

Biller, Karlheinz

Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen

Druck nach Typoskript

Weinheim : Deutscher Studien Verlag 1994, 309 S. - (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Weinheim : Deutscher Studien Verlag 1994, 309 S. - (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258336 - DOI: 10.25656/01:25833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258336>

<https://doi.org/10.25656/01:25833>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das Buch geht von der Vermutung aus, daß die Bildung im Laufe ihrer Geschichte die ihr immanente Sinnhaftigkeit noch nicht optimal entfalten und damit ihre eigentliche Leistung nicht beweisen konnte. Der Grund ist die bislang parallele Entwicklung von zwei unverbundenen Theoriesträngen, dem des Selbstseins und dem der Selbstlosigkeit. Gelingen es, die beiden Theoriestränge miteinander zu verbinden, dann könnte der Bildung ein ungeahnter lebenspraktischer Gewinn zufallen. Das Buch stellt sich dieser Herausforderung. Dabei ergab sich die vorliegende Konzeption von Bildung.

Wer sich also informieren möchte

- über Welt, Mensch und Sinn als die bedingenden Faktoren der Bildung,
- über die bildungstheoretische Diskussion etwa der letzten fünfzehn Jahre,
- über das Strukturgefüge der Bildung,
- über Bildungsziele, die Phasen des Bildungsprozesses, die Bildungsbereiche, die Beziehung der Bildungsstufen und Bildungsarten,
- über die fünf anthropologischen Dimensionen als Rahmen für allseitige Bildung sowie
- über Prinzipien und Primat, die den Bildungsprozeß als Sinnfindung unterstützen,

findet in dem vorliegenden Buch reichlich Material. Insofern kann es auch als Lehr- und Arbeitsbuch verwendet werden.

Das Buch will aber nicht nur Bildung begründen und möglichst viele ihrer Bereiche beschreiben, sondern auch zur Umsetzung erarbeiteter Einsichten anleiten. Deshalb kann jeder Leser z. B. die dargestellten Schritte auf dem Weg zur Bildung und damit auch zu einer Sinnverwirklichung sofort bei sich selbst erproben. Das Buch kann somit u. a. als Leitfaden zu einem sinnerfüllten Leben dienen.



Biller · Bildung – integrierender Faktor
in Theorie und Praxis

Karlheinz Biller

Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis

Ein Gesamtkonzept
auf sinntheoretischer Grundlage
als Antwort auf
aktuelle Herausforderungen

DEUTSCHER
STUDIEN
VERLAG

Biller

Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis

**Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung
Band 30**

**Herausgegeben von
Otto Hansmann und Winfried Marotzki**

Karlheinz Biller

Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis

Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage
als Antwort auf aktuelle Herausforderungen

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1994

Über den Autor:

Karlheinz Biller, Dr. phil., Jg. 41, Professor für Pädagogik, ist Direktor am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Biller, Karlheinz:

Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis : ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen / Karlheinz Biller. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1994

(Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung ; Bd. 30)

ISBN 3-89271-527-0

NE: GT

Druck nach Typoskript

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt und verbreitet werden.

© 1994 Deutscher Studien Verlag · Weinheim

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 69502 Hemsbach

Seriengestaltung des Umschlags: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Printed in Germany

ISBN 3 89271 527 0

Meiner verständnisvollen,

lieben Frau

gewidmet

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Einleitung	10
2. Welt, Mensch, Sinn und Bildung	15
2.1 Die Welt als Bezugsrahmen von Bildung	15
2.2 Anthropologische Fakten und die notwendige Sinnorientierung der Bildung	20
2.3 Sinn als Übergang zwischen Mensch und Welt	27
2.3.1 Zur Wortbedeutung von Sinn	27
2.3.2 Die Spurensuche als Wortbild für Sinn	28
2.3.3 Das Bild der Reise als Konkretisierung des Sinnprozesses	28
2.3.4 Allgemeine Aussagen über Sinn als Übergang	32
2.3.5 Die Sinntheorie begründet Aspekte der Bildung	34
2.3.5.1 Übereinstimmende Momente bei Sinn und Bildung	34
2.3.5.2 Profilgewinnung der Bildung durch Sinnmomente	36
2.3.5.3 Die Identität von Sinn- und Bildungsprozeß	38
2.3.6 Zusammenfassung: Die bildende Dimension von Sinn	39
3. Bildung am Ende des Jahrtausends - eine theoriegeschichtliche Rekonstruktion	41
3.1 Rezeption außerpädagogischer Theorien in Bildungskonzepten	44
3.1.1 Zivilisationstheorie	45
3.1.2 Wissenssoziologie	45
3.1.3 Konstruktivismus	47
3.1.4 Systemtheorie	48
3.1.5 Fernöstliches Denken	50
3.1.6 Zusammenfassung	50

3.2	Demokratisierung und Idealisierung von Bildung	51
3.2.1	Neuere Beiträge zur "Bildung als Selbstsein"	54
3.2.1.1	Eine neue ganzheitliche Bildung: Ausgang von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen	54
3.2.1.2	Systemische Bildungstheorie	55
3.2.1.3	Bildung als Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit	56
3.2.1.4	Allgemeinbildung als Befreiung des Menschen aus Zwängen und Eingliederung in Ordnungen	58
3.2.2	Die antithetische Bildungskonzeption von Theodor Ballauff	59
3.2.3	Der rational-kommunikative Ansatz von Klaus Schaller	64
3.2.4	Ergebnis: Ergänzung des Selbstseins durch Sozialesein, nicht aber durch Weltsein	66
3.3	Sinnorientierte bildungstheoretische Ansätze	67
3.3.1	Der kollektive Tatsinn: Egon Schütz	68
3.3.1.1	Kritik an sinnbestimmenden Bildungstheorien	68
3.3.1.2	Gesellschaftliche Einwirkungen auf den Umgang mit Sinn	69
3.3.1.3	Notwendige Schlußfolgerungen	70
3.3.1.4	Kritik am Ansatz von Schütz	71
3.3.1.5	Zusammenfassung	72
3.3.2	Die Proflexion als das Denken vom Andern her: Franz Fischer	72
3.3.3	Der Umschwung vom Gewußten zum Gesollten und dessen Realisierung: Josef Derbolav	75
3.3.4	Die Verstärkung des interpretativen Paradigmas	78
3.3.5	Zusammenfassung und Vorschau	81
3.4	Ergebnis: Notwendige Neuformulierung der Bildung am Ende des Jahrtausends	83
4.	Darstellung der integrativen Bildung	88
4.1	Die Integration bewährter bildungstheoretischer Inhalte	89
4.2	Die Dialektik von "Selbstsein" und "Selbstlosigkeit"	98
4.2.1	Struktur der Bildung als Selbstsein	99
4.2.2	Die Grundstruktur der Bildung als	

	Selbstlosigkeit bzw. Weltsein	106
4.2.3	Die Überwindung der polaren Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit mit Hilfe von Sinn	106
4.2.4	Feinstruktur der integrativen Bildung	110
	4.2.4.1 Die Feinstruktur von Bildung I	110
	4.2.4.2 Die Feinstruktur von Bildung II	114
	4.2.4.3 Die Feinstruktur von Bildung III	119
4.2.5	Die Struktur der integrativen Bildung	119
4.2.6	Die Dynamik in der integrativen Bildung	122
4.2.7	Zusammenfassung	123
4.3	Der Bildungsprozeß	123
4.3.1	Fischers Stufenmodell zur Vermittlung des "Sinnes von Sinn"	125
4.3.2	Der Bildungsprozeß als Sinnfindung	126
	4.3.2.1 Voraussetzungen des Bildungsprozesses	128
	4.3.2.2 Erste Phase: Erleben der Wirklichkeit	132
	4.3.2.3 Zweite Phase: Beschreibung des Erlebten	135
	4.3.2.4 Dritte Phase: Vergewisserung des Beschriebenen	138
	4.3.2.5 Vierte Phase: Das Sinnverstehen des relativ sicheren Wissens	145
	4.3.2.6 Fünfte Phase: Handeln als Folge des Sinnverstehens	156
	4.3.2.7 Sechste Phase: Bezeugen des Sinns	159
4.3.3	Stetigkeit und Unstetigkeit im Bildungsprozeß	161
4.3.4	Zusammenfassung	162
4.4	Bildung des ganzen Menschen - oder: allseitige Bildung für alle im Medium des Sinnvollen	165
4.4.1	Gesetze und Erlasse unterstützen die allseitige Bildung aller	168
4.4.2	Das anthropologische Strukturraster als Orientierungsrahmen für allseitige Bildung	170
	4.4.2.1 Die Gewissenserziehung als Differenzierung der Sinnstruktur	174
	4.4.2.2 Die Denkerziehung in der Spannung von Reflexion und Proflexion	176
	4.4.2.3 Die ästhetische Erziehung	187
	4.4.2.4 Die Umwelterziehung	192
	4.4.2.5 Rückblick	194

4.4.3	Der Anspruch als pädagogisches Reifekriterium	195
4.4.4	Zusammenfassung	202
4.5	Vielfach vernetzte Inhalte der Bildung	202
4.5.1	Bildung - gerichtetes, nicht geplantes Geschehen	203
4.5.2	Faktoren einer sinnorientierten Lehrplankonzeption	205
4.5.3	Ansätze zur Fortentwicklung des Lehrplans	206
4.5.4	Grundzüge eines sinnorientierten Lehrplans	209
4.5.5	Zusammenfassung: Der Lehrplan als Sinnzusammenhang	216
4.6	Zentrale Momente der integrativen Bildungstheorie	218
4.6.1	Ergänzung vorliegender bildungstheoretischer Momente	220
4.6.1.1	Anspruch ergänzt Wissen	220
4.6.1.2	Die Unersetzbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten	221
4.6.1.3	"Entschlossenheit" ergänzt "wechselseitige Erschließung"	222
4.6.1.4	Ergänzung der "Geschichtlichkeit" durch "Zeitlichkeit"	224
4.6.1.5	"Individualität" ergänzt "Sozialität"	225
4.6.1.6	"Verantwortetes Handeln" als Zeichen gelingender Bildung	226
4.6.1.7	"Sinn" als unersetzbares Moment von Bildung	228
4.6.1.8	Die bildungstheoretischen Momente im Zusammenhang	229
4.6.1.9	Zusammenfassung	231
4.6.2	Allgemeinbildung, Berufsbildung und Schulbildung als Durchgangsstadien zum Mensch-in-Welt-Sein	231
4.6.2.1	Die notwendige Ergänzung verschiedener Versionen von Allgemeinbildung	232
4.6.2.2	Berufsbildung als Spezialbildung	237
4.6.2.3	Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung	238
4.6.2.4	Schulbildung integriert Bildungsstufen zur Wahrung unterscheidender Gerechtigkeit	241
4.6.2.5	Zur Enttabuisierung von Elitebildung	247
4.6.2.6	Ausbildung	248
4.6.2.7	Weiterbildung und Fortbildung	248
4.6.2.8	Zusammenschau	249

4.6.3 Die Integration der Bildungsbereiche aufgrund der Universalität von Sinnmöglichkeiten	250
4.6.4 Die komplexe teleologische Struktur der integrativen Bildung	252
4.6.5 Die Integration bildender Faktoren für ein sinnerfülltes Leben	257
4.7 Die integrative Bildung in der Gesamtschau	259
5. Prinzipien und Primate - Hilfen zur Realisierung von Bildung	263
5.1 Zu Begriff und Sache von "Prinzip"	263
5.2 Prinzipien, die den integrativen Bildungsprozeß unterstützen	265
5.2.1 Das Prinzip Sinnhaftigkeit als Leitprinzip	265
5.2.1.1 Das Prinzip Verständlichkeit	266
5.2.1.2 Das Prinzip Zweckhaftigkeit	267
5.2.1.3 Das Prinzip Werthaftigkeit	269
5.2.1.4 Das Prinzip Chancengerechtigkeit	270
5.2.2 Das Prinzip Bedeutungsgewinnung	272
5.2.3 Das Prinzip Dialog verbindet Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung	274
5.2.4 Das Prinzip Übung	277
5.3 Primate als Entscheidungshilfen	278
6. Integrative Bildung - Weg und Ziel in unsicherer Zeit	280
6.1 Offenheit und Flexibilität	280
6.2 Beziehungskultur als Beitrag zum Zivilisationsprozeß	281
6.3 Die politische Bedeutung der integrativen Bildung	284
6.4 Bedeutung der integrativen Bildung für die Verminderung von Gewalttätigkeit	286
6.5 Das "Mensch-in-Welt-Sein" als oberstes Ziel integrativer Bildung	287
7. Literaturverzeichnis	291
8. Anhang	309

Vorwort

Der Titel des Buches stellt die neue Konzeption von Bildung in den Raum von Theorie und Praxis. Insofern will diese Arbeit theoretische Einsichten liefern und zur Lösung aktueller Probleme beitragen. Das Buch enthält deshalb eine Vielfalt an Informationen, die zum autodidaktischen Erwerb der eigenen Bildung genauso nötig sind, wie zur institutionalisierten Vermittlung von Bildung. Insofern kann es zur Lehr- und Lernbarkeit oder Didaktisierung von Bildung beitragen, obwohl es nicht als Lehr- und Lernbuch konzipiert ist.

Das Buch will aber nicht nur Bildung begründen und möglichst viele ihrer Bereiche beschreiben, sondern auch zur Umsetzung der Einsichten anleiten. Deshalb kann jeder Leser z.B. die dargestellten Schritte auf dem Weg zur Bildung und damit zu einer Sinnverwirklichung sofort bei sich selbst erproben. Das Buch kann somit u.a. als Leitfaden zu einem sinnerfüllten Leben dienen.

Es wendet sich an Studierende der Lehrämter und der Erziehungswissenschaft genauso wie an praktizierende Pädagogen und Erziehungswissenschaftler. Darüber hinaus will es alle ansprechen, die mit Bildung von Menschen in irgendeiner Weise zu tun haben. Das vorliegende Bildungsverständnis könnte beispielsweise manchem Politiker und mancher Führungskraft in der Wirtschaft helfen, die eigene moralische Integrität wieder herzustellen. Es müßte nur zur Kenntnis genommen und umgesetzt werden. Das Verständnis der Bildung als Sinnverwirklichung oder -findung kann auch jene Menschen ansprechen, die Sinndefizite zu beklagen haben, zeigt es doch auch Wege zum Sinn auf. Es hat somit einen lebenspraktischen Wert. Die Bildungskonzeption ist gerade in einer Situation, in der u.a. Anzeichen einer zunehmenden Polarisierung gesellschaftlicher Gruppen bei steigender Sensibilität gegenüber Gewaltbereitschaft und -mißbrauch unübersehbar sind, angemessen. Bildung kann und will eine mögliche Antwort auf vielfältige Herausforderungen in unserer Zeit sein.

Danken möchte ich an dieser Stelle Frau Ute Herwig (Werbeagentur Ute Herwig, Hindenburgallee 15, 24619 Bornhöved) für ihre große Geduld und präzise Arbeit bei der Erstellung der zahlreichen Graphiken. Dank sagen möchte ich auch meinem Sohn Armin, der mir bei Problemen der Textverarbeitung immer bereitwillig geholfen hat.

1. Einleitung

Aus meiner Arbeit "Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken" (1991), ergab sich die Absicht, über die Darstellung sinntheoretischer Grundlagen von Pädagogik hinaus die bildungstheoretische Wirksamkeit des Sinns zu untersuchen. So erhob sich die Frage: Wie müßte eine Konzeption von „Bildung“ beschaffen sein, in der „Sinn“ die zentrale Kategorie ist? Aus dem Studium der Quellenlage entstand die Hypothese, daß Bildung ihre Sinnhaftigkeit noch nicht vollständig erfahrbar machen konnte. Sie ist nämlich mehr als die Entfaltung von Einsichten, Gesinnungen und Haltungen einerseits und beruflichen Fertigkeiten andererseits, um nur zwei der verschiedenen Auffassungen anzusprechen. Der Grund für das unvollständige Bildungsverständnis liegt in der zwar richtig begründeten, letztlich aber unfruchtbaren Einseitigkeit von Bildungstheorien. Diese gilt es zu überwinden. Deshalb bietet sich der Sinnbegriff als Hilfe bei der Konzeptualisierung von Bildung an. In wie weit dies gelingt, kann die Arbeit zeigen.

