

(1996). Lernen für die Zukunft - oder die fünfte Disziplin des Lernens. In: Nachhaltige Entwicklung. Auftrag für die Bildung. Symposium des Modellversuchs Schulische Umweltbildung. Berlin: Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) & Modellversuch Schulische Umweltbildung Berlin (SchUB). Zu beziehen über: Modellversuch SchUB, 10179 Berlin, Holzmarktstr. 73; S.33-42

Olaf-Axel Burow

Lernen für die Zukunft - oder die „fünfte Disziplin des Lernens“

1. Die ökologische Herausforderung führt zu einem neuen Generationenverhältnis

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

Wie wir z.B. aus den Untersuchungen de HAANs & KUCKARTZs (1996) wissen, wirken bei der Entwicklung eines umweltbewußten Lebensstils vielfältige z.T. sich widersprechende Motivkomplexe zusammen: Wer z.B. Müll trennt, um wenigstens etwas zu tun, kann trotzdem seine jährliche Fernreise genießen und zudem - z.B. mit dem Argument der größeren Unfallsicherheit - eine benzinschluckende Großraumlimousine fahren. Als ernüchternde Einsicht ergibt sich, daß Kenntnisse über umweltschädigendes Verhalten nur in seltenen Fällen zu Verhaltensänderungen führen; ja, daß Umweltverhalten nur wenig von Bildungsstand und moralischen Erwägungen

beeinflusst wird. Wie können wir diese Diskrepanz zwischen Wissen und tatsächlichem Handeln überwinden?

Halten wir zunächst fest: Über die Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft befragt, sieht eine Mehrzahl der Bevölkerung durchaus die sich abzeichnenden Gefahren. Insbesondere Kinder und Jugendliche setzen sich sehr stark mit dem Thema auseinander und eine Reihe von Untersuchungen deuten daraufhin, daß sie überdurchschnittlich von Zukunftsängsten geplagt sind. Eine genauere Analyse - wie ich sie (vgl. BUROW 1994) vorgenommen habe - zeigt, daß sich diese Ängste keineswegs als irrationale Überzeichnungen erweisen, als die sie gern abgetan werden, sondern als ernstzunehmende Warnsignale für eine Fehlsteuerung unseres Verhältnisses zu unserer ökologischen und sozialen Mitwelt. Doch ökologiebezogene Zukunftsängste werden mit zunehmenden Lebensalter in den Hintergrund gedrängt, wobei insbesondere das Phänomen der "psychischen Spaltung" eine wichtige Rolle zu spielen scheint.

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

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

H.E. RICHTER (1993) meint nun, daß wir nicht allein von solchen Selbst-Spaltungen geprägt seien, sondern daß mit wachsendem Lebensalter ein zweiter Faktor hinzukäme: Nach dem Motto "Nach mir die Sintflut" denken viele von uns, daran auszunutzen, was auszunutzen geht, ohne Rücksicht auf die Konsequenzen für nachfolgende Generationen. In repräsentativen Vergleichsstudien mit dem Gießen-Test kann er nachweisen, daß seit 1975 die erwachsenen Deutschen sich selbst in Richtung auf die Entfaltung eines "egozentrischen Durchsetzungswillens bei gleichzeitigem Rückgang von sozialer Sensibilität" entwickelten. "Individuelle Selbstverwirklichung ist das Lebensziel der Zeit." Er schlußfolgert:

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

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

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

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

Eine interessante Erklärung liefert die Religionsphilosophin Dorothee SÖLLE (1986). Ihrer Auffassung nach mangelt es den aufgeklärten Mittelschichten in den entwickelten Industriestaaten an einer *Vision*, die dem Projekt der Lebensvernichtung der technisch-industriellen Megamaschine entgegenzusetzen wäre. Weil diese lebensbejahende Vision als handlungsmotivierende Orientierung fehle, bleibe der Mehrzahl nur die Flucht in Verleugnung oder Zynismus. Auch wenn wir uns mit Katastrophenbildern konfrontieren, so vermeiden wir doch, uns von ihnen *emotional* betreffen zu lassen, mit der Folge, daß viele immer mehr abstumpfen und fatalistisch den Lauf der

Dinge hinnehmen. Die geistige Situation der Mittelklasse der ersten Welt bezeichnet SÖLLE als "overeducated" und "underpowered". SÖLLE wörtlich:

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

In der fehlenden Vision liegt meineserachtens ein Grund dafür, warum eine allein an Wissensvermittlung ausgerichtete Umweltbildung kontraproduktiv ist: Sie verstärkt unser latentes Unbehagen, führt uns die Diskrepanz zwischen unserem Wissen und unserem Handeln nur noch schärfer vor Augen, verstärkt damit Ohnmachtsgefühle und Abspaltungstendenzen, ohne auf realistische Handlungsperspektiven zu orientieren. Eine solche rein kognitive Umweltbildung trägt zum Muster der „erlernten Hilflosigkeit“ bei (vgl. SEELIGMAN 1993). Denn den aus dem Wissen resultierenden Druck können wir - wenn keine *gemeinsam geteilte Vision und realistische Eingriffsmöglichkeiten* zur Verfügung stehen - nur durch verstärkte Prozesse der Verleugnung und eine vertiefte Selbst-Spaltung psychisch bewältigen.

