenen Bildungsprojekten, die weniger zeit- und kostenintensiv sind, erhalten Betroffene hingegen relativ voraussetzungslos die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten ausbilden zu können. Neben der Förderung der Entwicklung von Kompetenzen, die für spezielle Tätigkeiten qualifizieren, tragen solche Projekte auch in erheblichem Maße zur Persönlichkeitsbildung bei. Beide Aspekte sind nicht nur für Menschen wichtig, die über keine formalen Schul- bzw. Berufsabschlüsse verfügen, sondern auch für Menschen, die nach Phasen der Erwerbslosigkeit oder nach Erziehungspausen den Wiedereinstieg in das Berufsleben meistern müssen. Schließlich würden Betroffene damit auch die Chance erhalten, auf der Grundlage der nicht-formalen Ausbildung später ggf. auch formale Abschlüsse erzielen zu können.

Auch in Bezug auf die Breite des Bildungsangebots und den altersmäßig unbeschränkten Zugang ist nicht-formale Bildung eine wichtige, eigenständige Ergänzung der formalen Bildung, die dazu beitragen kann, dass Ungleichgewichte zwischen mangelhaften Qualifikationen und betrieblichen Erfordernissen reduziert werden können. Denn institutionelle Bildung orientiert sich nicht primär an individuellen Fähigkeiten und Lebenssituationen, sondern an allgemeinen, oft praxisfernen Bildungsstandards. Nicht-formale Bildung hingegen setzt bei den individuellen Voraussetzungen der Lernenden an. Sie werden „dort abgeholt, wo sie sich befinden“ und können in der Regel schneller und effizienter die Fähigkeiten ausbilden, die für einen adäquarten und erfolgreichen Umgang mit Arbeits- und Lebenssituationen benötigt werden.

Die Eröffnung solcher Möglichkeiten ist nicht nur für Ägypten, sondern auch für Europa und die restliche Welt von Interesse. Sie sollte deshalb im Rahmen einer BNE immer stärkere Bedeutung erlangen.

Darüber hinaus wird immer deutlicher, dass die heute zu lösenden Probleme nicht allein eine kognitive Herausforderung darstellen, sondern maßgeblich auch soziale und emotionale Kompetenzen erfordern. Hier liegt ein besonders wichtiges Aufgabenfeld für die nicht-formalen Bildungselemente „Cultura Activa“, da sie alle Dimensionen des Menschen – also Denken, Fühlen und Wollen – ansprechen und von ihnen starke Impulse für eine Veränderung der Selbst- und Weltreferenz im Sinne nachhaltiger Entwicklungen ausgehen.

Insbesondere diese Wirkungsdimensionen müssen in der Diskussion um BNE künftig aufmerksamer fokussiert, analysiert und beurteilt werden.

Literatur (inklusive Web-Adressen)

Abouleish, Helmy (2004/4): http://www.schrotundkorn.de/2004/200404b2.html (letzter Zugriff 13.10.2012)

Abouleish, Ibrahim (1997): Entwicklungsarbeit in der Wüste. In: Stefan Leber: Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Stuttgart

Abouleish, Ibrahim (2005): Die SEKEM Vision. Eine Begegnung von Orient und Okzident verändert Ägypten. Stuttgart 3. Auflage, Stuttgart, Berlin

Abouleish, Ibrahim (2009): Institut für Soziale Dreigliederung (11/2009): Wer den Weg der sozialen Dreigliederung nicht kennt, der sucht im Dunkeln. Ibrahim Abouleish im Gespräch mit Johannes Mosmann http://www.dreigliederung.de/essays/2009-11-003.html (letzter Zugriff 13.10.2012)

Abouleish, Ibrahim (2009a): http://www.anthromedia.net/fileadmin/user_upload/landwirtschaft/Hintergrundinfo_SEKEM_Juli09.pdf, (letzter Zugriff 4.10.2012)

Bateson, Gregory (1987): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven. Berlin

Baecker, Dirk (1999): Organisation als System: Aufsätze. Frankfurt am Main

Baecker, Dirk (2004): Die Bildung kennt ihre Grenzen nicht (http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2004/02/17/a0218, letzter Zugriff 22.01.2014)

Baumgartner, Daniel und Bader, Michael (2007): SEKEM. Im Puls der Zukunft. Dornach

Becker, Gerhard (2000): Vom ökologischen Lernen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Osnabrück

BMU (o.J.) Deutsche Fassung des Textes der Agenda 21, veröffentlicht durch das Bundesumweltministerium

Bock, Irmgard (2001): Pädagogische Anthropologie. In: Roth, I. (Hrsg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München