Da Sinn aber an den Menschen gebunden ist, muß dieser im Zentrum der Bildung stehen. Deshalb müssen neben sinntheoretischen auch *anthropologische* Erkenntnisse bei der Begründung von Bildung mitwirken. Da außerdem der Mensch stets mit Welt verbunden ist, muß Bildung aber auch auf das Verhältnis des Menschen zur Welt eingehen und es begründend aufnehmen.

Die *theoriegeschichtliche Rekonstruktion* der Bildung der letzten fünfzehn bis zwanzig Jahre ergab, daß der Sinnbegriff in der pädagogischen Diskussion zwar zunächst nur gelegentlich, dann aber zunehmend häufiger in Bildungstheorien oder -konzepten auftauchte. Wo Menschen aber Sinnfragen stellen, haben sie zuvor den Sachverhalt der Verunsicherung wahrgenommen. Orientierungslosigkeit und Neue Religiöse Bewegungen, Wertep pluralismus verbunden mit Wertungsunsicherheit und Wertkonservatismus, Leistungs-, Konsum-, Erlebnis- und Risikogesellschaft, Individualisierungs-, Isolierungs- und Polarisierungstendenzen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben sind nur einige Schlaglichter einer herausfordernden Situation, die es gewaltfrei, geistvoll und überzeugend zum Wohle aller zu bewältigen gilt. So scheint es *fachlich und sachlich notwendig* zu sein, ein sinnorientiertes Bildungskonzept zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit will aber nicht nur das Bildungskonzept begründen und seine Notwendigkeit aufweisen, sondern es auch *darstellen*. Dazu eignen sich folgende Dimensionen:

- die *historische* Dimension, in der die Verwurzelung der Bildung mit klassischen Theorien am Beispiel bewährter Einsichten und deren kritische Weiterentwicklung unterstrichen wird,
- die *strukturelle* Dimension, in der die Grob- und Feinstruktur der Bildung entfaltet wird,
- die *genetische* Dimension, in der der Bildungsprozeß beschrieben wird,
- die *universelle* Dimension, in der die allseitige Bildung für alle gefordert wird, enthält u.a. eine Auswahl pädagogischer Möglichkeiten, auf verschiedene Dimensionen des allseitig zu bildenden Menschen einzuwirken,
- die *inhaltliche* Dimension, in der auch der Lehrplan einbezogen ist,
- die *pragmatische* Dimension, in der zentrale Momente von Bildung, wie etwa Bildungsarten, -bereiche, -ziele und -faktoren in einen Zusammenhang gebracht werden, und schließlich
- die *normative* Dimension, in der jene Prinzipien und Primare vorgetragen werden, die den Bildungsprozeß unterstützen können.

Im Anschluß an die Darstellung des Konzepts, die zugleich einen Beitrag zur Umsetzung ihrer Ideen liefern will, fällt es nicht mehr schwer, die aktuelle Bedeutung der *Bildung als Weg und Ziel* zu beschreiben. Als Weg kann sie zur Bewältigung der oben angedeuteten Probleme in der Gesellschaft und im privaten Lebensvollzug beitragen. Als Ziel unterstützt sie die Projektion einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten und human gestalteten Welt.

Das vorliegende Konzept der Bildung ist durch Sinn und somit auch durch den Grundgedanken der *Integration* gekennzeichnet. Die Denkfigur der Integration soll als programmatische Formel jede Art von Einseitigkeit vermeiden helfen. Das Konzept läßt sich deshalb mit gutem Grund „integrative“ Bildung nennen. Die Bezeichnung „integrative Bildung“¹ bezieht sich sowohl auf die Gesamtkonzeption als auch auf die entscheidende Ebene im Bildungsprozeß, die als „Bildung III“ erscheint.

Die integrative Bildung strebt u.a. einen Beitrag zur ethischen Verbesserung des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens an. Dies ist vor allem auch im Hinblick auf ein förderliches Zusammenwachsen der verschiedenen Völker und Rassen der Menschheit unerlässlich, läßt sich doch jenes Verhalten ächten, das weit verbreitet und auf den unterschiedlichsten Ebenen menschlichen Lebens anzutreffen ist. Es handelt sich beispielsweise um jenes Verhalten, das den Anderen - sei es z.B. der Mitmensch, die Gruppe, eine Rasse, ein Staat oder die Natur - bewußt über-vorteilen, für eigene Zwecke ausnützen oder gar mißbrauchen möchte. Wer demnach aus der bewußten Benachteiligung des Anderen Vorteile für sich

¹ Die Bezeichnung "integrative Bildungstheorie" hat Ottwilm Ottweiler in seinem Artikel "Bildung" (1985, S. 2) verwendet. Er versteht darunter eine, bis 1985 noch nicht realisierte Bildungstheorie, die die Berührungspunkte zu den vorliegenden Entwürfen, wie zum Beispiel der zweckfreien und der formalen Bildung sowie der Berufsbildung aufsucht und verbindet. Diese Auffassung liegt auch in der hier vorgestellten "integrativen Bildung" vor.

ziehen will oder auch tatsächlich zieht, kann nicht als gebildet gelten. Damit würde auch jedem Revanchismus der Boden entzogen werden. Dieser bildungstheoretische Beitrag zur Humanisierung des menschlichen Lebens hat den Vorzug, sofort realisierbar zu sein. Er will nämlich jedem die Augen für seinen eigenen Beitrag zur Zivilisierung der Menschen öffnen. Die Bemühungen um eine integrative Bildung wollen also zu einem sinnerfüllten Leben des einzelnen wie der Welt beitragen und insofern als Weg und Ziel auch in unsicherer Zeit fungieren. Diese Intention ist umso wichtiger in einer Zeit, in der die Polarisierung in den verschiedenen Gesellschaftssystemen weltweit zunimmt, etwa in Arme und Reiche, Rechtgläubige und Nicht-rechtgläubige, Kriminelle und Nicht-kriminelle, Rechts- und Linksradikale, um nur einige Bereiche anzudeuten. Die auf der Grundlage von *Sinn* konzipierte Bildung will somit u.a. auch als Denkmodell gegen Vereinseitigung, Isolierung, Egozentrismus, Macht- und Gewaltmißbrauch fungieren.

Die Konzeptualisierung von Bildung verlangt ein spezifisches methodisches Vorgehen. Bezogen auf die letzten fünfzehn bis zwanzig Jahre wird dabei zunächst die Gegenwart oder eine in ihr vorherrschende Theorie als unhaltbar kritisiert. Daran anschließend stellt der betreffende Autor sein Konzept als das einzig richtige dar. So gesehen findet auf wissenschaftstheoretischer Ebene ein Kampf jeder gegen jeden statt. Rückblickend haben sich hierbei die folgenden, einander ausschließenden bildungstheoretischen *Ansätze* herausgebildet, zu denen vor allem der *pragmatische*, der *idealistische*, der *anthropologische* und der *historisch-systematische* gehören.

(1.) Der *pragmatische Ansatz* geht von den Defiziten der Gegenwart aus. Seine Anhänger fragen nach dem Zustand der Welt und untersuchen, wie Bildung beschaffen sein müßte, um dem Menschen zu einem sinnvollen Leben verhelfen zu können (vgl. z.B. Heinrich Dauber 1989; Klaus Heipcke 1989). Dieser Ansatz verweist zwar auf die negativen Tendenzen in unserer Welt, überfordert aber die Bildung, wenn er in ihr die alleinige Abhilfe sieht. Dennoch muß der junge Mensch auf die Überwindung anstehender Gefahren vorbereitet werden.

(2.) Der *idealistische Ansatz* ist mit dem pragmatischen Weg der bloßen Gegensteuerung angesichts pathogener Defizite nicht zufrieden. Er strebt die Loslösung von der Weltbetrachtung an und schlägt eine idealtypische Bildungskonzeption vor (vgl. z.B. Theodor Ballauff 1989). Die Vernachlässigung der Welt birgt aber die Gefahr der reinen Konstruktion und führt zu der Konzeption eines Bildungsideals, das durch seine Abgelöstheit von der Welt kaum angemessen auf konkrete Alltagssituationen übertragbar ist. Es überfordert zwar die Anwender, kann aber Suchenden bei der Orientierung helfen.

(3.) Der *anthropologische Ansatz* geht vom Menschen, von seiner Anlage und sozialen Lage aus (vgl. z.B. Peter Kern und Hans-Georg Wittig 1985). Sofort aber erhebt sich die Frage, wie die Aussagen darüber, was der Mensch ist oder sein soll, sich als wahr offenbaren können. Trotz Anthro-

logiekritik läßt sich aber dennoch über uns Menschen einiges Treffende aussagen, nicht um uns damit vom Tier abzuheben, sondern um uns selbst zu erfassen. Zu denken wäre vor allem an die Offenheit des Menschen (Helmuth Plessner 1928), an den Menschen als dialogisches Wesen (Martin Buber 1973), sowie an das menschliche Streben nach Sinn (vgl. z.B. Viktor E. Frankl 1982). Wollte man diese und ähnliche Einsichten nicht in die Konzeption von Bildung aufnehmen, so bedeutete dies, den Menschen zu übersehen. Gleichwohl ist aber der Mensch nicht losgelöst von der Welt und von anderen Menschen zu betrachten.

(4.) Der *historisch-systematische Ansatz* schließlich geht von wahrgenommenen Trends in der Wissenschaftsdiskussion aus (vgl. z.B. Bernhard Huschke-Rhein 1988). Eine "neue" Bildung würde sich in diesem Zusammenhang aus dem Trend der Zeit als notwendig anzeigen und wäre in das Theoriegebäude stimmig einzufügen. Allerdings könnte sie nur so lange gelten, wie die favorisierte Theorie, zum Beispiel die Systemtheorie, dem Stand der Zeit entspricht. Hier besteht die Gefahr der Blickverengung; denn wer die aus der trendmäßig erfaßten Wirklichkeit entstandene *Weltsicht* zu einem Weltbild verallgemeinert, verzerrt die Wirklichkeit.

Rückblickend ergibt sich die folgende *Einsicht*: Da jeder der Ansätze zwar richtige Aussagen enthält, insgesamt jedoch nicht überzeugen kann, ist es nötig, nicht von einer einzigen bildungstheoretischen Annahme, sondern von einem umfassenden, integrierenden Ansatz auszugehen. Nur dieser kann der Komplexität der Wirklichkeit am ehesten gerecht werden. Dieser Ansatz wird von der "Welt"² als einem Ganzen repräsentiert, in dem die "Bildung" ein unablösbarer Teil ist. In ihm erhalten alle Ansätze ihren abhängigen Stellenwert. Auf diese Weise kann der *anthropologische* Aspekt bedeutsam werden, weil er den Menschen und seine Beziehung zur Welt in den Mittelpunkt rückt. Da Bildung in einem zeitlichen Kontinuum stattfindet, muß sie sich auf *historische* Einsichten beziehen. Um die Vernünftigkeit von Bildung entfalten zu können, ist die Orientierung an ihrer Idee hilfreich, wodurch der *idealistische* Ansatz sein Recht gewinnt. Diese Idee gibt gleichsam die Folie ab, vor der bildungstheoretische Aktualisierungen ihr Profil gewinnen. Da mit Bildung die jeweils aktuelle Situation der Menschen positiv beeinflusst werden soll, kommt auch der *pragmatische* Ansatz zu seinem Recht. Diese Aussagen enthalten einige Implikationen, die auf wissenschaftstheoretische Vorentscheidungen zurückführen.

Die hier vertretene *wissenschaftstheoretische Position* sieht sich in die Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik eingebunden. Dies legitimiert das hier vertretene Theorie-Praxis-Verhältnis und macht verständlich, daß

² Die "Welt" wird hier als Formel für alles dasjenige verwendet, was das Ich umgibt, was also nicht „Ich“ ist. Hierzu gehören die Mitmenschen genauso wie die dingliche Umwelt, Handlungen und Situationen, die den Lebensraum des Menschen konstituieren sowie die Natur. Bedeutungsgleich mit „Welt“ ist die Bezeichnung der oder das „Andere“.

deren klassische Vertreter, wie z.B. Herman Nohl und Theodor Litt öfter erwähnt werden als andere. Ferner erklärt dies, daß der *Lebensbegriff* der zentrale Bezugspunkt pädagogischen und didaktischen Reflektierens ist. Freiheit und Entscheidung, die nie endende, von innen her bestimmte Bewegtheit (Aktivität), Schöpfungskraft (Kreativität) aus unbekannter Quelle und Ganzheitlichkeit in allen Äußerungen kennzeichnen ihn. In diesem Verständnis von "Leben" sind in Anlehnung von Hans-Jürgen Finckh (1977, S. 27 - 69) fünf Momente von zentraler Bedeutung: (a) die *Einheit und Ganzheit des Lebens*, die insbesondere Johann Gottfried Herder und Friedrich von Schiller entwickelten; (b) der *Primat des Lebens vor dem Objekt*, dessen Grundzüge Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel ausarbeiteten; (c) die *Individualität des Lebens*, die bei Johann Gottlieb Fichte und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher eine zentrale Bedeutung hatte, heute aber zu ergänzen ist durch (d) die *Sozialität*, die die einseitige Selbstbezogenheit des Menschen ausgleichen kann, und (e) die *Geschichtlichkeit des Lebens*, die besonders Herder durchdachte. Leben ist der Zeit unterworfen, hat also Anfang und Ende und möchte sich in der Regel fortpflanzen. Die Auffassungen vom Phänomen des Lebens wären aber unvollständig, würde die *Vernunft* und mit ihr die *Informationsverarbeitung* und *-speicherung* übersehen werden. Bedeutsam sind aber auch die Faktoren der *Bewegung*, des *Wachstums* und der *Entwicklung*. Außerdem ist Leben an *Welt*, als das sachliche oder der mitmenschliche *Andere* gebunden, weil es ohne Grundlage nicht bestehen kann. Damit kommt zugleich die *kosmische* Dimension zum Vorschein, die stets mitzudenken ist. Da der *Existenzbegriff* in Anlehnung an Max Scheler, Helmuth Plessner und Viktor Emanuel Frankl das Verständnis von "Leben" präzisieren kann, wird auch er als konstitutiv aufgenommen. Um schließlich den abstrakten Lebensbegriff konkretisieren und auf den einzelnen Heranwachsenden beziehen zu können, ist die pädagogische Kategorie "*Sinn*" unersetzbar. Außerdem wird der gesellschaftliche, politische und globale (kosmische) Aspekt in die Reflexion bildungstheoretischer Sachverhalte einbezogen.

Unter diesen Präliminarien kann die Erarbeitung der Bildungskonzeption beginnen. Die Momente "Welt", "Mensch" und "Sinn" erweisen sich dabei als unersetzbares und zugleich begründendes Beziehungsgefüge, in dem "Bildung" entstehen kann.

2. Welt, Mensch, Sinn und Bildung

Mit Hilfe der Faktoren Welt, Mensch und Sinn soll ein Beziehungsgefüge beschrieben werden, das als Bedingung der Möglichkeit von Bildung zugleich eine begründende Funktion erfüllen kann.

2.1 Die Welt als Bezugsrahmen von Bildung

Die Diskussion um Bildung kann sich heute nicht mehr den Einsichten der "scientific community" über die Wirklichkeit entziehen. Deshalb ist es geboten, das moderne Weltbild zum Rahmen einer Bildungskonzeption zu machen.