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

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

"Die ökologische Krise kann zu einem qualitativ neuen Verhältnis zwischen den Generationen führen, auch in der Schule gleichsam zu einem erneuerten >pädagogischen Bezug<. Bislang wußte die Erwachsenen, was gut ist für ihre Nachkommen oder die ihnen professionell Anvertrauten. Sie hatten einen Vorsprung an Wissen, Erfahrung, Fähigkeiten und Lösungskompetenz. ...Nun jedoch ist eine neue Lage entstanden: Wir Erwachsene sind von der ökologischen Krise in gleicher Weise

bedroht wie unsere Kinder und unsere Lösungskompetenz scheint höchst fragwürdig, waren wir doch beteiligt am Heranführen dieser Lage. Die Bedrohung betrifft Lehrer wie Schüler; es gibt keinen pädagogischen Schonraum mehr. Die Differenz, die das pädagogische Grundmuster Erwachsener/Kind ausmacht, löst sich unter diesem Aspekt auf... Erwachsene haben offenkundig keinen sicheren Vorsprung an Kompetenz, den sie weiterzugeben den Anspruch erheben könnten. Das schafft für die Schule eine ganz neue Lage, die zugleich eine große Chance ist: Lehrer und Schüler können von der gleichen emotionalen und existentiellen Ausgangslage her fragen, untersuchen, forschen, Antworten erproben und Alltagshandeln entwickeln."

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

2. Ein neuer Typ des Wissens: „Dialogisches Gestaltungswissen“

Wenn man die absehbaren Trends der Gesellschaftsentwicklung betrachtet, dann muß man PREUSS-LAUSITZs These eines veränderten Generationenverhältnisses bezüglich der Umweltbildung präzisieren. Anschließend an seine Argumentation lautet meine These: Aufgrund des rasanten Gesellschaftswandels verschwindet in immer mehr Bereichen nicht nur der Wissensvorsprung von Erwachsenen, sondern der *Charakter des Wissens ändert sich selbst*: an die Stelle fest umrissener Wissensbestände tritt immer mehr eine "Verflüssigung" des Wissens, dessen Gesamtheit keine Einzelperson mehr überblicken kann. Wissen kann immer häufiger nur noch im *Dialog möglichst vielfältiger und unterschiedlicher Standpunkte* annäherungsweise herausgearbeitet werden. Da die Halbwertszeit unseres Wissens ständig sinkt, wird die *Fähigkeit zum permanenten Dialog und zur Revision fixierter Sichten und Glaubenssysteme, d.h. zur Revision unserer mentalen Modelle* zu einer Schlüsselqualifikation der sich herausbildenden neuen Gesellschaft, die Futurologen, wie Alvin TOFFLER (1992) deshalb auch als *Wissensgesellschaft* bezeichnen.

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

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

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

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

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

Was ist das Fazit dieser Überlegungen? Der schnelle Wandel des Wissens, die permanente Auflösung ideologischer Glaubenssysteme, der rasante Glaubwürdigkeitsverfall von wissenschaftlichen und politischen Experten führen zu einer völlig veränderten Rolle des mündigen Bürgers an der Jahrtausendschwelle. Das Kantsche Programm der *Erlösung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit* erhält nun eine ungebrochene Aktualität, das allerdings vom auf sich allein gestellten Individuum nicht mehr einzulösen ist. Da fast alle Gewißheiten ins Wanken geraten, müssen wir die unmündige Haltung des sich auf Experten und Eliten verlassenden Bürger überwinden und *neue Formen des demokratischen Diskurses* entwickeln, der als eine Art *Permanenter Runder Tisch* transdisziplinär und generationenübergreifend konzipiert sein sollte. Mit der Einbeziehung möglichst vielfältiger Personengruppen in den Diskurs über Zukunftsentscheidungen bildet sich gleichzeitig ein neuer Typ des Wissens heraus, den ich als *Dialogisches Gestaltungswissen* bezeichnen möchte.