Brater, Michael, Büchele, Ute, Herzer, Hans (1987): Eurythmie am Arbeitsplatz. Stuttgart

Brater, Michael, Büchele, Uta, Fucke, Erhard(1989): Künstlerisch handeln. Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart

Brater, Michael, Büchele, Ute, Gleide, Ralf (2002): Betriebseurythmie. Stuttgart

Brater, Michael (o.J.): Was hat künstlerisches Handeln mit beruflicher Alltagspraxis zu tun? Referat Michael Brater: http://www.toihaus.at/fileadmin/user_upload/helga/brater_2.pdf (letzter Zugriff 12.10.2012)

Brater, Michael (2008): Wirtschaftlicher Wandel und künstlerisches Handeln http://www.gab-muenchen.de/media/downloads/brater_kuenstlerisches_handeln.pdf, 8 (letzter Zugriff 05.09.2012)

Brater, Michael (2008 a): Wie kann eine Hochschule berufliche Handlungskompetenz ausbilden? Anmerkungen zur Hochschuldidaktik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Bildungsmotive in Kunst und Wissenschaft. Oberhausen

Brauer, Dieter (2003): Bruttosozialglück als Entwicklungsziel. Bhutan geht einen anderen Weg. In: Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit 07/2003. www3.giz.de/E+Z/content/archiv-ger/07-2003/schwer_art4.html (letzter Zugriff 04.10.2012)

Brumlik, M. / Merkens, H. (Hrsg.) (2007): bildung, macht, gesellschaft. Opladen & Farmington Hills

Brundtland, Gro Harlem (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Greven

Capra, Fritjof (2002): Verborgene Zusammenhänge: Vernetzt denken und handeln– in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Gesellschaft. 2. Auflage. Bern

Carlowitz von, Hans Carl (1732 / 2000): Sylvicultura oeconomica. Anweisung zur wilden Baum-Zucht, Freiberg

Club of Rome (2001): Towards a EU Strategy for Sustainable Development. Hearing at the European Parliament. Brüssel. http://www.clubofrome.org/archive/publications/Brussels_EP_02.05.01.pdf (letzter Zugriff 27.09.2012)

de Haan, G./ Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Projektgruppe: Innovation im Bildungswesen. Berlin

de Haan, G. / Poltermann, A. (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Berlin http://www.service-umweltbildung.de (letzter Zugriff 29.12.2013)

Dhital, D.B. (2002): Overview of Forest Policy Review in Bhutan, in Bhutan: The Emasculation of Humaan Rights in the Land of the Dragon. In: Asia_Pacific Journal of Human Rights and the Law, Bd. 2, S. 47-76

Dickinson, Dee (1997): Learning Through the Arts. In: New Horizons of Learning. http://www.newhorizons.org/strategies/arts/dickinson_Irnarts.htm. (letzter Zugriff 10.10.2012)

Dinkel, Martina (2011): Vom Dysstress zum Eustress. In Balance durch Eurythmie am Arbeitsplatz. Masterarbeit. Alanus Hochschule. Alfter

Di Giulio, Antonietta (2004): Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung, Schwierigkeiten. Münster

Dickinson, Dee: (1997): Learning Through the Arts. In: New Horizons of Learning

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. http://www.bmbf.de (letzter Zugriff: 27. 12. 2013)

Dürr, Hans-Peter, Dahm, J. Daniel, zur Lippe, Rudolf (2006): Potsdamer Manifest. München

Eikel, A. (2005): Bildung in der Wissensgesellschaft – dimensionen und Implikationen zukunftsfähiger Kompetenzen. Forschungsgruppe Umweltbildung an der FU. Berlin

Filipp, S.H. und Doenges, D. (1983): Entwicklungstests. In: K.J. Groffmann und L. Michel (Hrsg.), Intelligenz- und Leistungsdiagnostik (202-306). Göttingen

Foerster von, Heinz (1993): KybernEthik, Berlin

Foerster von, Heinz (2001): In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. In: Pörksen: Abschied vom Absoluten. Heidelberg

Froböse, Eva und Edwin (1985): Rudolf Steiner: Der künstlerische Impuls Rudolf Steiners – Bühnenkunst und Eurythmie; Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main

Fromm. Erich (1979): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München

Fuchs, Peter (2004): Theorie als Lehrgedicht. Bielefeld

Fuchs, Peter (2008): Nachhaltige Entwicklung – theoretisch. http://www.fen.ch (letzter Zugriff 3.4.2008)

Gage, Nathaniel L. / Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim und München

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Berlin

Glasersfeld, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. Soest

Grabowski, Ute (2007): Berufliche Bildung und Persönlichkeit. Wiesbaden

Grunwald, Armin und Kopfmüller, Jürgen (2006): Nachhaltigkeit. Frankfurt/Main

Happy Planet Index (2012): http://www.happyplanetindx.org/ (letzter Zugriff 25.10.2012)

Heyse, V., Erpenbeck, J., und Michel, L. (2002): Lernkultur der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbrachen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche weiterbildungsforschung (Hrsg.): QUEM-Report 74. Berlin

Homann, Karl (1988): Die Rolle ökonomischer Überlegungen in der Grundlegung der Ethik. In: H. Hesse (Hrsg.). Wirtschaftswissenschaft und Ethik. Berlin, 215-240.