Ausgang von der Welt, in der wir alle "sind"

Die moderne Welt ist das Ergebnis vielfältiger Einwirkungen wissenschaftlicher, technischer, ökonomischer und politischer, kurz: kultureller Art. Ein Blick über die Landesgrenzen zeigt, daß diese Auffassung in Europa geteilt wird. Mit zunehmender globaler Bedeutung Europas, kann europäische Kultur ihren Einfluß auf die ganze Welt verstärken. Die europäische Kultur ist nach Jürgen Mittelstraß (1988, S. 31) "vor allem eine argumentierende, forschende, selbstreflexive und poetische (sc. die zum Herstellen von etwas dienende) Kultur". Wir westlich orientierte Menschen können die Dinge nicht nur berühren, sondern meinen, sie auch verändern zu müssen. Außerdem vermögen wir uns spätestens seit Wilhelm Dilthey nur aus den von uns geschaffenen oder angeeigneten Dingen zu erkennen und zu verstehen (vgl. Otto Friedrich Bollnow 1975; 1983, S. 29 - 32). Dies heißt, daß wir stets den Umweg über etwas bedürfen, um in uns selbst etwas zu bewirken, etwa um uns zu bilden. Da der direkte Weg zur Bildung unmöglich ist, muß der Mensch seine Bildung indirekt zu erreichen suchen. Schließlich sind wir selbst durch die uns umgebende Kultur geprägt, sind kulturelle Wesen in einer kulturellen Welt, die wir selbst geschaffen haben. Die Rückwirkung außereuropäischer Kultur erschließt z.B. den Zugang zu östlichem Denken, was zu einer verstärkten Beachtung des weiter unten als "proflexiv" apostrophierten Denkens führen kann.³

³ Vgl. hierzu S. 72 - 75 (Abschnitt 3.3.2).

Die moderne kulturelle Welt ist nach Jürgen Mittelstraß (1988) in drei Welten geschichtet: (a) die Kolumbus-Welt erlaubt den Menschen, sich zu bewegen und als Entdecker tätig zu werden; (b) in der Leibniz-Welt versuchen die Menschen ihre Entdeckungen zu verstehen; (c) in der Leonardo-Welt wenden sie ihre Entdeckungen an. Sie gestalten die moderne Welt, in der sie entdeckend und forschend leben (vgl. S. 31). Die graphische Darstellung der drei Welten ergibt das folgende Bild einer Dose.

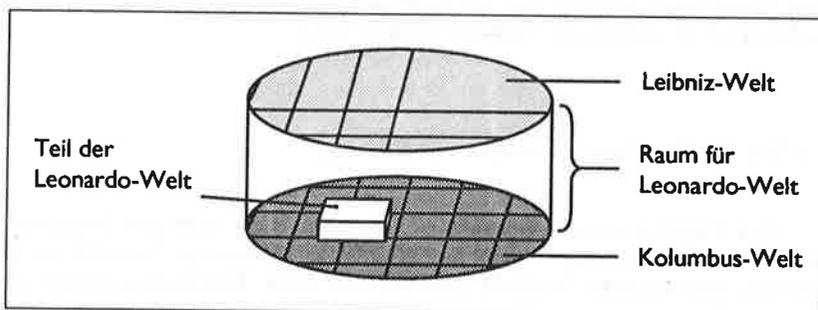


Abb.: Kolumbus-, Leibniz- und Leonardo-Welt begrenzen den Raum für Sinneerfahrungen

Menschen, die unsere moderne Welt erforschen, sind auf dem Grund der Dose zu lokalisieren. Ihre Entdeckungen ergeben eine erste Struktur von der Welt. Sie ist auf dem Dosenboden als Gitterstruktur dargestellt. Werden die Entdeckungen gedeutet und verstanden, entstehen Projektionen. Sie lassen sich als Deckel der Dose graphisch fixieren. Projektionen können aber der Wirklichkeit nicht exakt entsprechen, was durch die verdünnte Gitterstruktur des Dosenendeckels graphisch ausgedrückt wird. Zuletzt füllen Menschen den Zwischenraum aus. So entsteht aus der Spannung zwischen gegebener Welt und Projektionen die moderne Welt als Werk von Menschen. Darin sind wir Menschen gestaltend tätig, wie ehemals Leonardo da Vinci.

Die Form, in der sich Kultur als lebendig zeigt, ist die Bildung. Sie ist demnach eine Seite der Kultur. Wenn nun Kultur ein konstitutives Element unserer modernen Welt ist, dann muß Bildung auch zu ihr gehören. Das aber heißt, daß auch die Bildung selbst ein "tätiges, poetisches und reflexives Leben" (Mittelstraß 1988, S. 32) ist und nicht nur ein solches Leben hat. Bildung ist somit ohne Welt nicht zu konzipieren. Alles, was im Rahmen der Bildung geschieht, hat Auswirkungen auf Welt. Alles was in der Welt geschieht, hat umgekehrt aber auch Auswirkungen auf Bildung. Bildung ist Tätig-Sein, ist Gestalten, ohne daß darunter weder der Mensch noch die Welt leidet. Bildung kann durch ihre Aktivitäten jedoch auch ihren Gegensatz, die Unbildung zustande bringen. Dies ist dann der Fall, wenn die Leonardo-Welt, deren Teil die Bildung ist, sich des Menschen bemächtigt. "Der Aneignung der Welt durch den Menschen folgt die Aneignung des Menschen durch die (angeeignete) Welt" (ebd.). Da - exemplarisch aufgezeigt - Naturwissenschaftler entdeckt haben, wie man Menschen verändern kann, stehen wir vor "der Überantwortung des Menschen an seine Welt" (S. 33). Kultur und Bil-

dung sind somit nicht nur die sanften Seiten unserer modernen Welt, denen sich der Mensch gerne zuwendet, sondern auch Teil jener bedrohenden, harten Realität.

Kennzeichen unserer Leonardo-Welt

Kolumbus- und Leibniz-Welt leisteten durch Entdeckung und Deutung die Vorarbeit zur Bewältigung von Welt. Die erreichte Macht über die Natur verschaffte uns Menschen u.a. ein reicheres Dasein, ein freieres Lebensgefühl und eine reduzierte Angst vor der "dämonischen Schrecklichkeit" der Naturmächte (Romano Guardini 1956, S. 6). Wohlstand für die meisten und ein demokratisch verfaßter Sozialstaat sind wesentliche Ergebnisse unserer Bemühungen. Trotz negativer Anzeichen, wie z.B. die zunehmende Polarisierung und die zunehmende Fremdbestimmung im menschlichen und gesellschaftlichen Leben, spricht vieles dafür, daß wir auf dem Weg in eine sanfte Gesellschaft sind. Aber das ist nur die eine Seite des kulturellen, politischen, wissenschaftlichen, ökonomischen und technischen Schaffens in unserer modernen Welt. Dies ist die gute Seite, denn in ihr gelangt "die Fülle der menschlichen Existenz zur Entfaltung und zu echter Sinngebung" (Guardini 1951, S. 31). Wie sieht die schlechte Seite aus, zu der Bildung und Kultur ebenfalls ihren Beitrag geleistet haben?

Nach dem "Gesetz der Zweiseitigkeit", das nach Guardini besagt, daß der Mensch "keine Wirkung ausüben (könne), ohne selbst eine Gegenwirkung zu erfahren" (1956, S. 8), sehen wir den unmittelbaren Zusammenhang zwischen sanfter und harter Realität: der wachsende Reichtum brachte Umweltbelastung mit sich; die gewonnene politische Sicherheit konnte nur eine abschreckende Nukleartechnik gewähren; und die verringerte Angst vor der Natur nimmt angesichts einer möglichen Klimakatastrophe wieder zu. Unsere Situation ist durch Unüberschaubarkeit, Chaos, Risiko und Zerfall gekennzeichnet. Schon 1956 erkannte Guardini, daß das Grundelement der Kultur, "die Ordnung, sich ausdrückend in den Beziehungen von Zweck und Mittel, Maß und Rang", weniger beachtet wurde und so "ein neues Chaos" entstehen konnte (1956, S. 23). So konfrontiert eine "unübersehbare Masse von Kulturmaterial" eine "ebenso wirre Masse von Motiven, Gedanken, Anschauungen" (ebd.). Und weiter schreibt Guardini:

"So steht der heutige Mensch vor einer Entscheidung, die nach einer Reihe von Jahr-Hunderttausenden, wieder die gleiche ist, wie jene der Frühzeit: Entweder er verfällt der Wildnis - diesmal jener der Kultur - indem er von ihren Motivketten, Problemgewirren, Handlungswirbeln aufgesogen wird, oder er gewinnt ihr gegenüber Abstand und bringt sie in eine sinnvolle Beziehung zu echter personaler Existenz" (1956, S. 24).

Damit decken sich die Einschätzungen zur Situation der Zeit von Mittelstraß und Guardini, trotz des zeitlichen Abstandes von gut dreißig Jahren. Das "Chaos", das aus dem "Menschenwerk selbst stammt" (ebd.), also die harte Seite der kulturellen Realität, muß die Informationsgesellschaft verantworten. Diesen Trend erfassen die Begriffe "Chaos", "Fraktate" und "fatale

Strategien" (Jean Baudrillard 1986). "Chaos"-Theorien erklären uns zwar manche Zusammenhänge. Aber letztlich bestätigen sie unsere Unsicherheit. Zwar ist es vorteilhaft, informiert zu sein, doch führt eine Überfülle an Informationen in der Regel in die Verwirrung. Theodor Ballauff macht im folgenden Zitat auf die damit zusammenhängende Folge aufmerksam: "In vielen ihrer Fälle ergreift das Mannigfaltige den Menschen so, daß er davon überwältigt wird und selbst darin gar nicht als Einheit tätig werden, ja daß er sich als Einheit gar nicht darin bilden kann" (1970 a, S. 57). Da derjenige, der seine Erfahrungen zu keiner Einheit zusammenfügen kann, "ungebildet" sei (ebd.), besteht die Gefahr, daß die Informationsflut vermehrt Menschen in die Un-Bildung treibt. Daraus ließe sich die Aufgabe ableiten, die nötigen überschaubaren Einheiten zu ermöglichen.

Des weiteren ist die instrumentalisierte Wissenschaft für den Menschen bedrohlich. Nicht nur, daß wir heutigen Menschen im Chaos der Vielfalt unterzugehen drohen oder Schaden an unserer Bildung nehmen, wir werden auch durch die "Instrumentalisierung der Vernunft", also durch die moderne Wissenschaft *unterjocht* und *bedroht*. Marian Heitger bedauert damit die "Entmächtigung des Menschen" (1987, S. 31). In diesem Zusammenhang läßt sich die Bemächtigung des Menschen durch die Leonardo-Welt konkretisieren.

Eine der wichtigen *Ursachen* der Bedrohung ist die veränderte Auffassung von Wissenschaft. Nach Jürgen-Eckardt Pleines verstand sich in früheren Zeiten die Wissenschaft als "Modus menschlicher Selbstverständigung über seine Beziehung zur natürlichen wie sittlichen Welt" (1988, S. 239). Heute hingegen scheint Wissenschaft in der verstandesmäßigen Aneignung einer fremden und geistlosen Realität sich zu erschöpfen. Würde sie jedoch das uns mögliche Wissen in vernünftigen Kriterien geprüft und begründet so präsentieren, daß wir Menschen die Zusammenhänge erkennen könnten, aus denen das Wissen stammt und in die es hineinzustellen ist, so feile der Wissenschaft ein wichtiger Anteil an der Bildung des einzelnen zu (vgl. ebd.). In Anlehnung an Guardinis Forderung gegenüber der Technik, sie solle endlich "mündig" werden sowie "ihre menschlichen Grundlagen erkennen und die Verantwortung für sie übernehmen" (1956, S. 20), wäre in gleicher Weise von der Wissenschaft zu verlangen, sie möge ihren Beitrag an der Gestaltung unserer modernen Welt auch im Bereich der Bildung verantworten.

Anzeichen von Hoffnung

Seit einiger Zeit sind Vertreter der *Naturwissenschaften* bereit, die Verantwortung, die mit naturwissenschaftlicher Erkenntnis gegeben ist, mit zu reflektieren, wie die Veröffentlichung, beispielsweise von Hans-Peter Dürr (1988) belegt. Dürr erwähnt, daß für Werner Heisenberg "Sinn" eine wichtige Funktion in seinem Denken ausübte, ging er doch von einer "einzigen sinnvoll geordneten Welt" aus (H.-P. Dürr 1988, S. 138). Außerdem sei für Heisenberg der Weg zu Sinn über den intellektuellen, kritisch-rationalen Zugang zur Welt möglich gewesen. Ein anderer Naturwissenschaftler, Erwin Chargaff (vgl. z.B. 1981, 1985), übt sich in Selbstkritik und beklagt, daß seine Wissenschaft mit der Spaltung des Atomkerns und der Erforschung des

Zellkerns eine Schranke überschritten habe, die sie hätte lieber scheuen sollen.

Der Rückgang der sinnlichen Erfahrung in vielen Lebensbereichen birgt die Gefahr in sich, daß der Mensch die eigene Verantwortung für sein Handeln nicht mehr erkennt (vgl. R. Huschke-Rhein 1988, S. 96). Diese defiziente Situation sei - so Ballauff - nur durch die Suche nach "Platz und Anerkennung", die der "Umweg über das Denken" zu erschließen vermag, zu bewältigen (1989, S. 132). Dieser Weg mag zwar von Heranwachsenden schwer einsehbar sein, aber er vermag jedoch Menschen derart zu sensibilisieren, daß sie aus kleinsten Anzeichen in angemessener, besonnener Weise zu den richtigen Schlußfolgerungen gelangen. Dann könnte die bekannte Redensart, man werde nur durch Schaden klug, von der konkreten Ebene gelöst und in den Bereich der Vorstellung übertragen werden; denn es genügt heute vielfach bereits, den vorgestellten Schaden zu kennen, um daraus die Konsequenzen zu ziehen. Das volle Ausmaß des Schadens würde den Genozid bedeuten. So vertritt zur Zeit vielfach die Simulation die Wirklichkeit. Angesichts dieser Lage besteht zu Recht die Hoffnung, daß schwerwiegende Folgen ausbleiben.

Ein Zeichen der Hoffnung ist auch die weltweite Diskussion jener Probleme, die alle Menschen betreffen. Detailinformationen, zwar in Hülle und Fülle verwirrend, fügen sich unter dem ordnenden Sinn-Aspekt zu einem bedeutungsvollen Gesamtbild. Die stimulierenden Fragen nach dem Warum und Wozu beschäftigen das Denken und beeinflussen die Entscheidungen. Die Bedeutung sinnvoller Entscheidungen ist groß, weil Menschen keine Zeit und somit auch keine Lebensenergie zu verschenken haben. Kein Mensch möchte Sinnloses tun. Sinn ist ihm das, worumwillen sich etwas "verlohnt", wie Nicolai Hartmann formulierte (1968, S. 134). Für uns Menschen ist er die wertvollste, aber auch anfälligste Währung, die wir haben, um unseren Einsatz angemessen zu honorieren.

Kultur und ihre Lebensform, die Bildung, führen - so läßt die *Zusammenschau* erkennen - die Polarität von sanfter und harter Realität in unserer Leonardo-Welt vor Augen. Angesichts wahrscheinlicher, durch Simulationsmodelle sinnlich vielschichtig wahrnehmbarer Katastrophen fragen zunehmend mehr Menschen nach dem Sinn der die Welt konstituierenden ökonomischen, politischen, technischen, wissenschaftlichen und kulturellen Rationalitäten. Die zunehmende Sinn-Sensibilität ist Grund zur Hoffnung auf eine "neue Geborgenheit" (O.F. Bollnow 1979). Wenn es nun so ist, daß seit der Dominanz des Rationalismus die kognitive Einseitigkeit gepflegt wurde und sich die einzelnen Lebensbereiche so sehr spezialisiert haben, daß sie nicht mehr überschaubar sind, dann ist es unerläßlich dadurch gegenzusteuern, daß das Vereinzelte in das Ganze, dem es entstammt, integriert (eingebunden) wird. Dazu möchte die integrative Bildung beitragen.