3. Mit Konzepten eingreifender Zukunftsgestaltung zur

Lernenden Gesellschaft

Wie wir gesehen haben, kommt das Konzept kognitiven Belehrungswissens an seine Grenzen. In einer sich rasant wandelnden Mitwelt, wird die künstliche Trennung zwischen einer Schule, die auf das Leben vorbereitet und der Bewährung im Leben selbst, immer problematischer. An die Stelle der Einübung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die in einer ungewissen Zukunft ausgeübt werden sollen, tritt eine Auffassung, die *Lernen und zukunftsgeformtes Handeln als wechselseitig sich bedingende Einheit* sieht. Die Zeiten, in denen man Bildungskapital im Sinne des *Vorratslernens* für Anwendungen einer vorrausehbaren Zukunft ansparte, gehen zu Ende. Eine zentrale Herausforderung der Gegenwart besteht vielmehr darin, Konzepte vernetzten Lernens zu entwickeln, die schon im Hier-und-Jetzt die vorhandenen Informationen für die Entwicklung von zukunfts-fähigen Leitbildern und entsprechenden Handlungsfeldern nutzen. Ich nenne solche veränderten Lernformen, die die unterschiedlichen Fähigkeiten der Mitglieder eines Systems so koordinieren, daß im Sinne der kontinuierlichen Selbstverbesserung eine permanente Umgestaltung des Feldes eingeleitet wird, *Konzepte eingreifender Zukunftsgestaltung*. Sie zielen auf die Kreierung eines neuen Typs von Wissen ab, das ich als *Dialogisches Gestaltungswissen* bezeichnet habe.

Ein Blick in High-Tech-Bereiche der Wirtschaft kann uns Anregungen zur Konkretisierung dieser Vorstellung geben. So erleben wir dort in einigen Bereichen eine Managementrevolution, die auf die Herausbildung „Lernender Unternehmen“ abzielt. Darunter werden Organisationsstrukturen verstanden, die die vorhandenen Fähigkeiten der Mitarbeiter in Teams so optimal koordinieren, daß ein permanenter Prozeß der dialogischen Selbsterneuerung und Weiterentwicklung eingeleitet wird. Wie Peter SENGE (1996) in seinem gerade übersetzten Grundlagenwerk "Die fünfte Disziplin" ausführt, machen fünf Aspekte das Wesen Lernender Organisationen aus:

* *Personal Mastery*

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

* *Mentale Modelle*

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

* *Eine gemeinsame Vision entwickeln*

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

** Team-Lernen*

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

** Systemdenken*

Die Fähigkeit zum Systemdenken bezeichnet SENGE als die „fünfte Disziplin“. Im Systemdenken kommen die vorher genannten Aspekte zusammen:

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

Meine These lautet nun, daß wir an der Jahrtausendschwelle vor der Herausforderung stehen, *Lernende Gesellschaften* zu entwickeln. Wirkungsvolle umweltpädagogische Arbeit können wir besonders dann leisten, wenn wir unsere Schulen zu Lernenden Organisationen machen und wenn wir *Prinzipien der Lernenden Organisation und hier insbesondere die fünfte Disziplin, nämlich das Denken, Lernen und Handeln in und mit Systemen, in die umweltpädagogische Arbeit einfließen lassen*. Die zentralen Bestimmungsstücke der Lernenden Organisation, also Personal Mastery, Mentale Modelle, eine gemeinsame Vision entwickeln, Team-Lernen und Systemdenken sind zugleich zentrale Lernbereiche für die Entwicklung von „Leitbildern und Handlungsfeldern für zukunftsfähige Lebensformen“, die de HAAN & KUCKARTZ (1996), als Idealfall von wirkungsvoller Umweltbildung ansehen. Hierzu geht es im einzelnen um Lernkonzepte, die es ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und eine persönliche Vision zu entwickeln; die es ermöglichen eine größere Bewußtheit über eigene und kollektive mentale Modelle zu erhalten; die zur Ausbildung der Fähigkeit beitragen, gemeinsam getragene Visionen zu entwickeln; und die schließlich die allmähliche Entwicklung einer systemischen Sicht ermöglichen. Wie können wir diese anspruchsvolle Aufgabe angehen?

4. Von der Zukunftswerkstatt zur Future Search Conference

Seit einigen Jahren haben wir in der umweltpädagogischen Bildung mit dem Konzept der Zukunftswerkstatt gearbeitet. In unserer Zukunftswerkstatt: Denken und Handeln für ein ökologisches Europa" (vgl. BUROW & RENNER 1993) wurde uns eine Reihe von Begrenzungen dieses bewährten Ansatzes deutlich:

Zwar ist er gut geeignet, SchülerInnen mit der *Kritikphase* eine Möglichkeit zu geben, ihre Kritik zu artikulieren; schwieriger wird es schon, wenn es in der *Phantasiephase* um die Entwicklung innovativer Visionen geht. Das Hauptproblem besteht aber in den mangelnden Realisierungsmöglichkeiten im Anschluß an die *Umsetzungsphase*. Der Dreischritt der Zukunftswerkstatt, Kritik, Vision und Realisierung steht in der Gefahr zu einer zwar motivierenden und aktivierenden (vgl. BUROW & NEUMANN-SCHÖNWETTER 1995), auf der konkreten Handlungsebene aber nur eingeschränkt folgenreichen Bildungsveranstaltung zu werden. Da es in der Umweltbildung vor allem um die Erarbeitung von Leitbildern für ein zukünftiges Leben der Gesellschaft, aber auch des Einzelnen geht, also um die *Entwicklung und Erprobung von Leitbildern und Handlungsfeldern für zukunftsfähige Lebensformen* bietet es sich hier geradezu an, nicht nur den engen Rahmen schulischen Belehrungslernens und Probehandelns zu verlassen, sondern auch die Zukunftswerkstatt so zu erweitern, daß wir zu Formen und Inhalten eingreifender Zukunftsgestaltung im Sinne der Umgestaltung von Schulen zu Lernenden Organisationen vorstoßen.

Eine interessante Weiterentwicklung in dieser Richtung ist die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende *Future Search Conference* (vgl. zur BONSEN 1994; BUROW 1996; WEISBORD 1996). Die grundlegende Idee dieses Ansatzes besteht darin, daß „ganzes System in einem Raum“ zu versammeln. *Das ganze System in einem Raum* meint, daß die Schlüsselpersonen, die in ein Problem involviert sind, versammelt werden und in einem *dreitägigen, sechsphasigen Prozeß* an dessen Lösung arbeiten. Eine Schule, die sich z.B. mit ihrer Ökobilanz auseinandersetzen will, müßte also alle die Personen einladen, die auf dieses Thema Einfluß nehmen können. Neben ausgewählten SchülerInnen, LehrerInnen, Personen aus der Schulverwaltung, GemeindevertreterInnen, PolitikerInnen, Vertretern aus der Wirtschaft gehören dazu natürlich auch Eltern und sonstiges Personal.

Der gesamte Prozeß zielt im Sinne der Idee der Lernenden Organisation darauf ab, *die im System vorhandenen Ressourcen zur Problemlösung zu mobilisieren*. In einem ersten Schritt wird von den verschiedenen Gruppen gemeinsam die Entwicklung der Schule in den letzten Jahren analysiert (*Wo kommen wir her?*). In einem zweiten Schritt wird mithilfe eines gemeinsam erarbeiteten Mindmaps untersucht, welche Trends in den nächsten Jahren auf die Schule zukommen (*Was kommt auf uns zu?*). Hierbei ist es wichtig, daß jede Gruppe ihre Sicht der Entwicklungen, also ihre Zukunftsprojektionen darstellen kann. Die Trends werden mithilfe von Klebepunkten gewichtet, so daß wir erkennen, welche Haupttrends die Mitglieder der Zukunftskonferenz sehen. Anschließend daran findet eine Analyse des

gegenwärtigen Zustandes der Schule bezogen auf die wichtigsten Trends statt (*Worauf sind wir stolz? Was bedauern wir?*). In Gruppen wird untersucht, wo die Stärken und wo die Schwächen der Schule liegen. Die Ergebnisse werden in Analyseplakaten visualisiert und im Plenum vorgetragen.

Im vierten Schritt begibt sich die Konferenz - ähnlich wie in der Zukunftswerkstatt - auf eine Reise in die Zukunft, in der alles möglich ist und die Wünsche einer ökologischen Schule Wirklichkeit geworden sind (*Was ist unsere Vision?*). In Gruppen werden Visionen erarbeitet und dem Plenum vorgestellt. Nachdem die Konferenz also nun eine Bewußtheit über die Entwicklung der letzten Jahre geschaffen hat, die Auseinandersetzung mit absehbaren Trends und eine kritische Bewertung der gegenwärtigen Praxis angebahnt hat, geht es jetzt um die Entwicklung von Leitbildern für eine zukunftsfähige Schulentwicklung.

Ein auf den ersten Blick überraschendes Phänomen im Anschluß an die Visionenphase besteht in der *Entdeckung des gemeinsamen Grundes*: so unterschiedlich auch die Präsentationen der verschiedenen Gruppen sein mögen, so erkennen die TeilnehmerInnen doch häufig eine Reihe von gemeinsamen Zielen und Wünschen. In seinem programmatischen Buch „Discovering the Common Ground“ stellt Marvin WEISBORD (1992) als Ergebnis der Analyse einer Vielzahl von Future Search Conferences die Entdeckung des gemeinsam geteilten Grundes als einen zentralen Wirkungsfaktor heraus. Warum kommt es selbst in Institutionen, deren Mitglieder sich behindern oder gar gegenseitig bekämpfen, zur Entdeckung dieses Grundes?