Jung, Norbert (2009): Nachhaltigkeit, Bildung und menschliche Natur. Einführung zum 1. Eberswalder Symposium für Umweltbildung, FH Eberswalde

Kant, Immanuel (1793): Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Erschienen in der Berlinischen Monatszeitschrift, JG. 1793, September-Heft, 201-284

Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel

Klafki, Wolfgang (1994): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim und Basel

Klauer, Bernd (1999): Was ist Nachhaltigkeit und wie kann man eine nachhaltige Entwicklung erreichen? Zeitschrift für angewandte Umweltforschung (ZAU) 1999, 86 – 97

Kneer, Georg und Armin Nassehi (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung (Uni-Taschenbücher S), Stuttgart

Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Elztal

Kokoschke, Albrecht, Vismann, Cornelia (Hrsg.) (1999): Widerstände der Systemtheorie: Kulturtheoretische Analyse der Werke von Luhmann: Kulturtheoretische Analyse zum Werk von Niklas Luhmann. München

Korff, Wilhelm (1991): Wirtschaft vor den Herausforderungen der Umweltkrise. In: Zur christlichen Berufsethik - Kirche im Gespräch 22, Bochum 1991, S. 9 - 36

Künzli, Christine (2003): didaktisches Konzept für eine nachhaltige Entwicklung. http:/www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/ (letzter Zugriff 04.10.2012)

Künzli, Christine, Di Giulio, Antonietta (2006): Lehren für nachhaltiges Handeln und Entscheiden bedingt die Förderung von spezifischen Kompetenzen. CIEA 2006. 25. Internationaler Lehrgang über die berufliche Ausbildung, das Unterrichtswesen und die Beratung in der Landwirtschaft. http://www.ciea.ch (letzter Zugriff 09.10.2012)

Künzli, Christine und Bertschy, Franziska (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Didaktisches Konzept. http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf (letzter Zugriff 27.09.2012)

Kuhn, Thomas (2001): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main

Kurt, Hildegard (2011): Wachsen! Über das Geistige in der Nachhaltigkeit. Stuttgart

Leber, Stefan (Hrsg.) (1997): Anthroposophie und Walddorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Stuttgart

Lewin, Kurt (1951): Problems of Research in Social Psychology, in: Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers, D. Cartwright (Hrsg.). New York

Luhmann, Niklas (1969) Gesellschaftliche Organisation, in: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Hrsg. Th. Ellwein, H. Groothoff u.a., Berlin

Luhmann, Niklas (1975): S. 11 zitiert in: Kneer & Nassehi, 1997, S. 43)

Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung – Bildung und Selektion im Erziehungssystem. Hrsg: Heinz-Elmar Tenorth: Allgemeine Bildung – Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. S. 154-182. Weinheim

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/Main

Luhmann, Niklas (1984 a): Reflexive Mechanismen. In: Luhmann. Soziologische Aufklärung Bd.1. Opladen

Luhmann, Niklas (1987): Sozialisation und Erziehung. In: Wilhelm Rotthaus (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. S. 77-86. Dortmund

Luhmann, Niklas (1994): Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie (4. Auflage). Frankfurt/Main

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main

Luhmann, Niklas (2002): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg: Dirk Baecker. Heidelberg

Luhmann, Niklas (2002 a): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg: Dieter Lenzen. Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg: Dirk Baecker (2. Auflage). Heidelberg

Luhmann, Niklas (2004 a): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main

Luhmann, Niklas (2009): Die Realität der Massenmedien (4. Auflage), Wiesbaden

Luhmann, N./ Schorr, K.E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart

Luks, Fred (2002): Nachhaltigkeit. Hamburg

Mader, M., Sewilam, H und Mader, C. (2013): EduCamp – Bildung für nachhaltige Entwicklung in Ägypten. In F.U.F.N.E. (Hrsg.), Bildung für Nachaltige Entwicklung: Jahrbuch 2013. Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband

Marks, Frank und Thömen, Doris (2002): Die Moderation des Problemorientierten Lernens. (POL). In: Neues Handbuch der Hochschullehre. Berlin

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim

Marotzki, Winfried (1991):Bildung, Identität und Individualität. In Dietrich Benner/Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität: Weinheim (u.a.)