2.2 Anthropologische Fakten begründen die Notwendigkeit der Sinnorientierung eines Bildungskonzepts

Das zur Begründung der integrativen Bildung angeführte Menschenbild läßt sich in den Satz fassen: Der sinnstrebige und sinnfähige Mensch als das Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst existiert ausschließlich in Bezugsverhältnissen.

Die folgenden Merkmale des Menschen und damit auch des Heranwachsenden sind Bedingungen der Möglichkeit von Sinn. Will Bildung als Sinnverwirklichung bzw. -findung erfolgreich sein, dann muß sie also auf diese Merkmale besonders achten.

Merkmal 1: Der Mensch gelangt im Bezugsverhältnis zu seiner Existenz

Die Merkmale der Sinnfähigkeit und Sinnstrebigkeit setzen notwendig voraus, daß der Mensch seine Energien nicht schon im Selbstverhältnis - also in der Beschäftigung mit sich allein - erschöpft. Die Beziehungsfähigkeit des Menschen richtet sich im positiven Fall vielmehr auf die Welt, in der er „ist“ und der er zugleich gegenübersteht. Das bedeutet: Der Mensch kann nur in der Welt zu seiner Existenz gelangen, nur in ihr kann er sich selbst verwirklichen, kurz: nur in ihr kann er "sein". Deshalb ist die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit des Heranwachsenden zur Welt, zum Anderen, also zu allem, was nicht „Ich“ heißt, bedeutsam. Die Grundlage hierfür bildet ein ausgewogenes Verhältnis von Selbstsein und Selbstlosigkeit. Der Mensch gelangt am sichersten zur Selbst- und Weltverwirklichung, wenn es ihm gelingt, die unerschöpflichen Sinnmöglichkeiten in den jeweiligen Bezugsverhältnissen gemäß seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu realisieren. Man könnte auch sagen: er gelangt durch Weltverwirklichung oder Weltermächtigung zu seiner Selbstverwirklichung. Damit können "Welt" und "Mensch" in unterschiedlicher Gewichtung jeweils zu ihrem Recht, zur Sprache, zur Entfaltung, zur Geltung kommen. Nur mit "Welt" oder: mit dem Anderen zusammen bzw. der wechselseitigen Beeinflussung von Mensch und Welt gelangt der Mensch zu seiner Existenz.

Der Mensch ist ohne Beziehung zur Welt nicht lebensfähig. Er ist bereits als Kind und Jugendlicher in die vernetzte Welt als deren hochkomplexer Teil eingebunden. Folglich erkennt er sich nicht mehr als Alleinbestimmender und Eroberer der Welt, sondern als deren Teil, ja deren Partner an, der Verantwortung für sie zu übernehmen hat. Ferner können sich alle Menschen als die faktische Einheit der Menschheit verstehen. Wir müssen deshalb die von uns erzeugte Welt - und unsere Kinder müssen die von uns verursachten Fehlentwicklungen - im Zaum halten, damit sie uns keinen Schaden zufügt. Deshalb müssen wir heute unter Umständen zerstören, was wir einst aufgebaut haben, weil es unnötig geworden ist.

Ein *Beispiel* ist die Verschrottung überzähliger Waffen. Im Organismus hat man unlängst einen ähnlichen Prozeß auf der Ebene der Zellen entdeckt. Die Apoptose beschreibt, wie durch Stimulanz spezieller Rezeptoren, die auf der Zelle sich befinden, ein Stoffwechselprozeß ausgelöst wird, der die Zelle auflöst. Dies kann zwar als gewagte Analogie gedeutet werden. Nach Popper und Eccles (1982, S. 388) ist aber im Menschen durchaus eine Selbststeuerungsinstanz wirksam.

Dieser Sachverhalt regt zur Vermutung an, daß sich Innen- und Außenwelt des Menschen in aufeinander abgestimmten Wechselwirkungen entfalten. Das bedeutet, daß der Mensch die Welt nur so gestalten kann, wie er selbst organisiert ist. Die Sprache enthält hierfür aufschlußreiche Vergleiche, wenn gesagt wird, die Wirtschaft sei "überhitzt" oder die Stadtentwicklung komme einem "Krebsgeschwür" gleich. Des weiteren erinnern die Verkehrswege und Verkehrsleitsysteme an Blutgefäße, die von Nervensträngen begleitet werden.

Der Mensch kann nur in der Welt zu seiner Existenz gelangen. Er ist folglich eingebettet in die universale Evolution und in die damit einhergehende Dynamik. Daher läßt sich auch die Einsicht von Chaotheoretikern, wonach der Flügelschlag eines Schmetterlings einen Tornado auslösen kann, auf den Menschen beziehen. Folglich kann auch ein einziger menschlicher Gedanke die Bedingungen nicht nur des individuellen, sondern grundsätzlich allen Lebens positiv oder negativ beeinflussen. Alles, was der Mensch demzufolge tut, hat Konsequenzen, die sehr genau im voraus zu bedenken sind. Da der Mensch auch der Zeit unterworfen ist, und da Zeit seit der Aufklärung als voranschreitend verstanden wird, ist menschliches Handeln durch Irreversibilität gekennzeichnet. Der Mensch kann somit nichts mehr rückgängig machen. Das verlangt ihm ein überlegtes Handeln ab. Die Irreversibilität läßt den Menschen aber auch erkennen, daß eine nicht verwirklichte Sinnmöglichkeit für immer verloren ist.⁴

Allerdings ist der Mensch in der Welt auch gefährdet. Ein aktuelles Beispiel ist die Informationsflut, der er ständig ausgesetzt ist. Zu seinem Schutz organisiert sich sein Gehirn um, indem es die Schaltungen der Nervenzellen parallelisiert, so daß es in kürzerer Zeit mehr aufnehmen kann. Dadurch geht aber die Verbindung beispielsweise zu den Gefühlen verloren, weil diese Areale der Großhirnrinde nicht mehr angesprochen werden. Deshalb kommt es zu oft unverständlichen Reaktionen junger Menschen: manche prügeln sich weiter, obwohl einer bereits besiegt worden ist.⁵

Diese Ausführungen zeigen den Menschen als das Wesen, das nur in Bezügen zu und in Auseinandersetzung mit etwas oder jemandem zu seiner Existenz gelangen kann. Der gesellschaftliche Bezug ist somit nur einer von vielen, weshalb er nicht die alleinige Basis, wohl aber ein wichtiger Aspekt der Pädagogik sein kann. Das "soziale Lernen" muß sich demnach zum Bezugslernen erweitern. Das Bezugsverhältnis von Mensch und Welt erweist

⁴ Der Utilitarismus legt auf die Konsequenzen einer Handlung besonderen Wert und stellt von ihnen aus deren Wert fest. Je größer das Glück für die größte Zahl der Menschen zu sein verspricht (greatest-happiness-principle), desto wertvoller erscheint die Handlung.

⁵ Vgl. z.B. die Aussagen im PM-Magazin, Heft 11, 1993, S. 14 - 20; insbes. S. 16 f.

sich somit als angemessener theoretischer Rahmen, in dem diese Aussagen pädagogisch fruchtbar umgesetzt werden können.

Merkmal 2: Der Mensch steht als geistiges Wesen der Welt gegenüber

Als geistiges Wesen ist der junge Mensch fakultativ. Aufgrund dieser prinzipiellen Fähigkeit kann er sich nämlich immer auch anders entscheiden. Er muß nicht immer so sein, wie er gerade ist. Er ist außerdem reflexiv und hat damit die Möglichkeit, sich und die ihn umgebende Welt zu verstehen. Das Denken läßt ihn nicht los. Daher gelingt es ihm auch, sich für die Entfaltung der Sinnhaftigkeit von Welt einzusetzen, d.h. proflexiv von ihr aus zu denken und zu handeln. Mit Hilfe der Sprache gelingt es ihm, Ziele zu formulieren, die zu erreichen ihm sinnvoll erscheint. Mit der Sprache kann er sich seine subjektive Welt aufbauen. Da Menschen nur in Ordnungen angemessen denken können, muß der Heranwachsende diese Ordnungsstrukturen in der Wirklichkeit finden. Die Gefahr, dabei die Wirklichkeit zu verfehlen, ist gegeben. Chaos erschreckt ihn, obwohl er im Grund immer weniger ordnende Vorgaben ertragen will. Er sieht in ihnen den Zwang, Umwege machen zu müssen. Deshalb strebt er den direkten Weg zum Ziel, zum Glück, zum Erfolg u.a.m. an. Vielfach scheitert er jedoch dabei. Darin besitzt eine seiner Tragiken.

Die Geistigkeit ist weder reduzier- noch deduzierbar. Aber sie ist durch den menschlichen Organismus bedingt (vgl. V. E. Frankl 1956, S. 151). Da Geist "reine Dynamis" (V. E. Frankl 1949/50, in: 1975, S. 218), "unreflektierter und insofern unbewußter Vollzug" (1951, S. 59) ist, kommt der Richtung der menschlichen Aktivität große Bedeutung zu. Die Aufgabe des Geistes besteht nämlich nicht darin, "sich selbst zu beobachten und sich selbst zu bespiegeln", sondern auf etwas, eine Idee oder eine Person hingeeordnet oder ausgerichtet zu sein (V. E. Frankl 1956, S. 174). Dies mündet in das bedeutsame Bezugsverhältnis des Menschen zur Welt, und bestätigt somit zum einen das erste anthropologische Merkmal, zum anderen verweist es auf die gegenseitige Verwiesenheit der beiden Merkmale.

Mit der Geistigkeit ist die "Selbsttranszendenz" (V. E. Frankl, 1982, S. 61 f.) der menschlichen Existenz verbunden, denn Menschsein weist über sich hinaus auf die Realisierung einer Sinnmöglichkeit. Nur über die Sinnerfüllung gelangt der Mensch zu sich selbst. Sie dient der Erhaltung des eigenen wie des fremden Lebens, der eigenen wie der fremden Art. Zwar ist der Mensch faktisch bedingt durch Körper und subjektive Anlagen, aber trotzdem ist er "fakultativ" unbedingt, weil ihm Möglichkeiten offenstehen. Der Mensch kann sich aber auch selbst gleichsam gegenüber treten und von außen kritisch betrachten. Dies beinhaltet die Fähigkeit des Menschen zur "Selbstdistanzierung" (V. E. Frankl, 1956, S. 170; 1975, S. 219).

Selbstdistanz und Selbsttranszendenz sind Bedingungen der Möglichkeit sowohl eines geglückten, humanen als auch eines gescheiterten Lebens. Deshalb ist auf die Entfaltung dieser beiden Fähigkeiten in der Pädagogik

besonders zu achten. Sich selbst zu transzendieren, heißt, eine Entsagung oder einen Erfolg auf dem Weg z.B. über die Welt, eine Wertverwirklichung, ein Werk oder ein Erlebnis zu erleben. Man erfährt hierbei u.a. wozu man selbst fähig ist, welche Kräfte in einem stecken, worin die Grenzen liegen. Die Fähigkeit, sich gleichsam von außen, mit den Augen anderer kritisch zu betrachten, enthält die Möglichkeit der existentiellen Umkehr und erschließt erst die erzieherische Einwirkung. Selbsttranszendenz und Selbstdistanz ist gemeinsam, daß es auf das Subjekt selbst und auf sonst niemanden ankommt. Es muß die Initiative ergreifen und alles, was daraus folgt, gegenüber seinem Gewissen verantworten.

Merkmal 3: Der Mensch ist gekennzeichnet durch sein geistig Unbewußtes

Beispiele für das geistig Unbewußte sind die "Herzensweisheit" (V. E. Frankl 1956, S. 98), die Weisheit der Sprache (S. 99; auch O. F. Bollnow 1975, S. 42) und das existentielle oder transzendente, an oberste Normen gebundene "Gewissen" (V. E. Frankl 1959, S. 675) sowie die dem Gewissen das Sein-Können des geliebten Du erschließt und in der Proflexion zu großer Bedeutung gelangt. Ferner seien das "Pathische" (V. E. Frankl 1959, S. 676), auch im Sinne von Schauen, Erleben, Eingenommen- und Ergriffensein ohne subjektive Aktivität, und die Inspiration, beispielsweise die des Künstlers, genannt.

Merkmal 4: Der Mensch ist frei zur Stellungnahme

Als geistiges Wesen ist der Mensch frei, sich zu entscheiden. Er ist frei, gegenüber Trieben, Anlage und Umwelt, Stellung zu beziehen. Damit ist nicht so sehr die Freiheit von etwas oder jemanden, von der der Mensch nie genug bekommen kann, gemeint, sondern vielmehr die Freiheit, etwas zu tun oder zu lassen, kurz: die Freiheit, die auf die Wozu-Frage antwortet. Mit dieser Freiheit, etwas zu tun oder zu lassen, kann dem Menschen seine Menschlichkeit gelingen (vgl. V. E. Frankl 1966, S. 3). Aber auch hier ist er engen Grenzen ausgesetzt, die ihn seine biologischen, biographischen und sozialen Daten setzen. Er kann jedoch im Wissen um diese Grenzen seine Kräfte innerhalb eines individuellen Maßes verbessern. Der Mensch kann sich folglich als entscheidendes, bestimmendes Wesen erfahren (vgl. V. E. Frankl 1956, S. 175). Er hat die Freiheit, sich jederzeit anders zu entscheiden und zu verhalten. Damit aber diese Freiheit nicht in Willkür endet, ist sie gebunden an Verantwortung. Der Mensch entscheidet subjektiv darüber, wovor er verantwortlich ist. Bei der Entscheidungsfindung bedarf er vielfach der pädagogischen Beratung.

Merkmal 5: Der Mensch ist für sein Denken und Handeln verantwortlich

Die Verantwortung gehört wie Geistigkeit und Freiheit zu den "irreduziblen und indeduziblen Phänomenen des Menschseins" (V. E. Frankl 1959, S. 693). Der Mensch ist für seine in Freiheit getroffenen Entscheidungen zur Verantwortung zu ziehen. Bei den Entscheidungen hilft ihm das Gewissen, das Entscheidungskriterien bereit hält. Vor ihm und damit vor dem Absoluten ist der Mensch verantwortlich. Je nach Auffassung des Menschen kann er mit dem Gewissen den Bezug zur Transzendenz und damit zu Gott herstellen (V. E. Frankl 1959, S. 694). Das Gewissen ist jene "intuitive Fähigkeit, den einmaligen und einzigartigen Sinn, der in jeder Situation verborgen ist, aufzuspüren" (V. E. Frankl 1966, S. 56). Um den moralisch belegten Gewissensbegriff im Blick auf die Sinnthematik nicht zu sehr auszuweiten, wird der Begriff "Sinnstruktur" bevorzugt. Damit läßt sich jene Instanz fassen, mit deren Hilfe der Mensch seine Sinnentscheidungen trifft. Außerdem vermag "Gewissen" nicht wie die "Sinnstruktur" jene Sinnentscheidungen abzudecken, die gegen das "Sinnpositive" gerichtet sind.

Merkmal 6: Als geistiges, freies und verantwortliches Wesen ist der Mensch durch seinen Willen zum Sinn ausgezeichnet.

Frankl bezeichnet den Willen zum Sinn als "das Streben des Menschen ..., möglichst viel Sinn zu erfüllen in seinem Dasein, in seinem Leben möglichst viel Werte zu verwirklichen" (1982, S. 66). Damit ist der Wille zum Sinn als jene Fähigkeit gekennzeichnet, nach dem konkreten Sinn zu suchen, nach dem Warum und Wozu zu fragen und das Notwendige in einer konkreten Situation zu tun sowie dem Anspruch, der mit dem Wissen gegeben ist, zu entsprechen. Der Wille zum Sinn ist das grundlegende Motiv menschlichen Seins, "also etwas Ursprüngliches, etwas Eigentliches, etwas Echtes" (V.E. Frankl 1982, S. 68). Es geht dem Menschen "zunächst und zuletzt um den Sinn *und nichts als den Sinn*" (V.E. Frankl 1966, S. 77). Dieser Wille zum Sinn macht die "Selbstmotivation" des Menschen aus, von der Bruno Hamann (1982, S. 75) spricht. Der Mensch möchte geistig existieren und durch Sinnerfüllung in den Raum des Geistig-Personalen gelangen. Es genügt ihm auf Dauer nicht, ausschließlich seine Grundbedürfnisse zu befriedigen.