Die gesamte Konferenz ist als *Dialogprozeß ohne Belehrung* konzipiert. Die Mitglieder der Konferenz entdecken, daß ihre individuellen Sichten wichtig sind und ernstgenommen werden, daß es in einer so großen Gruppe möglich ist, einen gemeinsamen Selbstentdeckungs- und Orientierungsprozeß zu durchlaufen. Durch dieses durchgehend dialogische und partizipative Vorgehen beginnt jeder allmählich das Problem zu besitzen („*owning the problem*“) und sich verantwortlich zu fühlen, zu dessen Lösung etwas beizutragen. Dadurch, daß tendenziell das „ganze System“ in einem Raum versammelt ist und durch die *selbstorganisations- und handlungsorientierte Vorgehensweise* kommt es zu einer Vielzahl von Kontakten von Personen verschiedener Ebenen, die sich normalerweise nicht so intensiv austauschen. Durch die Fokussierung auf positive Problemlösemöglichkeiten werden unfruchtbare Konfrontationen und Schlagabtausche vermieden.

Allmählich findet so eine *Mobilisierung der Eigenkräfte des Systems* statt, eine *größere Vernetzung*, ein *erweitertes Wissen*, ein *größeres Zielbewußtsein* und eine *erweiterte Verantwortlichkeit für den Zustand des Systems*. Diese *informationelle Umorganisation des Feldes* erleichtert es in der sechsten Phasen (*Was wollen wir umsetzen?*) zu echten Schritten eingreifender Zukunftsgestaltung zu kommen, die von vielen Mitglieder des Systems getragen und unterstützt werden.

Aufgrund des *generationen- und funktionsgruppenübergreifenden Lernprozesses* kommt es nicht nur zur Kreierung von Leitbildern für zukunfts-fähige Lebens- und Entwicklungsformen der Institution, sondern diese Leitbilder werden schon im Hier-und-Jetzt des gemeinsamen Dialogprozesses ein Stückweit erprobt und gelebt.

Hierzu gehört neben dem Erlernen der Akzeptanz unterschiedlicher Sichten auch die Konfrontation mit der eigenen Widersprüchlichkeit. In diesem Sinne können gelingende Zukunftskonferenzen einen *Beitrag zu größerer persönlicher und institutioneller Ehrlichkeit* leisten, die eine Voraussetzung für eine wirkungsvolle Umsetzung von Visionen eingreifender Zukunftsgestaltung ist.

5. Mit Zukunftskonferenzen die „fünfte Disziplin“ des Lernens entwickeln

Gelingende Zukunftskonferenzen tragen dazu bei, den eingangs geschilderten Tendenzen zu Selbstspaltung und ohnmächtiger Apathie entgegenzuwirken. Aufgrund des gemeinsamen Arbeitsprozesses wird die Erfahrung gemacht, daß die Mitglieder eines Subsystems den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ohnmächtig ausgeliefert sind, sondern daß Zukunft gemeinsam gestaltbar ist. Die Mitglieder der Konferenz lösen sich von fixierten Leitbildern und entwickeln gemeinsam getragene Visionen, die als Orientierung für das Handeln in einem unübersichtlichen und turbulenten Umfeld dienen.

In diesem Sinne können Zukunftskonferenzen zu einer Weiterentwicklung von Demokratie auf der Grundlage von Selbstorganisation und Selbstbestimmung beitragen. Sie stellen gleichzeitig den *Prototyp einer innovativen Lernform zur Kreierung dialogischen Handlungswissens* dar, in der die Mitglieder eines Systems es lernen, ihre eigenen und die im System vorhandenen Ressourcen einzubringen und so miteinander zu vernetzen, daß jeder erfährt, wie er selbst zur Lösung der Probleme beitragen kann. Zukunftskonferenzen können so wichtige Katalysatoren sein, beim Übergang von verwalteten zu lernenden Organisationen.

Die Struktur der Zukunftskonferenz selbst, ist ein Beispiel für einen nachhaltigen Umgang mit Ressourcen: der auf Dialog, Verstehenwollen, die Entdeckung des Gemeinsamen Grundes und die Herausarbeitung von Möglichkeiten gemeinsamer Zukunftsgestaltung abzielende Future-Search-Prozeß zeigt uns neue Möglichkeiten der Problembewältigung auf - und zwar unter generationen- und funktionsgruppenübergreifender Einbeziehung aller Schlüsselpersonen des Systems. Auf diese Weise können zersplitterte und gegeneinander wirkende Energien konzentriert werden. Gemeinsame Visionen, informationelle Umorganisation des Feldes, verbesserte Beziehungen der Mitglieder des Systems, eine bessere synergetische Nutzung der vorhanden Ressourcen tragen dazu bei, einen *schnellen Wandel in großen Gruppen* einzuleiten und die Umsetzungschancen geplanter Projekte zu erhöhen.