Marotzki, Winfried (1998): Der Bildungswert des Internet. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 42

Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger/ Marotzki: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden

Maturana, Humberto (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig, Wiesbaden

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München

Maturana, Humberto (1998): Biologie der Realität. Frankfurt a.M.

Maturana, Humberto (2001): Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. In: Pörksen, Bernhard: Abschied vom Absoluten. Heidelberg

Maturana, Humberto und Verden-Zöller, Gerda (1993): Liebe und Spiel - die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg

Meadows, Dennis L. und Donella H. und Zahn, Erich (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, München

Meadows, Donella H. und Dennis und Jørgen Randers (1993): Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen. München

Meadows, Dennis, Seiler, Thomas (2005): Jenseits der ökologischen Grenzen gibt es keine nachhaltige Entwicklung. Ein Gespräch mit Dennis Meadows. Natur und Kultur, Jg. 6/2

Meder, Norbert (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit, 24. Jg. (2002), H. 1, S. 8-17

Melzl, Thomas (2007): Zum Problem der “Lernübertragung” – Erkenntnisse der Transferforschung unseres Jahrhunderts und ihr theoretischer Nutzen, aufgezeigt am Beispiel der sog. „Schlüsselqualifikation“, München

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7, H. 1, S. 36-43.

Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, N., Kluge, J. & Reisch, L., 2002. Die Zukunft der Bildung. 4. Aufl., Berlin

Moser, Maximilian (2003): Luftkunst. Von der Fähigkeit, mit dem Atem das Herz und den Körper zum Klingen zu bringen. In: Luft. Elemente des Naturhaushalts IV. Schriftenreihe Forum Band 12. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Köln

Nassehi, Armin und Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Vol. 31, H1, 66-86

Nestroy, Harald N. (2010): Bhutan, das glückliche Land. In: TERRA 07/2010. Steinfurt. http://www.probhutan.com/lib/Bhutan_das_glueckliche_Land.pdf (letzter Zugriff 10.10.2012)

Owen, Harrison (2005): Wenn dort rituelle Feste gefeiert wurden, gab es nie ein Organisationskomitee. Owen im Gespräch mit Farah Lenser. http://einseitig.info/html/content.php?txtid=369 (letzter Zugriff am 11. 09.2012)

Pfaff, Tobias (2009): Das Bruttosozialglück in Bhutan. OHM-Journal in der Ausgabe SS 2009

Pfaff, Tobias (2011): Das „Bruttonationalglück“ als Leitlinie der Politik in Bhutan – eine ordnungspolitische Analyse. In: Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft. Bd. 62. Stuttgart

Potsdamer Manifest (2005): We have to learn to think in a new way. www.ag-friedensforschung.de/science/potsdamer-manifest.html

Pörksen, Bernhard (2001): Abschied vom Absoluten. Heidelberg

Reusser K, Reusser-Weyeneth M, (1994): Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe, Bern

Right Livelihood: http://www.rightlivelihood.org/laureates.html, (letzter Zugriff am 4.10.2012)

Right Livelihood Award 2003: http://www.rightlivelihood.org/sekem.html (letzter Zugriff am 26.10.2012)

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transfer-wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen

Roszak, Theodore (1994): Ökopsychologie. Der entwurzelte Mensch und der Ruf der Erde. Stuttgart

Royal Government of Bhutan (1969): http://www.scribd.com/doc/27047637/national-forest-policy-review-bhutan (letzter Zugriff 22.01.2014)

Schäffter, Ortfried (1995): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Berlin (http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_34_Bildung_als_Umweltaneignung.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014))

Schachtschneider, Ulrich (2005): Nachhaltigkeit als geänderte Moderne?: Spielräume nicht-technischer Strategien nachhaltiger Entwicklung. Frankfurt/ Main

Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U – Von der Zukunft her führen. Heidelberg

Schiller, Friedrich (1801/2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen: Mit den Augustenburger Briefen. Leipzig

Schleiermacher, Friedrich, Daniel, Ernst (1977): Hermeneutik und Kritik. Hrsg.: V. M. Frank. Frankfurt am Main

Schlosser, Gerhard (1993): Einheit der Welt und Einheitswissenschaft, Vieweg

Schmidt, Christine (2009): Nachhaltigkeit lernen? Opladen & Farmington Hills

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg

Schmidt, Siegfried J. (2008): Bildung in der Wissensgesellschaft? (http://www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014))

Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler

Schuldt, Christian (2006): Systemtheorie. Hamburg

Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

SEKEM Development Foundation (2006): Human Development at SEKEM

SEKEM Development Foundation (2007): Achievement Report

SEKEM Sustainability Report 2007 http://www.sekem.com/sites/default/files/files/SEKEM%20Sustainability%20Report%202007.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Report on Sustainable Development 2008, 2009, 2010 http://www.sekem.com/sites/default/files/files/SEKEM%20Report%20on%20Sustainable%20Development%202008.pdf, ff. (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Report on Sustainable Development 2011 http://issuu.com/sekem/docs/rsd_2011?mode=window&viewMode=singlePage (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Insight: Nr. 78
http://www.anthromedia.net/fileadmin/user_upload/Economics/in0902de.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Insight: Nr. 94
http://www.anthromedia.net/fileadmin/user_upload/anthroposophie/in1006de.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Insight: Nr. 95
http://www.anthromedia.net/fileadmin/user_upload/landwirtschaft/in1007de.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Insight: Nr.112
http://www.sekemshop.de/WebRoot/Store9/Shops/62216684/MediaGallery/si_1211_deutsch.pdf (letzter Zugriff 22.01.2014)

SEKEM Insight: Nr. 120
http://www.sekem.com/sites/default/files/files/si_0912_englisch.pdf (letzter Zugriff 24.1.2014)

SEKEM Insight: Nr. 122
http://www.sekem.com/sites/default/files/files/si_1112_english.pdf (letzter Zugriff 24.1.2014)

SEKEM Österreich: http://www.sekemoesterreich.at/ (letzter Zugriff 4.10.2012)

SESC (2013) http://www.sekem.com/SESC und
http://www.sekem.com/sites/default/files/files/SESCflyer.pdf, letzter Zugriff 24.1.2014

Sewilam, Hani (2010): EduCamp: Enabling Multi-Stakeholder Learning through Multi-Level Cooperation of RCEs.
http://www.ias.unu.edu/resource_centre/27.%20RCE%20Cairo_Hani_Sewilam.pdf letzter Zugriff 24.1.2014

Siebert, Horst (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 14

Spencer-Brown, George (1967): Laws of Form. London

Steiner, Rudolf (1957): Geisteswissenschaft und soziale Frage. 2. Auflage, Dornach

Steiner, Rudolf (1982): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921, darin „Freie Schule und Dreigliederung“. Dornach

Steiner, Rudolf (1982 a): Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. (GA 277a) Dornach

Steiner, Rudolf (1984): Eurythmie als sichtbarer Gesang. (Ton-Eurythmie-Kurs) (GA 278) Dornach

Steiner, Rudolf (1985): Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Frankfurt am Main

Stoltenberg, Ute u.a. (2004): Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein: Entwicklung eines Bildungskonzepts für ausgewählte Zielgruppen. (Akademie aktuell Berichte – Texte – Materialien. 01/04). Neumünster

Tibury, Daniella (2011): Education for Sustainable Development – An Expert Review of Processes and Learning, UNESCO Paris

UNECE (2011): Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. UNECE Steering Committee on ESD, Sixth meeting, Geneva

UNESCO (1997): United Nations educational scientific and cultural organization: Education for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. (EPD-97/CONF.401/CLD.1.) http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html, Paragraph 37. (letzter Zugriff 4.10.2012)

UNESCO (2006): Teachers and Education Quality: Monitoring Global Needs for 2015. UNESCO Institute for Statistics, Montreal

UNESCO (2007): The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014). http://www.unesco.org (letzter Zugriff 22.01.2014)

Van der Pals, Lea (1974): Was ist Eurythmie? Dornach

Varela, Francisco J. (2001): Wahr ist, was funktioniert. In: Bernhard Pörksen: Abschied vom Absoluten. Heidelberg

WCED – World Commission on Environment and Development (1987): Our common future. Oxford

Welzer, Harald und Wiegandt; Klaus (Herausgeber) (2011): Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung. Frankfurt am Main

Werner, Götz W. (2003): Die Mitarbeiter als Lerngemeinschaft. Vortrag zur edut@in am 11.11.2003 Karlsruhe. http://archive.is/woASt (letzter Zugriff 12.09.2012)

Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus – eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik, Nr. 7-8

Wittgenstein, Ludwig (1984): Tractatus logico-philosophicus / Tagebücher 1914 – 1916 / Philosophische Untersuchungen. Berlin

Zumdick, Wolfgang (2002): Joseph Beuys als Denker. Stuttgart. Berlin