Über die Beeinflussung der geistig-personalen Dimension allein können Erziehung und Bildung gelingen. Erzieher und Lehrer müssen deshalb versuchen, die geistig-personale Dimension des Menschen über den Willen zum Sinn anzusprechen. Er kann dabei auf jede andere Einwirkungsart, etwa inhumanen Zwang, physische Bedrohung, Gewaltanwendung oder Maßregelungen u.a.m. verzichten. Der Wille zum Sinn wird erzieherisch wertvoll. Er wird angesprochen, beispielsweise indem die Bedeutung von etwas erfaßt, die Funktion von etwas verstanden und der Zweck deutlich wird sowie Schaffens-, Erlebens- und Einstellungswerte verwirklicht werden. Sinnverwirklichungen werden für den Heranwachsenden zum unverlierbaren Besitz.

Merkmal 7: Der Mensch ist existentiell

Der Mensch kann sich nicht nur auf etwas einstellen, sondern auch umstellen. Er hat die Freiheit dazu (vgl. V.E. Frankl 1951, S. 18). Damit vermag er sich zu ändern und innerhalb jener Bandbreiten, die ihm Triebe, Anlage und Umwelt einräumen, sich zu entfalten. Der Mensch ist demzufolge das Ergebnis nicht nur von Vererbung und Umwelt, sondern vor allem seiner eigenen Entscheidungen (vgl. V.E. Frankl 1956, S. 153; 1959, S. 683). Die Umstellung bedeutet die radikale Umkehr im Lebensprozeß, die durch die Herbeiführung der Begegnung unterstützt werden kann (vgl. O.F. Bollnow 1984 a). Nur weil sich der Heranwachsende umstellen kann, ist er überhaupt erziehbar, nur deshalb ist er bildungsfähig.

Merkmal 8: Der Mensch ist als Person und Individuum ein Leibwesen

Spätestens mit Beginn des ersten Lebensstages ist der Mensch Person; denn ihm kommen alle humanen Qualitäten bereits im Kern zu. Person heißt, seinen Wesenskern durch sein Äußeres "hindurchtönen" zu lassen. Der Mensch als Person bemüht sich um die Entfaltung seiner humanen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in ihm schlummern und auf ihre Förderung warten. Außerdem strebt er nach Einheit und Ganzheit trotz analysierbarer Schichten und vielfältiger Eigenschaften. Seine Unteilbarkeit kommt in seinem Handeln, Denken und Fühlen zum Ausdruck. Sie wirken alle ineinander. So wenig der Mensch teilbar ist, so wenig ist er verschmelzbar. Frankl spricht davon, daß der Mensch "in-summabile" sei (1950, S. 108). Daher kann er auch nicht in höheren Ganzheiten wie Familie, Schulklasse, Berufsstand, Partei, Nation, Rasse usw. aufgehen, es sei denn, er gibt sich dabei völlig auf. Dennoch benötigt er sie als sinnermöglichende Ganzheiten. Sobald sie ihm jedoch fragwürdig werden, gerät er in ein Sinn-Defizit.

Merkmal 9: Der Mensch ist einmalig

Die Einmaligkeit des Menschen ist vor allem biogenetisch und biographisch bedingt. Daran haben sowohl seine Sinnentscheidungen als auch die daraus folgenden Sinnerfahrungen wesentlichen Anteil. Die Sinnerfahrungen tragen zur subjektiven Ausgestaltung der Sinnstruktur bei und spielen bei den Sinnerwartungen eine entscheidende Rolle. Jede noch so subjektive Sinnerfahrung trägt damit nicht nur zur Einmaligkeit des Menschen bei, sondern bereichert auch die Sinnfülle der gesamten Welt. Sie ist deshalb - wie das Subjekt - unersetzbar. In allgemeiner Formulierung gilt: Jeder Mensch trägt somit auf seine Weise zur Vermehrung von realisiertem Sinn bei und ist aufgrund der durch ihn allein realisierbaren Sinnmöglichkeiten unersetzbar. Dadurch hat der Mensch nicht ausschließlich Nutzwert, kann also nicht ausschließlich zum Selbstzweck für andere gebraucht werden, sondern besitzt, auch aller entstellenden Krankheiten zum Trotz, bis zum letzten Atemzug Selbstwert und damit Würde.

Zur Einmaligkeit des Menschen gehört auch seine Unterwerfung unter die Zeit, die als Prozeß verstanden wird, der nur in eine Richtung verlaufen kann. Sie ist nicht umkehrbar. Jeder hat nur ein bestimmtes Kontingenz zu seiner persönlichen Verfügung, hat Anfang und Ende und muß sich mit dem unausweichlichen Tode abfinden.

Merkmal 10: Der Mensch entwickelt sich und besitzt ein Recht auf Unreife.

Jeder Mensch besitzt die Möglichkeit, durch Übung sein Können zu steigern (vgl. O.F. Bollnow 1978), kurz: in allgemeiner Hinsicht sich zu verbessern. Sein Perfektionsstreben unterstützt ihn hierbei. Das aber heißt, daß der Mensch in seinem Tun unfertig ist, was besonders auf den Heranwachsenden zutrifft. Im Unterschied zum Erwachsenen kennzeichnet den Heranwachsenden die Entfaltung der psycho-physisch-organismischen Grundlage. Daher muß ihm gleichsam ein Naturrecht auf Fehlbarkeit zugestanden werden. Die Unvollkommenheit insbesondere des jungen Menschen und dessen Wissen um sie braucht dessen Bemühen um Sinn nicht zu behindern. Gleichwohl sind mit der Entwicklung des Menschen viele Krisen zu bewältigen. Da sich das Sinnpositive nicht immer durchsetzt, ist die Problematik der "menschlichen Verkehrtheit" (Th. Ballauff 1989, S. 67 - 79) nicht von der Hand zu weisen. Deshalb muß von ihr bei der Bemühung um Bildung ausgegangen werden: denn alles, was beitragen kann, eine "menschliche Verkehrtheit" zu vermindern oder gar zu vermeiden, gewinnt von dieser Intention her seinen Sinn. Man kann den Fortschritt der Bildung an der Veränderung der "Verkehrtheit" außerdem leichter ablesen als an der Bemühung um ein Ideal.

Merkmal 11: Der Mensch paßt sich an Umweltbedingungen an

Glaut man Untersuchungen von Hirnforschern, so hat sich das menschliche Gehirn organisatorisch und strukturell verändert.⁶ Betroffen sind davon vor allem jene Menschen, die nach 1968 geboren sind. Das neue Gehirn ist parallel geschaltet und vermag dadurch Reize aufnehmen und abspeichern, die gleichzeitig und unabhängig voneinander auftreten. Das hat zur Folge, daß die Inhalte nicht aufeinander bezogen und harmonisiert werden. Widersprüche bleiben unbearbeitet nebeneinander bestehen. Dadurch gewinnen alle Eindrücke eine gleichwertige Gültigkeit. So werden beispielsweise optische Eindrücke gespeichert, ohne eine Bewertung zu erfahren. Dies könnte beispielsweise erklären, weshalb Kinder bei gewalttätigen Auseinandersetzungen auch dann noch auf den Unterlegenen einschlagen, wenn er bereits blutet. Da diese Parallelisierung neurophysiologischer Prozesse unbewußt stattfindet, ist es nötig, im Rahmen der Erziehung bewußt dagegen einzuwirken. Dies gelingt weniger mit bloßer Belehrung als mit Hilfe der Erfahrung von Sinn. Denn hierbei hat eine Verbindung stattgefunden. Dies legt die Notwendigkeit nahe, im Rahmen einer Bildungstheorie darauf einzu-

⁶ Vgl. z.B. Michael Kneissler 1993.

gehen. Dadurch wird zugleich die Bedeutung von „Integration“ als Einbeziehung von Getrenntem unterstrichen.

Zusammenfassung

Da nun der Mensch als sinnstrebiges und sinnfähiges Wesen ausgewiesen ist, das nur im Bezugsverhältnis zur Welt zu seiner Existenz gelangen kann, muß die um des Menschen willen konzipierte Bildung durch eine Bezugsstruktur ausgewiesen sein. Außerdem ist es unerläßlich, daß sich die Bildung an Sinn orientiert. Dadurch ist gewährleistet, daß sich die innere Welt des Heranwachsenden mit der äußeren Welt der Sinnangebote identisch machen kann. Bildung läßt sich somit als Sinnfindung und Sinnverwirklichung konzipieren. Auf diese Weise kann Bildung der Sinnhaftigkeit des Menschen am ehesten zum Durchbruch verhelfen. Dieses Ergebnis bestätigt zugleich die gegenseitige Bezogenheit der Trias von Sinn, Mensch und Bildung.

Wenn es nun so ist, daß einerseits das Gehirn des Menschen sich umorganisiert und Schaltungen parallelisiert, um die Informationsflut aufzunehmen und daß andererseits die einen Menschen leiden müssen, weil die anderen isolierte Fakten und Daten nicht miteinander in Beziehung setzen, so daß sie die Folgen nicht mehr interessieren, dann muß durch ein breit angelegtes Bildungsstreben in allgemeinbildenden Schulen und anderswo gegengesteuert werden. Die ingetrative Bildung möchte sich hierzu einbringen.

2.3 Sinn als Übergang zwischen Mensch und Welt

Die folgenden Ausführungen gehen von der *Hypothese* aus: "Sinn" ist ein vielschichtiges, typisch menschliches *Relationsphänomen*, das äußerst schwierig rational zu fassen ist und ohne das kein Mensch auf Dauer leben kann (ausführlich hierzu K. Biller 1991).

2.3.1 Zur Wortbedeutung von Sinn

Etymologisch betrachtet, besagt die ursprüngliche Bedeutung der sprachlichen Wurzel von "Sinn" - nämlich "sinnan" - soviel wie "Ortsbewegung" (Grimm, Sp. 1103). Man versteht darunter eine "Reise unternehmen" oder "eine Fährte suchen" (Duden 1963), also reisen, gehen fahren, senden - das ist "reisen machen" -, aber auch streben. Wer demnach "sinnt", begibt sich auf die Reise, sucht eine Fährte, verfolgt eine Spur oder strebt nach etwas. Heute verstehen wir das Wort "sinnen" jedoch nur noch in der übertragenen Bedeutung von "nachdenken". In der Wortbedeutung ist grundlegend das Suchen. Wer sucht, macht sich bewußt auf den Weg in eine nicht exakt

bestimmbare Zukunft. So ergibt sich die Suche nach Spuren als Bild für Sinn. Hierbei gelingt es den Spuren, die polar gegensätzlichen Ausgangs- und Endpunkte miteinander in einen Zusammenhang zu bringen.

2.3.2 Die Spurensuche als Wortbild für Sinn

Ohne ausschließlich vom Wort her das Phänomen Sinn erschließen zu wollen, ist dennoch dessen Grundbedeutung nicht zu vergessen. Ein Bildungsverständnis, das durch Sinnorientierung gekennzeichnet ist, erlaubt es, die Grundbedeutung "Suche nach Spuren" auf ihren Aussagegehalt in Zusammenhang mit Bildung zu prüfen. Hierzu ein *Beispiel*.

Stellen wir uns vor, wir seien in einer uns unbekanntem Gegend vom sicheren Weg abgekommen und haben die Orientierung verloren. Wir können also unseren gegenwärtigen Standpunkt nicht mit dem Ziel in Zusammenhang bringen. Sind wir da nicht froh, wenn wir die Spuren eines Menschen sehen oder gar einen ausgetrampelten Pfad? Wir folgen ihm. Warum? Weil wir hoffen, daß er uns hilft, aus der unbekanntem Gegend wieder an unser Ziel, wieder nach Hause zu gelangen. Wir werden also sorgfältig auf die Umgebung achten, damit wir die Spur nicht verlieren. Es mag sein, daß wir manches von der Landschaft dabei übersehen, aber wir wollen die Spur auf keinen Fall verlieren. Wir sind in dieser Situation ganz bei der Sache. Wir hoffen, das Ziel zeitgerecht zu erreichen. Je sicherer wir uns fühlen, desto mehr können wir - wieder - mit unseren Sinnen von der Landschaft aufnehmen. Wir vertrauen unseren Sinnesorganen, insbesondere den Augen, daß sie die Vertiefungen im Boden als "Spur" deuten. Wir vergleichen innerlich unsere Erwartungen mit unseren Vorstellungen von einer Spur. Alles in uns hilft zusammen, so daß wir, der Spur folgend, unser Ziel erreichen.

Die Analyse der Spurmetapher läßt einige Merkmale von Sinn erkennen. Da ist zunächst für die erfolgreiche Sinnerfahrung wichtig, daß wir selbst die *Initiatoren* unseres Handelns sind und wir uns ganz auf die gefundene Spur *konzentrieren*. Das bedeutet: Wir dachten in diesem Augenblick *nicht an uns selbst*, sondern mußten uns zurücknehmen. Wir wollten unser Ziel erreichen, wollten nach Hause. Dabei vergaßen wir unsere Müdigkeit und unseren Hunger. Wir waren also *bei der Sache*, um die es ging. Wir *gaben uns ihr hin*, waren bei ihr, und dabei gleichsam außer uns. Wir konnten das Ziel zwar nicht sehen, aber erhofften, erwarteten, daß uns die Spur richtig führen würde und vertrauten ihr.

Wer aber Spuren sucht, begibt sich zugleich auf eine Fahrt oder unternimmt eine Reise. Die Metapher der Spurensuche läßt sich deshalb mit dem Begriff der Reise konkretisieren.

2.3.3 Das Bild der Reise als Konkretisierung des Sinnprozesses

Die Analyse der Reise-Metapher deckt vier Etappen des Sinnprozesses auf, der bei der Entdeckung einer Bedeutung, eines Zwecks, einer Funktion oder eines Wertes von etwas, teils durch praktische Aktionen, etwa im Rahmen intensiver Bemühungen, spezieller Handlungen, schwieriger Aufgabenlösungen und der Erfüllung eines wahrgenommenen Anspruchs, teils durch

rationale Erfassung und Antizipation im Rahmen theoretischer Problembewältigungen stattfinden kann.

Die *erste Etappe* besteht im wesentlichen darin, zunächst ein Zuhause zu haben, von dem aus man eine Reise antreten kann. Man ist dort bei sich, hat sich eine geistige Welt geschaffen und fühlt sich in der Regel wohl. Dennoch keimt im Menschen die Idee des Überschreitens dieses Raumes auf, weil er dessen Grenzen erfahren hat. Wunschvorstellungen und u.U. auch Werbung festigen den Entschluß zur Reise. Eine intensive Planungsvorbereitung setzt ein. Das Subjekt ist aktiv. Es ist die treibende Kraft, die die bezeugende Erfahrung im Bei-sich-Sein überwinden kann.

Mit dem Ende der Vorbereitung beginnt bereits die *zweite Etappe*. Der Start, also der sorgfältig überlegte Entschluß zu Reise, Handlung, Lösung einer anstehenden Aufgabe, Erfüllung eines Anspruchs u.a.m. überschreitet die unbefriedigende Grenzerfahrung des Bei-sich-Seins. Die Reise, aber auch die Aufgabenlösung und die Handlung bieten Anlaß für Bekanntschaften und vielerlei Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen. Die Beschäftigung mit der Aufgabe, das Bemühen um eine Werterfüllung, die Plage um die Erhellung eines schwierigen Problems, die Realisierung eines Anspruchs, der in einer Situation als notwendig zu tun erkannt wurde usw. geben genügend Anlaß zu zusätzlichen Verbindungen mit Sachinhalten und mit Menschen. Kooperation und Kommunikation sind hierbei bedeutsam und hilfreich. Dies zeigt, daß das Ziel nicht allein dominiert, obwohl sich der Reisende ihm in der Regel ständig nähert. Auch der Weg zum Ziel, die Fahrt mit dem Zug oder der Flug einerseits und die Erfüllung der Aufgaben, der gewissenhafte Vollzug der Handlung sowie die angemessene Einlösung des Anspruchs sind wichtig. Menschen reisen nicht nur, um anzukommen, wie Goethe zu formulieren wußte. Für viele ist bereits der Weg das Ziel. Des weiteren arbeiten Menschen lieber, wenn der Arbeitsprozeß abwechslungsreich ist und eine wie auch immer geartete Bereicherung gewährt. Das leuchtet ein, denn der Mensch empfindet den geglückten Prozeß, der ihn zugleich ein Stück näher an die erwartete Sinnerfüllung heranführt, als sinnvoll.