Durch den Einbezug möglichst vielfältiger Mitglieder des Systems und möglichst vielfältiger Sichten tragen Zukunftskonferenzen im Bereich sozialer Innovationen gewissermaßen zu einer dringend benötigten Erweiterung der „Artenvielfalt“ bei. Sie tragen in sich selbst einige der grundlegenden Elemente, die für noch zu entwickelnde zukunftsfähige Lebensstile charakteristisch sein werden.

Obwohl sich aus diesen knappen Ausführungen eine Vielzahl offener Fragen ergeben werden, möchte ich ganz im Sinne der Zukunftskonferenz auf die Chancen fokussieren und diesen Text mit einer optimistischen Vision beschließen: Die regelmäßige Durchführung von Zukunftskonferenzen zu unterschiedlichen Themen könnte zur Herausbildung lernfähiger, sich ständig selbst verbessernder Institutionen beitragen und damit im Sinne SENGES zur stärkeren Nutzung der „fünften Disziplin“ des Lernens: Die Einsicht in die Systemgebundenheit von Erkenntnis sowie die Fähigkeit, die Mitglieder meines „Systems“ als Ressourcen zum Aufbau vernetzter Wissens- und Handlungsstrukturen eingreifender Zukunftsgestaltung zu nutzen. Im Gegensatz zum *Vorratslernen* handelt es sich hier um *Dialogisches Gestaltungslernen*.

Ich danke Ihnen für Ihr Interesse.

Literatur:

- BECK U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- BONSEN M.(1994). Energiequelle Zukunftskonferenz. In Havard Buisiness Manager 3.
- BROWN L.R. (Hg.) (1992). Zur Lage der Welt 1992. Daten für das Überleben des Planeten. Frankfurt: Fischer/Worldwatch Institute.
- BUROW (1993). Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn: Junfermann. Darin: Tschernobyl - ein exemplarischer Workshop. S. 139-165
- BUROW & RENNER (1993). Zukunftswerkstatt: Denken und Handeln für ein ökologisches Europa Berlin: Stiftung Verbraucherinstitut. 10785 Berlin. Reichpietschufer 74-76. (Wiss. Projektbetreuung und Redaktion: V. BISENIUS; P. GNIELCYK & M. HEILAND)
- BUROW O.A. (1994). Was wissen wir über "Bedrohungs-kindheit"? Zukunftserwartungen und Ängste einer Kindheit im Angesicht der Risikogesellschaft. In: Erdmann, Rückriem & Wolff. (Hg.). Kindheit und Schule heute. Berlin: HdK, S.145-162
- BUROW & NEUMANN-SCHÖNWETTER (Hg.) (1995). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- BUROW O.A. (1995). Zukunftswerkstatt als Instrument der Schulentwicklung. In: Beratung und Schule. Weilburg: HILF.
- BUROW O.A. (1996). Zukunftskonferenz. Wie man Zukunft (er-) finden kann. In: Pädagogik, 10.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK (Hrsg.) (1993). Parlament der Kinder. Eine Arbeits- und Argumentationshilfe zur Schaffung von Kinderparlamenten in Gemeinden und Städten. Berlin.
- EPPLER E. (1981). Wege aus der Gefahr. Reinbek: Rowohlt.
- FROMM E. (1985). Anatomie der menschlichen Destruktivität. Hamburg: Rowohlt.
- GORE A. (1992). Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde. Frankfurt: Fischer.
- GREENPEACE (Hrsg.) (1993). Umweltängste - Zukunftshoffnungen. Beiträge zur umweltpädagogischen Debatte. Hamburg: AOL. Verlag die Werkstatt.

- de HAAN G. & KUCKARTZ U. (1996). Was bestimmt das persönliche Umweltverhalten - und was kann die Umweltbildung daraus schließen? In: Berliner Forum Schulische Umweltbildung 1995, Tagungsband. Berlin: BUND & SCHUB (Hg.). Holzmarktstr.73. 10179 Berlin. S.78-89
- JUNGK R. & MÜLLERT, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne (Nr.73)
- KUHNT B. & MÜLLERT N. (1996). Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Münster: Ökotopia.
- LIFTON & MARCUSEN (1992). Die Psychologie des Völkermordes. Atomkrieg und Holocaust. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PETRI H. (1993). Vergiftete Kindheit. In: GREENPEACE (Hrsg.), S.54-62
- PREUSS-LAUSITZ (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- RICHTER H.E. (1993). Aus der Angst zur Ermutigung. In: GREENPEACE (Hrsg.), S.31-42
- ROLFF H. G. (1994). Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim: Juventa.
- SENGE P. (1996). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.
- SÖLLE D. (1986). Ein Volk ohne Vision geht zugrunde. Wuppertal: Hammer.
- SPRENGER R.K. (1996). Das Prinzip Selbstorganisation. Frankfurt: Campus.
- TOFFLER A. (1992). Machtbeben. Düsseldorf: Econ.
- UNTERBRUNNER U. (1991). Umweltangst - Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Veritas: Linz.
- WEISBORD M. (1992) (Hg.). Discovering Common Ground. San Francisco: Berrett-Koehler.
- WEISBORD M. & JANOFF F. (1995). Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organisations & Communities. San Francisco: Berrett-Koehler.
- WEISBORD M. (1996). Zukunftskonferenzen 1: Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung 1, S.4-13 Darin auch: Zukunftskonferenzen 2: M. Weisbord im Gespräch mit Joe Flower. S.14-23
- WEIZSÄCKER U.V. & LOVINS A. (1995). Faktor Vier. Droemer.