Am Ziel der Reise beginnt die *dritte Etappe*. Wer am Bestimmungsort angekommen ist und den Menschen getroffen hat, den er besuchen wollte, oder das Quartier in jenen Ort bezogen hat, an dem er sich aufhalten will, ist am Ziel der Reise. Er ist, allgemein gesagt, *beim Andern*. Er überreicht sein Gastgeschenk und verbringt mit dem Gastgeber eine angenehme Zeit. Er genießt die Erholung. Nach einer gewissen Zeit erfährt er jedoch die Grenze der Reise, des Aufenthalts ähnlich unangenehm wie die Grenze des Bei-sich-Seins. Er kennt sich aus, das Neue verliert seinen Reiz. Im übertragenen Sinn gilt: Die Aufgabe ist erfüllt, das Notwendige getan, der Zweck von etwas erfahren, die Bedeutung einer Formel geklärt und der Wert verwirklicht. Nun stellt sich ein unangenehmes Grenzerlebnis wie vor Antritt der Reise ein.

Obleich das Reisen sehr schön ist, freut sich der Mensch in der Regel jetzt wieder auf sein Zuhause. Damit beginnt die *vierte Etappe* der Reise. Jetzt spürt er das wohlige Gefühl, etwas richtig gemacht zu haben, sich zu

Recht geplatzt und engagiert zu haben. Er sieht z.B. wie bedeutungsreich sich ein Gedicht jetzt erschließt und wie sehr sich der Beschenkte freut. Subjektive Sinnerfahrungen dieser Art sind für jeden wichtig: sie geben Sicherheit, etwas richtig gemacht zu haben, und vermitteln die Empfindung der Geborgenheit, die getragen ist von der Hoffnung auf erneute Möglichkeiten zur Sinnerfüllung. Sie erweckt den Wunsch, erneut zu reisen oder neue Aufgaben zu wagen. *Graphisch ergibt sich die folgende Struktur der Reise:*

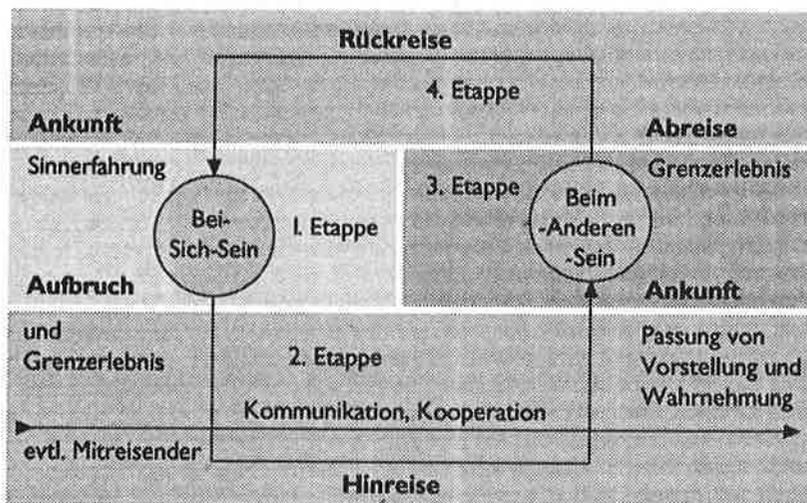


Abb.: Reise als Sinnprozess

Ein Vergleich von Spurensuch- und Reise-Metapher ergibt Übereinstimmungen, die als wesentliche Merkmale des Sinnphänomens gelten können. Sie lauten:

a) *Selbstinitiation*

Das Subjekt ist der treibende Faktor zur Erfüllung eines wahrgenommenen Anspruchs oder einer Sinnmöglichkeit.

b) *Sinnvoraussetzung*

Das Subjekt ist überzeugt, daß es sinnvoll ist, der Spur zu folgen, eine Reise zu unternehmen, eine Handlung zu beginnen, einen Anspruch zu erfüllen, ein Problem zu lösen u.a.m.

c) *Lösung von sich*

Das Überschreiten des Gewohnten führt zum Aus-sich-Stehen (Ekstase) und ist mit Wagnis und Scheitern verbunden. Wie bei der Spurensuche lösen wir uns auch bei der Reise von unserem Zuhause, sind somit nicht mehr bei uns, sondern draußen, auf dem Weg zum Andern, zur Welt hin, wo wir uns bewähren müssen.

d) *Bei der Sache sein*

Der Weg selbst kann bereits Erfüllung bedeuten: wer während des Reisens ganz bei der Sache ist, genießt den Weg. Die Reise ist in vielerlei Hinsicht mit der Spurensuche identisch, insbesondere mit der Notwendigkeit, an vielen Stellen die richtige Entscheidung zu treffen und die Folgen zu verantworten. Bei der Sache ist aber nur derjenige, der sie nicht für seine eigenen Zwecke vereinnahmt, gebraucht oder sogar mißbraucht, sondern sich dafür einsetzt, daß sie zu ihrem Recht kommt.

e) *Selbstbegrenzung (Askese)*

Wer die eigenen Möglichkeiten überdenkt, die zur Zielerreichung nötig sind, stößt unumgebar auf Konzentration und Einengung seiner selbst. Wer sich von seinem Zuhause entfernt, wer aus sich heraustritt, muß sich einengen und seinem Körper einiges zumuten, um ans Ziel zu gelangen.

f) *Beim Anderen sein*

Je näher das Ziel rückt, desto deutlicher wird das Hin- und Herschwingen (Oszillation) zwischen Erwartung und Realität, denn die Übereinstimmung zwischen beiden ist allein sinnauslösend. Stimmen Erwartungen und Vorgefundenes auf der Reise überein, ist die Aufgabe zur Zufriedenheit gelöst, der Wert angemessen erfüllt, dann stellt sich das Gefühl der Zufriedenheit beim Subjekt ein. Je intensiver die Vorbereitung auf das Reiseziel geschah, desto mehr Möglichkeiten konnte das Reiseziel offenbaren, die zu übersehen ein Verlust wäre. Oder verallgemeinert gesagt: Je gründlicher die Auseinandersetzung mit einer Aufgabenbewältigung gelang, desto mehr Möglichkeiten scheinen auf, die den Wert der Lösung steigern; je öfter ein Manuskript überarbeitet wird, desto größer ist die Chance, daß es das, was der Autor meint, aussagen kann.

g) *Rückkehr zu sich selbst und zugleich potentieller Neubeginn*

Abschluß und Ausgang für einen neuen Aufbruch von sich selbst stellen sich an dem Ende einer durchgeführten Aufgabe wie von selbst und zugleich ein. Die zufriedene Rückkehr ins eigene Heim ist zugleich der potentielle Beginn eines erneuten Aufbruchs.

h) *Oszillation*

Das Hin- und Herschwingen findet auf verschiedenen Ebenen zwischen Subjekt und Welt, Erwartung und Realität, Ausgangs- und Ankunftspunkt statt. Es ermöglicht die Herstellung des Übergangs von einem Pol zum anderen.

Reisen, Handlungen, Werke und Taten, also Sinnfindungsprozesse finden in der Leonardo-Welt statt und tragen dadurch zu deren Gestaltung bei. Aber auch Kolumbus- und Leibniz-Welt sind am Sinnfindungsprozeß auf bestimmte Art und Weise ebenfalls beteiligt. Die Kolumbus-Welt erlaubt die Entdeckung neuer Wissenszusammenhänge und damit neuer Ansprüche. Die Leibniz-Welt hingegen ermöglicht es, den mit dem Wissen verbundenen Anspruch zu deuten, so daß Sinnerwartungen, Vorfreuden, Ideen, Ideale u.a.m. entstehen. Die davon ausgehende Dynamik zielt auf die Gestaltung eines sinnversprechenden Geschehens in der Leonardo-Welt, das im positiven Fall in eine Sinnverwirklichung mündet. Diesen Prozeß begleitet die Oszillation zwischen der Wahrnehmung eines Anspruchs in der Kolumbus-Welt und der

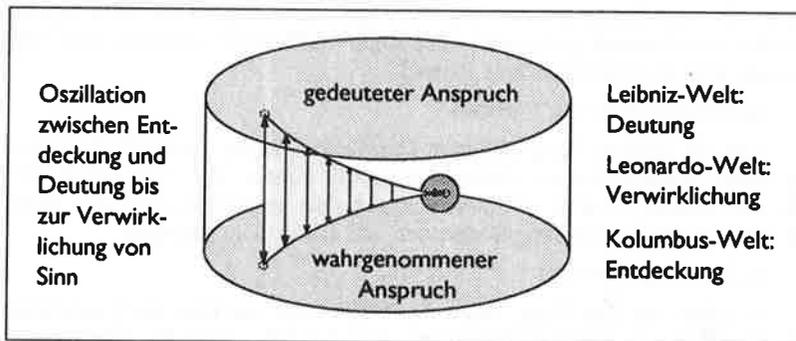


Abb.: Sinnverwirklichung in der Leonardo-Welt

Deutung des Anspruchs in der Leibniz-Welt. Die Oszillation gewinnt ihre Dynamik aus der Differenz zwischen dem wahrgenommenen und dem gedeuteten Anspruch. Hierbei werden Entdeckung der Sinnmöglichkeit und projizierter Sinn einander angenähert. Die Oszillation endet mit der Sinnverwirklichung. Die obige Abbildung will diesen Gestaltungsprozeß in der Leonardo-Welt verdeutlichen.

2.3.4 Allgemeine Aussagen über Sinn als Übergang

Sinnerfahrungen sind stets subjektiv und konkret, weil Sinn nur vom Subjekt konkret wahrgenommen werden kann. Mit anderen Worten: Das Subjekt kann Sinn immer nur erhandeln, also im Handlungsvollzug erfahren. Es kann Sinn nicht aussagen, weil die Sprache immer im Duktus des Allgemeinen verbleibt. So gilt beispielsweise das Wort "Auto" nicht nur für ein einziges Objekt, sondern für viele andere gleichermaßen. Deshalb sind bereits ausgesagte Sinnbezeichnungen, z.B. in der Form "Der Sinn von Schule ist ..." für das Subjekt nicht durch sich schon sinnvoll. So mag der Satz: "Der Sinn der Schule liegt in der kontinuierlichen Wissensvermittlung" rational nachvollziehbar sein. Es ist aber völlig ungewiß, ob der Schüler diesen

ausgesagten Sinn konkret erfahren kann. Sinn liegt somit nicht konsumbereit vor, sondern muß erarbeitet werden. Er stellt sich erst nach intensiven Bemühungen um ihn - mitunter völlig überraschend - ein oder aber auch nicht. Er ist unberechenbar. So hätte z.B. die Reise ein Fehlschlag werden, die Spur im Sande sich verlieren, die Handlung als undurchführbar erweisen können und vieles andere mehr. Allerdings helfen Einsichten, Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu, daß Sinn zu seiner Existenz gelangen kann.

Sinn kommt also erst durch die Herstellung eines Übergangs zwischen Mensch und Welt zustande. Daher ist er "Brücke" zwischen Individuum und Welt. Er bringt die sinntragende Welt mit der sinnerwartenden Welt des Subjekts in Einklang, macht sie in einem oszillierenden Angleichungsprozeß identisch. Er hilft dem Menschen, das Gegenüber von Ich und Du, von Ich und Welt zu überwinden, trägt dazu bei, die Subjekt-Objekt-Trennung oder allgemein gesagt: konträre Positionen oder Auseinanderstrebendes zu integrieren und damit Ausgleich und Versöhnung zu ermöglichen (vgl. K. Biller 1991, S. 92- 182).

Diese Auffassung von Sinn als Übergang unterscheidet sich von dem ontologischen Verständnis, das Sinn gleichsam materialisiert, mit Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert gleichsetzt und so den Eindruck erweckt, als gäbe es mehrere "Sinne". Es kann aber nur einen "Sinn" geben. Die sprachlich eingebürgerten Formulierungen, wie z.B. der Sinn eines Werkzeugs liegt in seiner Funktion, der einer Institution in ihrer Zweckhaftigkeit und der eines Wertes in diesem selbst sind nur metaphorische Umschreibungen für die Spur- oder Reise-Metapher. Die Bedeutungsfülle jener Metapher, die dem sprachlichen Verständnis von Sinn zugrunde liegt, ist im Laufe der Zeit leider in Vergessenheit geraten. "Sinn" kann man eben - entgegen Erwartungen und Trends unserer Zeit - nicht plangerecht und mit dem Einsatz finanzieller Mittel "machen" oder "geben". Planend könnte ein "Sinn-Techniker" lediglich die Situation gestalten. Er könnte zeigen, wie Sinnerfahrungen entstehen, den entscheidenden unverfügbaren Rest der Aufgabe muß aber das Subjekt selbst erfüllen.

Aus der Vielfalt funktionaler Qualitäten von "Sinn" seien einige wenige erwähnt (vgl. K. Biller 1991, S. 160 - 169). In dem vorliegenden Verständnis von Sinn als Übergang bewahrt er das Subjekt vor blindem Gehorsam gegenüber sinnbeanspruchenden Vorgaben in der Form von Normen, Werten, Geboten, Befehlen u.a.m. Werden sie ohne Einsicht und Bejahung durch das Subjekt - also mit Zwang - durchgesetzt, sind sie ein Sinnoktroi, eines der schlimmsten Dinge, die man Menschen antun kann. Sinn fordert das Subjekt zur aktiven selbstverantwortlichen Stellungnahme heraus. Je mehr Dimensionen des Menschen daran beteiligt sind, desto gehaltvoller werden die Sinnerfahrung und das Motiv, den wahrgenommenen Anspruch der Wirklichkeit durch die Handlung zu erfüllen, sein. Sinnerfahrungen sind also immer an die Aktivität des Menschen gebunden. Je mehr jedoch der Mensch in Aktivitäten eingebunden ist, die ihn zufrieden machen, desto seltener drängt sich ihm die

Sinnfrage auf. Die letztlich lebenserhaltende Qualität von Sinn ist in allen Bereichen des menschlichen Lebens bedeutsam. Da Sinn als das fungiert, worumwillen sich etwas "verlohnt" (Nicolai Hartmann 1982, S. 134), taucht immer dann die Frage nach ihm auf, wenn der reflektierende Mensch wissen möchte, ob das zu Erwartende den Einsatz bezahlt macht. Aber auch im Blick auf die Sache, etwa auf den hier vorliegenden Text, stellt sich die Frage nach dem Sinn etwa derart: Es kann doch nicht der Sinn des hier Verfaßten sein, bloß niedergeschrieben worden zu sein. Auf diese Weise gelangen die Aufgaben ins Gesichtsfeld des Subjekts, des Lesers, deren Erfüllung in höchstem Maße sinnerfüllend sind, aber dennoch auf die weitere Frage nach ihrer Sinnhaftigkeit harren. Diese lautet: Und was ist der Sinn meines neuen Verständnisses von Sinn? Oder: Welche Aufgabe hält diese Situation für mich bereit? Der Blick erreicht spätestens jetzt den Bereich des Lebens, in den "Sinn" einführt, weil er dort verwirklicht werden kann. Dieses Sinnverständnis soll nun zur Begründung von Bildung verwendet werden.

2.3.5 Die Sinntheorie begründet Aspekte der Bildung

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei betont, daß der Sinn-Begriff nicht die einzige Grundlage des integrativen Bildungskonzepts sein kann, wohl aber ein entscheidender konstituierender Faktor. Da Bildungsbemühungen zum menschlichen Lebensprozeß gehören, "Sinn" im Leben des Menschen unersetzbar ist, wird er in der integrativen Bildung als konstitutives Moment einbezogen. Es wird alles getan, damit er zu seinem Recht kommt. Im Getriebe der Bildung soll es dem Sinn nicht mehr "so übel ergehen" (Th. Litt 1948 a, S. 277) wie bisher.

Sinn als "Übergang" kann zwischen Mensch und Welt vermitteln. Da er ohne Welt und ohne Mensch jedoch nicht zu seiner Existenz gelangen kann, Bildung aber notwendig ein angemessenes Bezugsverhältnis von Mensch und Welt anstrebt, vermag eine Bildungskonzeption ihr optimales Ziel ohne ihn nicht zu erreichen. Deshalb legt die hier zu begründende Bildungskonzeption ihren Schwerpunkt auf Sinn.

2.3.5.1 Übereinstimmende Momente bei Sinn und Bildung

Das Sinnverständnis "Sinn als Übergang" (K. Biller 1991) enthält Momente, die in der integrativen Bildung ebenfalls vorhanden sind.

Sinn als Übergang dient letztlich der Lebenserhaltung. Alles, was diesem Ziel dient, ist sinnvoll, wobei das Leben des einzelnen, wie das der anderen, der eigenen wie der fremden Art gemeint ist. *Integrative Bildung bezieht sich auf die Förderung sämtlicher Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Menschen. Dazu gehört die Entfaltung der Beziehungsfähigkeit sowohl zu sich als auch zur Welt. Damit kann sie auf die Lebenserhaltung einwirken.*

In das Verständnis von Sinn als Übergang geht der Grundgedanke von Theodor Litt ein, wonach Sinn dann erreicht ist, wenn sich die innere und die äußere Struktur des Sinnes, mit anderen Worten: die Sinnmöglichkeit mit der Sinnverwirklichung identisch machen läßt. Aus diesem formalen Aspekt kann auf eine Affinität zur integrativen Bildung geschlossen werden. Das folgende Beispiel kann dies konkretisieren: "Die Identität der Wortgestalt und die Individualität des Aktes, in dem sie jeweils produziert wird", müssen miteinander identisch werden.⁷ Analog dazu muß der ausgewählte Kulturinhalt mit dem erlebenden Innenbereich des Subjekts identisch werden. Dies erfordert einen spezifischen Bildungsprozeß. Nur wenn dies geschehen ist, kann der Übergang von außen nach innen, von der objektiven Welt zur subjektiven geistigen Welt erfolgen. *Dieses Faktum kann der Begriff der Oszillation im Bildungsprozeß erfassen.*

Wenn sich die Bindung des Sinns an seinen sinnlichen Ausdruck nicht auflösen läßt, muß er in seiner Individualität verharren und ist jeglichem Sinnerleben entzogen. Das innere Geschehen, in dem Sinn ergriffen wird, muß sich daher identisch machen mit dem sich ausdrückenden Sinn. Dabei bewegt sich das Ich "in tätiger Anspannung und für die Dauer dieser Anspannung" auf das Identische zu (Th. Litt, 1948 b, S. 103). Es findet hierbei ein allmählicher Angleichungsprozeß zwischen innerem subjektiven Geschehen und sich ausdrückendem Sinn statt, der erst dann beendet ist, wenn das Subjekt diesen Sinn erfaßt hat oder glaubt, erfaßt zu haben. Hierzu schreibt Litt:

"In der individuellen Gestaltung des sinnlichen Ausdrucks wird das Ringen sichtbar, in dem das Ich sich aus der Besonderheit seiner jeweiligen inneren Lage zur Identität des gesuchten Sinns vorarbeitet." (Ebd.)

Da das Identischmachen zwischen subjektivem und objektivem Sinn in der gesamten "Sphäre der sinnausdrückenden Lebensvorgänge" (ebd.) möglich ist, muß auch die Zielkonzeption "Bildung" so umfassend angelegt sein, daß die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten ungeschmälert einbezogen werden kann. Das ist in der integrativen Bildung gewährleistet.

Aber auch die Sinninhalte "Bedeutung", "Zweck", "Funktion" und "Wert" verweisen darauf, daß die uneingeschränkte Sinnfülle von etwas sich erst dann entfalten kann, wenn alle vier zur Geltung kommen. *Daher ist eine Bildungskonzeption zu unterstützen, die nicht allein auf Wissenserwerb, noch auf reine Pragmatik oder auf moralische Erziehung zielt, sondern in der Lage ist, möglichst alle vier Sinninhalte ausgewogen in ihrer Konzeption zu berücksichtigen.* Also ist auch aus diesem Grunde eine integrative Bildung notwendig.

⁷ Litt 1948 b, S. 102; vgl. G. Kerschensteiners "Grundaxiom des Bildungsprozesses", 1925.

2.3.5.2 Profilgewinnung der Bildung durch Sinnmomente

Die sinntheoretische Profilgewinnung von Bildung sei an den Beispielen Konkretheit, Subjektivität und Handlung demonstriert. Sinn kann nur konkret erfahren werden. Bildung muß den Umschlag in die Praxis als konstitutiv anerkennen. Sie darf sich nicht mit Wissenserwerb zufriedengeben, will sie als sinnvoll wahrgenommen werden.

Sinn ist *subjektiv*. Er kann nicht stellvertretend für andere erfahren werden. Damit verlangt Sinn die Selbständigkeit des einzelnen. Auch Bildung muß diese Autonomie zu erreichen suchen. Deshalb schließt sich die bloße Übernahme bestimmter Vorgegebenheiten als bildend aus. Wer dies fordert, akzeptiert die Fremdbestimmtheit des einzelnen.

Da Sinn nur subjektiv erfahrbar ist, muß der subjektive Bildungsgang stärker als bisher Berücksichtigung finden. So rücken die Fragen, was den Schüler zum Lernen bringt und was ihn davon abhält, welche Möglichkeiten er besitzt, objektiv Sinnvolles zu erfahren u.a.m. in das Zentrum bildungstheoretischen Denkens. Aus diesem Grund ist die Passung zwischen Erwartung und Anspruch der Schüler einerseits und Anforderungen der Erwachsenen andererseits durch Argumentation und nicht durch Sinnoktroi - etwa in der Redeweise: "Das ist für dich sinnvoll!" - herzustellen. Das Subjekt kann mit Hilfe des Sinnbegriffs angemessen zur Geltung kommen, was sein Grundbedürfnis befriedigen dürfte.

Sinn ist das *Ergebnis eines Handlungsvollzugs*. Auch Bildung muß auf der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit "Welt" bestehen. Bildung ereignet sich nach Mittelstraß (1988) nicht mehr ausschließlich in musealen Einrichtungen, sondern im Leben. Sie ist kein passiver Nachvollzug fremdbestimmter Vorgaben. Bildung muß in die Dimension des Lebens münden.

Sinn verbindet durch seine Existenz Mensch und Welt. Er kann unterschiedliche pädagogische Positionen genauso miteinander in Verbindung bringen wie verschiedene klassische Beiträge zur Bildung, sei es der Humanismus und die darin eingeschlossene griechische Klassik, sei es der Realismus und damit die besonnene Berücksichtigung (natur-)wissenschaftlicher Erkenntnisse. Er fungiert gleichsam als Netz, das die Isolation großartiger - auch alter - Gedanken überwinden hilft und deren Bedeutung für die Gegenwart erfahren läßt. Der Sinnbegriff verbindet somit den objektiven mit dem subjektiven Bereich, also Mensch mit Welt. Daher steht er als Koordinationsfaktor zu Recht im Zentrum bildungstheoretischen Reflektierens, das zu einem Netzwerk sinnvoll aufeinander bezogener Strukturelemente von Bildung führt.

Allerdings bekommt dadurch die Auffassung von Bildung eine andere Nuance als bisher in der Literatur ausgewiesen. Da Sinn die Bildung entscheidend mitkonstituiert, ist es unerläßlich, daß der in bildender Absicht initiierte Prozeß vom Adressaten als sinnvoll erfahren wird. Da Sinn außerdem durch die Bewegung des Zusammenfügens oder Zusammenpassens

zweier oder mehrerer Momente aufleuchtet, macht sich dessen integrierendes Moment bemerkbar (vgl. K. Biller 1991, S. 160 - 165). Bildung ist somit auch dadurch gekennzeichnet, daß sie Auseinanderliegendes verbindet, Einzelheiten zu einer Gesamtheit fügt, Gegensätzliches auf seine Gemeinsamkeit hin überprüft, kurz: Auseanderstrebendes miteinander vernetzt, äußere Muster oder Formen aus der Wirklichkeit mit den gedächtnismäßig gespeicherten inneren Muster zur Deckung bringt (vgl. K. Biller 1991, S. 113 - 122).

Aus sinntheoretischer Sicht setzt die Bildung die Fähigkeit voraus, Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen, also "sinnsichtig" zu sein. Die Sinnsichtigkeit des Menschen bezieht sich auf drei Arten von Sinn. Sie kann sich auf den sogenannten absoluten Sinn beziehen, also auf alles, was in sich selbst sinnvoll zu sein vorgibt, wie z.B. das Wahre, Gute, Schöne und die Liebe. Ferner kann sie sich auf dasjenige beziehen, das mit Hilfe des Sinnhorizonts als sinnvoll ausweisbar ist und die Bereiche von Denken, Handeln und Tun allein und in Gemeinschaft einschließt. Damit ist vor allem der sogenannte objektive Sinn gemeint, der mit Objektivationen des menschlichen Geistes verbunden ist. Es schließt aber auch jene ein, mit denen menschlicher Geist in Verbindung treten kann, also z.B. die Naturobjekte.

Schließlich bezieht sich die Sinnsichtigkeit noch auf die eigene Erfahrung, d.h. auf die subjektive Sinnstruktur, derzufolge etwas als sinnvoll eingeschätzt wird. Damit ist auch der *subjektive Sinn* einbezogen, der aus der Sinnstruktur seine Geltung bezieht. Es leuchtet unmittelbar ein, daß bei der Pflege der Sinnsichtigkeit Moral, Ethik und Wissen genauso bedeutsam sind wie persönliche Erfahrungen besonnenen Lebens. Dies wiederum heißt, daß der Mensch an der Verbesserung seiner Sinnsichtigkeit arbeiten kann, und zwar lebenslang. Bildung läßt sich somit nicht auf die Zeit der Schule und des Berufs beschränken, sondern bezieht daneben auch die Altenbildung ein.

Die Sinnsichtigkeit ist verbunden mit einem *Wertungsprozeß* auf verschiedenen Ebenen. Auf der Ebene der wahrgenommenen Wirklichkeit "wertet" sie jene Eindrücke "aus", die eine Sinnmöglichkeit darstellen. Eine wahrgenommene Sinnmöglichkeit, enthält gleichsam einen Wert, ein Gut in sich, das zu verwirklichen sich lohnt. Bei mehreren Sinnmöglichkeiten muß der Mensch darüber entscheiden, welche er auswählt. Insofern findet auf der Ebene der Sinnmöglichkeiten ebenfalls ein Wertungsprozeß statt. Soll die ausgewählte Sinnmöglichkeit andere Menschen überzeugen, dann muß sie auch für sie wertvoll oder sinnvoll sein. Soll die Sinnmöglichkeit letztendlich allgemein anerkannt werden, muß sie für alle gelten können. Dies ist aber nur im Hinblick auf eine „menschliche“ Allgemeingültigkeit möglich: sie muß mit positivem Menschentum vereinbar sein. Auch hier muß darüber entschieden werden, ob eine derartige Sinnmöglichkeit vorliegt. *Die anzustrebende Sinnsichtigkeit verlangt von der Bildung, Menschen auf diese Wertungsstufen vorzubereiten.*

Die Sinnsichtigkeit selbst wird durch die *Sinnfrage* angeregt. Die Sinnfrage wiederum stellt sich durch ein Erlebnis bzw. eine Widerfahrnis ein. Der

Sinnprozeß geht somit vom Leben des einzelnen aus und mündet wieder in es zurück. Hierdurch eröffnet sich für die Bildung die Möglichkeit, durch angemessene Verarbeitung von Erlebnis und Widerfahrnis fruchtbar zu werden.

Zusammenfassend gesagt, fungiert Sinn als Übergang oder als Verbindung zwischen Mensch und Welt. "Sinnorientierte" Bildung bedeutet demnach, daß sie sich um eine Vermittlung, Überbrückung, Beziehung, kurz: um Integration polarer Gegensätze bemüht. Daher sei sie künftig als integrative Bildung bezeichnet.

2.3.5.3 Die Identität von Sinn- und Bildungsprozeß

Die enge Verwobenheit von Sinn mit Bildung erlaubt ein Vorverständnis von integrativer Bildung. Zur Verdeutlichung des Geschehens im Bildungsprozeß eignet sich die Reismetapher. So ergibt die Übertragung der Reisebeschreibung auf den Bildungsprozeß zunächst die Notwendigkeit, daß sich der zu Bildende ein geistiges *Zuhause* schafft: sich also ein sicheres, umfangreiches Wissen erwirbt. Geistige Flexibilität ist dabei vorteilhaft. Das Bild der proportionierlichen Ausbildung menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne Humboldts taucht auf. Die Sinnfrage "Wozu dies alles?" stellt das Ende der *ersten Etappe* dar. Das *Zuhause* reicht nicht mehr aus.

Die Übertragung der Reismetapher ergibt weiterhin, daß derjenige Vorteile, etwa Ansehen, Können, Macht und Geltung erwartete, der bei der Aneignung des Wissens sich bereits der Sache hingegeben hat. *Selbstsein* und damit auch Macht sind das Ergebnis.

Die Begegnung mit liebenden, gütigen Menschen kann den Horizont von Selbstsein und Macht überschreiten helfen. Gelingt dies, dann beginnt die *zweite Etappe*. Jetzt bricht der Mensch auf, ohne zu wissen, wann er zurückkommt. Er will nur bei dem Anderen (Lebewesen, Ding, Sachverhalt, Idee, kurz: Welt) sein.

Das Bemühen um den Anderen stellt die *dritte Etappe* dar. Es verlangt ein hohes Maß an Hingabe, "Ohne-sich-Sein" (F. Fischer) oder "Selbstlosigkeit" (Th. Ballauff). Wer Dinge und Menschen "sein" läßt, fragt nach deren Sinn. Indem er ihm zu entsprechen versucht, verändert er sich.

Die *vierte Etappe* beginnt mit der Lösung vom Anderen, sobald er zum "Sein" gekommen ist. Die erfüllte Aufgabe, die Bewährung der Lösung, die Bezeugung von Überzeugungen hat ihn persönlich reicher gemacht, ob er das will oder nicht. Er hat dazugelernt, unter Umständen sogar ein neues geistiges, körperliches, soziales, ethisches oder wie auch immer zu benennendes Niveau erreicht, von dem aus er die Welt anders wahrnehmen kann. Der vielfache Zuwachs, der erreichte Erfolg sind Schritte zur Selbstverwirklichung. Sie ermutigen zu erneutem Aufbruch in die Welt, zu einer neuen Fülle an Sinnmöglichkeiten. Wer nicht mehr auf "Reisen" gehen möchte, dessen

Bildung stagniert. Graphisch läßt sich die "Bildungsreise" wie folgt darstellen.