Anschrift des Verfassers:

PD. Dr. Olaf-Axel Burow
 c/o Institut für Synergie und soziale Innovationen (ISI)
 10825 Berlin - Heylstr.32

Lernen für die Zukunft - oder die „fünfte Disziplin des Lernens“

1. Die ökologische Herausforderung führt zu einem neuen Generationenverhältnis
2. Ein neuer Typ des Wissens:
„Dialogisches Gestaltungswissen“
3. Mit Konzepten eingreifender Zukunftsgestaltung zur Lernenden Gesellschaft
4. Von der Zukunftswerkstatt zur Future Search Conference
5. Mit Zukunftskonferenzen die „fünfte Disziplin“ des Lernens entwickeln:
vom „Vorratslernen“ zum „Gestaltungslernen“

1. Die ökologische Herausforderung führt zu einem neuen Generationenverhältnis

„Selbst“-Spaltung als Kennzeichen der Risikogesellschaft

Egozentrischer Durchsetzungswillen und Abnahme sozialer Sensibilität

Ohnmacht aufgrund fehlender Vision

Kognitive Umweltbildung verstärkt Ohnmachtsgefühle und Tendenz zur „Selbst“-Spaltung

Neues Generationenverhältnis ermöglicht Abschied von traditionellen Belehrungskonzepten und Entwicklung innovativer Lehr- und Lernformen gemeinsamen Entdeckens und Forschens

2. Ein neuer Typ des Wissens: „Dialogisches Gestaltungswissen“

Verflüssigung von Wissen

Fähigkeit zum permanenten Dialog und zur Revision
mentaler Modelle und Glaubenssysteme

Wissen allein ist keine Hilfe, denn je mehr wir wissen,
desto schwieriger wird Handeln

„Erlösung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ ist
nur in vernetzten Strukturen möglich

Wir brauchen neue Formen des transdisziplinären und
generationenübergreifenden Diskurses

3. Mit Konzepten eingreifender Zukunftsgestaltung zur Lernenden Gesellschaft

„Vorrats- und Belehrungslernen“ verlieren an Wert

Lernen und zukunftsgestaltendes Handeln werden zu einer sich wechselseitig bedingenden Einheit

„Konzepte eingreifender Zukunftsgestaltung“

Fünf Aspekte des „neuen Lernens“:

Personal Mastery

*

Mentale Modelle

*

Eine gemeinsame Vision entwickeln

*

Team-Lernen

*

Systemdenken

Für die Umweltbildung ist die fünfte Disziplin besonders wichtig:

Denken und Lernen *in und mit* Systemen

Ablauf einer Zukunftskonferenz

Phase 1:

Vergegenwärtigen der Vergangenheit:
Wo kommen wir her?

Phase 2:

Prüfen des Umfelds:
Welche Entwicklungen kommen auf uns zu?

Phase 3:

Bewerten der Gegenwart:
Worauf sind wir stolz, was bedauern wir?

Phase 4:

Zukunft (er-) finden:
Was ist unsere Vision? Was wollen wir gemeinsam erschaffen?

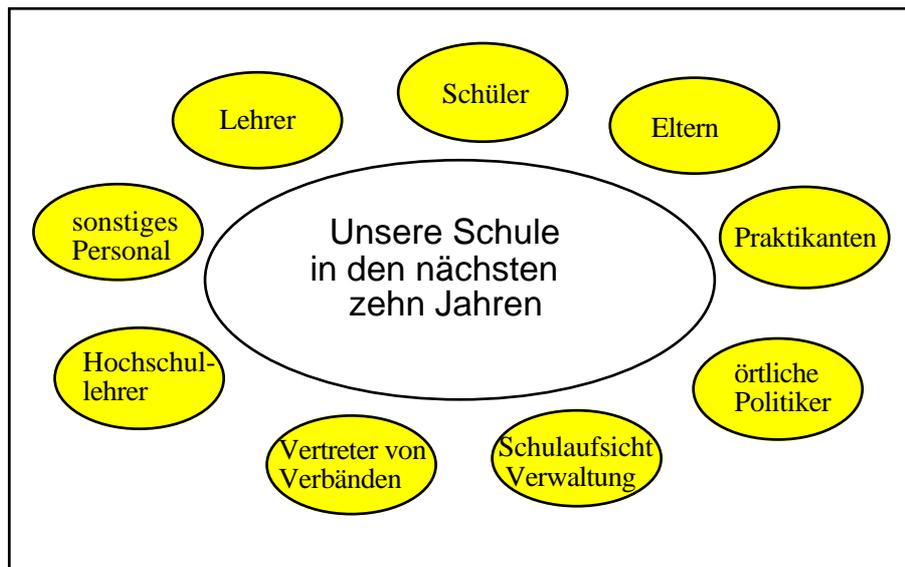
Phase 5:

Entdecken des gemeinsamen Grundes
Herausarbeiten der essentiellen Gemeinsamkeiten,

Phase 6:

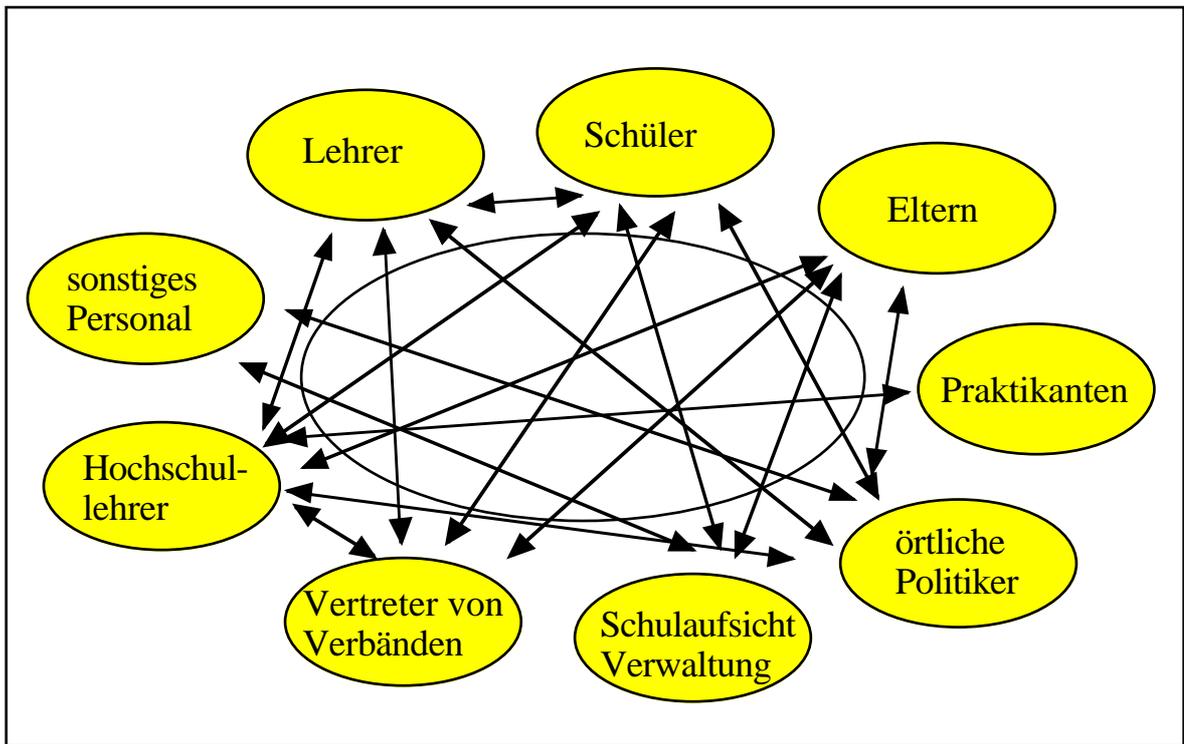
Zukunft im Hier-und-Jetzt umsetzen:
Nahziele, Maßnahmen. Wer, was, wo, wann, mit wem?

© Institut für Synergie und soziale Innovationen (ISI) (1995)



as „ganze System“ in einen Raum

D



„Informationelle Neuorganisation“ des Feldes

Dialogprozeß ohne Belehrung

„owning the problem“

selbstorganisations- und handlungsorientiert

Mobilisierung der Eigenkräfte des „Systems“

Vernetzung des im Feld vorhandenen Wissens

erweiterte Verantwortlichkeit

generationen- und funktionsgruppenübergreifender
Lernprozeß

größere persönliche und institutionelle Transparenz

5. Die fünfte Disziplin des Lernens

Einsicht in die Systemgebundenheit von Erkenntnis

Fähigkeit, die Mitglieder meines „Systems“ als Ressourcen zum Aufbau von vernetzten Wissens- und Handlungsstrukturen eingreifender Zukunftsgestaltung zu nutzen

Vom „Vorratslernen“ zum „Gestaltungslernen“