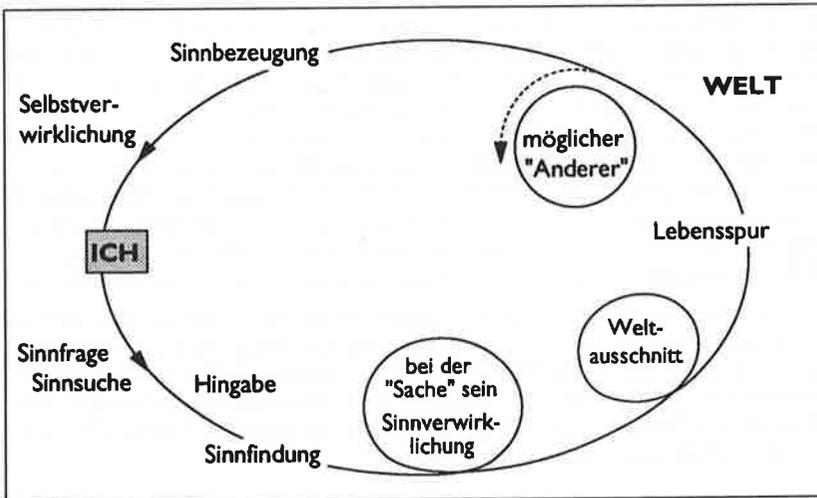


Abb.: Übertragung des Bildungsprozesses auf die Reismetapher

Die Graphik besagt, daß der Mensch ständig vom Fluidum der Welt umgeben ist. Ähnlich umhüllt ihn die Luft und erhält ihn am Leben. So wie er die Luft einatmet, so nimmt er die Welt geistig auf. Der Andere ist wie das Ich Teil jener Welt. Er ist Weltausschnitt, Sache, Mitmensch, Idee. Es ist demnach keine ausschließliche Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt, sondern auch immer zugleich ein Verwobensein von Ich und Welt. Die Graphik zeigt ferner, daß das Ich des Menschen irgendwann seine Lebensspur beginnt. Das Ich gibt sich der Welt hin; es ist ohne sich, geht in der Welt auf. Es trifft auf ein Etwas, was es nicht selbst ist, sei es eine Sache, ein Mensch, eine Idee, kurz: ein Weltausschnitt oder ein Mitmensch. Es bemüht sich "bei" ihm zu "sein", ihm also durch Sinnverwirklichung zu seiner Existenz zu verhelfen. Danach kehrt es entweder zu sich zurück oder wendet sich wieder einem neuen Weltausschnitt zu. An Stellen, an denen das Ich von *seinem* Weg abweicht und auf die Spur des Anderen stößt, bedarf es der Selbstlosigkeit. Um beim Anderen "sein" zu können, muß es "ohne sich sein". Auf diese Weise hinterläßt das Ich eine Sinn-Spur; denn seine Handlung war für das Ich "sinnvoll".

2.3.6 Zusammenfassung: Die bildende Dimension von Sinn

Wer "Sinn" sucht, verwirklicht und bezeugt, ist auf dem Weg zu seiner Bildung. Allgemein formuliert läßt sich sagen, daß Bildung ein ständiges "Reisen", "Auf-der-Spur-Sein" und folglich ein stetes Bemühen um Sinn ist. Sie ist, insgesamt gesehen, ein langwieriger Prozeß, der vom Individuum umfassendes Geschick, zahlreiche Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten

sowie fundiertes Wissen verlangt. Aber sie entsteht auf dem Weg über viele kleine Schritte. In der Zeit seines Heranwachsens bedarf der Mensch der Hilfe anderer. Es gibt zur Bildung als Sinnprozeß keine Alternative.

Da Sinn das Ziel ist, das von Bildung immer erreicht werden möchte, und da Bildung den Inhalt besitzt, den der Sinn unter anderen Inhalten zu seiner Existenz benötigt, liegt neben der Identität in der Struktur von Sinn und Bildung eine dialektische Verwiesenheit der beiden Phänomene vor, die eine Sinnorientierung der Bildung systematisch legitimiert. Aber weder Bildung noch Sinn sind losgelöst von menschlicher Existenz. Deshalb muß sich auch das Sinn- und Bildungssubjekt auf seine Nähe zum Sinn hin befragen lassen. Diese anthropologische Begründung verweist auf den Menschen als sinnstrebiges Wesen. Aber der Mensch ist nicht zu denken ohne die ihn umgebende Welt. Vor diesem Hintergrund erweisen sich Sinn, Mensch und Welt als wesentliche Momente der Bedingung der Möglichkeit von Bildung.

Die anthropologische und sinntheoretische Begründung von Bildung reicht jedoch noch nicht zur Konzeptionierung einer neuen Bildung aus. Hierzu ist auch ihre zeithistorische und theoriegeschichtliche Notwendigkeit aufzuzeigen. Dies gelingt am besten in einer theoriegeschichtlichen Rekonstruktion der Bildung, die sich auf den zeitgeschichtlichen Rahmen etwa der letzten fünfzehn bis zwanzig Jahre begrenzt.

3. Bildung am Ende des Jahrtausends - eine theoriegeschichtliche Rekonstruktion

Eine Zeitenwende - insbesondere der Übergang ins dritte Jahrtausend - bietet Anlaß für einen kritischen Rückblick auf das Erreichte. Da eine Jahrtausend- und Jahrhundertwende unmittelbar bevorstehen, erwacht die Erinnerung an das Wort vom "fin de siècle" am Ende des vergangenen Jahrhunderts.

Ursprünglich war "fin de siècle" der Titel eines Lustspiels von F. de Jouvenot und H. Micard aus dem Jahre 1888. Im übertragenen Sinn bedeutet der Begriff die "müde Blasiertheit und nervöse Überfeinerung des Geschmacks am Ende des 19. Jahrhunderts" (Brockhaus Enzyklopädie 1975). Eine starke literarische Strömung vertrat am Ende des vorigen Jahrhunderts den Kult des Krankhaften, Nervösen und Überfeinerten, bei dem aus Gefühlen der Lebensunfähigkeit und der Nutzlosigkeit allen Tuns das Bewußtsein des Kulturrendes erwächst. Diese Haltung, die gelegentlich in religiösen Spiritualismus umgeschlagen ist, hängt mit dem Glauben an die fortschreitende Verschlechterung von Welt und Mensch zusammen. In der Theoriediskussion erscheint das „fin de siècle“ als Vorläufer der Postmoderne.⁸

Zwar mag der Kult des Krankhaften, Nervösen und Überfeinerten auf die Literatur beschränkt geblieben sein, aber läßt sich nicht heute auf der breiten Basis von Massenmedien eine starke Beachtung des Krankhaften, des Kriminellen, des Psychotischen und Überfeinerten feststellen? Gibt es nicht Symptome von Lebensunfähigkeit und Nutzlosigkeit und greift nicht religiöser Spiritualismus um sich? Diese Fragen müssen zweifellos bejaht werden. Im Unterschied zum vergangenen Jahrhundert herrscht heute freilich eine völlig veränderte weltpolitische und gesellschaftliche Situation vor. Es bleibt aber offen, ob damit die Gewähr gegeben ist, daß sich heutige Bedingungen, wie z.B. der Zusammenbruch großer Staatengebilde einerseits und die völlige wirtschaftliche und finanzielle Überforderung vieler Länder nicht in derartigen oder noch ganz anders dimensionierten Erscheinungen niederschlagen. Ohne defätistisch sein zu wollen, ist es hilfreich, sich rechtzeitig auf derartige, unter Umständen verstärkt wiederholbare Verhaltensweisen von Menschen einzustellen.

Es besteht gegenwärtig der begründete Verdacht, daß das Gefühl der Lebensunfähigkeit und der Nutzlosigkeit sich bei zunehmend mehr Menschen einstellt. Dies vermutlich jedoch nicht, weil das Jahrtausendende naht, sondern weil Sinndefizite schmerzlich erlebt werden, vor allem aber, weil Menschen bereit sind, derartige Symptome zu registrieren und zu veröffentlichen. Die Sensibilisierung im Blick auf die physische Bedrohung hat in die-

⁸ Vgl. hierzu Jürgen Oelkers 1987, S. 27 - 31.

sem Jahrhundert derart zugenommen, daß viele Menschen infolgedessen gebannt überwiegend auf Gefährdungen starren. So besteht die Gefahr, daß viele positive Errungenschaften und lebenssichernde Einrichtungen, die Mut zum Leben machen, übersehen. Darüber hinaus gibt es im Bereich unserer Kultur viele Erscheinungsweisen, die den Verdacht der kulturellen Bedeutungslosigkeit zu bestätigen scheinen. Beispiele hierfür liefern vor allem Werke der Kunst, sei es der modernen Musik, Malerei oder Dichtung (vgl. Wolfgang Sawallisch 1990). Allem Anschein nach bemächtigen sich die dominierenden harten Realitäten der Leonardo-Welt tatsächlich des Menschen.

In dieser Situation erhält "Bildung" jene wichtige Funktion, einen Beitrag zur Selbsterhaltung der Menschen, zur Zählung ökonomischer, wissenschaftlicher, politischer und technischer Rationalitäten, kurz: einen Beitrag zur Zivilisation zu leisten.

Eine Bildungstheorie kann sich dem Trend der Zeit nicht entziehen, aber sie darf nicht ausschließlich durch ihn legitimiert sein, will sie die historische Kontinuität nicht opfern. Deshalb nimmt die integrative Bildung wesentliche außerpädagogische Einsichten auf, wie z.B. die Einsicht in die Vernetzung des einzelnen mit dem Ganzen, davon abgeleitet, die Beachtung der Umweltproblematik und mit ihr die Abschätzung der Handlungsfolgen; ferner die Betonung der Würde, des Rechts und der Pflicht des Menschen, sei er jung oder alt.

Das Integrationskonzept der Bildung wird aber auch durch die Notwendigkeit belegt, die seit den sechziger Jahren entwickelten gesellschaftspolitischen, pragmatischen und anthropologischen Auffassungen von Bildung in ihrer gegenseitigen Ergänzung zu erkennen. Sie alle gehören der Idee von Bildung an, die sich zeithistorisch bedingt unterschiedlich ausprägt. Sie abzulehnen oder als beliebig zu bezeichnen, würde zu einem Niveauverlust führen. Deshalb sind sie in einem neuen Konzept zu verorten.

Die Diskussion um Bildung seit Beginn der sechziger Jahre ist vor allem durch die *gesellschaftspolitische* Deutung der Bildung gekennzeichnet. Obgleich die gesellschaftspolitische Wendung in der Bildungsdiskussion der sechziger Jahre (vgl. G. Picht 1964; R. Dahrendorf 1965; H. Roth 1968; Deutscher Bildungsrat 1970) den qualitativen Aspekt von Bildung vernachlässigte, brachte sie für das gesamte Bildungswesen wesentliche Impulse. Sie begleitete eine intensive Phase der Bildungsreform, in die viel Geld investiert wurde und die einen materiellen Aufschwung bedeutete. Die Förderung der Heranwachsenden zur Wahrnehmung ihrer Chancen im Bildungswesen, die der Deutsche Bildungsrat (1970, z.B. S. 30) empfahl, begründete den gesellschaftspolitischen Neuanfang in der Bildungsdiskussion. *Problematisch* ist hierbei jedoch die Überlagerung des pädagogischen Begriffs der Bildung mit dem soziologischen Begriff der Chancengleichheit. Dieser zu Mißverständnissen führende Begriff wurde durch den Begriff der Chancengerechtigkeit ersetzt. Er führte dazu, die Grundforderung der Gleichheit der Chancen durch die "unterscheidende Gerechtigkeit" zu ergänzen (vgl. A. Flitner 1985,

S. 2), so daß nicht allen das Gleiche, wohl aber jedem das Seine zugestanden werden konnte. Das aber heißt, jedem seine ihm angemessene Bildung zukommen zu lassen. Das aber heißt, daß sich die gesellschaftspolitische Deutung nicht durchgängig bewährt hat.

Die Bildung wurde in den sechziger Jahren auch aus *pragmatischer* Perspektive betrachtet. Sie wurde verbunden mit der Erwartung einer zunehmenden Qualitätssteigerung der Wirtschaft und Industrie. Deshalb strebten viele eine möglichst hochrangige Schulausbildung an. Das Hauptmotiv war bei vielen nicht die geistige Bereicherung, sondern die sich durch den erfolgreichen Schulabschluß eröffnende Berufskarriere. Je höher der Bildungsabschluß - so hieß es - , desto größer sei die Chance, einen Beruf mit hohem sozialen Prestige zu gewinnen. Mit zunehmender wirtschaftlicher Regression ließ sich jedoch dieser korrelative Zusammenhang nicht mehr verwirklichen. Trotz guter Schulabschlüsse gelang es immer weniger, den erwarteten einträglichen Beruf zu ergreifen. So wuchs die Erkenntnis, daß das erreichte hohe Bildungsniveau nicht vor Arbeitslosigkeit schützen kann. Manche Spezial(aus)bildungen hingegen erwiesen sich als hilfreich. Das aber bedeutet, allgemein gesagt, daß ein hoher Bildungsabschluß dann größeren Erfolg verspricht, wenn er mit einer speziellen Ausbildung für einen Berufszweig verbunden werden kann. Die damalige Bezeichnung hierfür hieß Zusatzqualifikation. Problematisch erwies sich u.a. jedoch die enge Verbindung von Qualifikation und Beruf. Je zahlreicher nämlich die Bewerber mit ähnlicher Bildung und Qualifikation geworden sind, desto mehr hat sich die Chance verringert, auch mit Zusatzqualifikationen, einen Beruf zu erwerben (vgl. hierzu H. von Hentig 1970, S. 47; R. Dahrendorf 1979, S. 163). "Die Egalität der Bildung egalisiert die Chancen der Lebensgestaltung, auch hin zum Negativen" stellt Klaus Westphalen zu Recht fest (1983, S. 47). Deshalb muß eine Bildungstheorie diesen Nachteil am Beispiel der Förderung Hochbegabter thematisieren. Das aber heißt, daß auch der pragmatische Ansatz in der Bildungstheorie sich nicht auf Dauer bewähren konnte.

Die gesellschaftspolitische und pragmatische Perspektive von Bildung führten vor allem durch die spezifische wirtschaftliche Situation, insbesondere durch die zwei Wirtschaftskrisen in den siebziger Jahren, in eine Sackgasse. Das Korrelationsverhältnis direkter Proportionalität zwischen Bildungsniveau und Beruf wäre bei anhaltend guter wirtschaftlicher Konjunktur sicherlich noch lange aufrecht zu erhalten gewesen. Der Fehler bestand in der statischen, einlinigen Denkhaltung, in der die Bildungskonzeptionen angelegt und vertreten wurden. Da jedoch der wirtschaftliche Zustand sich immer wieder ändert, erscheint es vernünftig, die Korrelation zwischen Bildungsniveau und Beruf aufzulösen. Daher ist es verständlich, wenn man sich in der aktuellen Diskussion wieder auf die *anthropologische* Wurzel der Bildung besinnt und darin ihre Berechtigung erkennt. Damit gelangt der gesamte Mensch ins Zentrum und nicht bloß seine künftigen Funktionen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen. Diese Thematik kann aber nur eine Bildungstheorie umfassen, die sich "integrativ" versteht, und somit positive Aspekte des bis-

her Geleisteten aufnimmt. Da Bildung für den Menschen sinnvoll sein soll, muß somit Sinn im Zentrum einer Bildungskonzeption stehen.

Die verschiedenen zeithistorischen Erscheinungen müssen dem Menschen in einem Zusammenhang angeboten werden, damit er deren Sinnhaftigkeit erkennen kann. Damit soll er sich die Fähigkeit erwerben, die vielfältigen isolierten Informationen, denen er täglich ausgesetzt ist, ebenfalls in einen Zusammenhang zu bringen oder sie wenigstens aufeinander zu beziehen. So sollte er beispielsweise lernen, bewußt den Bezug zwischen den Informationsinhalten "Spraydose" und "Ozonloch" herzustellen und demgemäß zu handeln. Um dies u.a. zu erreichen, muß Bildung allerdings subjektbezogen und integrativ konzipiert sein.

Diese Ausführungen zeigen, daß die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für eine Neukonzeption von Bildung günstig sind. Das belegen auch die vielfältigen Initiativen auf der Ebene der Bundesregierung (z.B. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986 a, b), der Länderebene (z.B. H. Maier 1986), der Ebene der Berufsverbände, etwa des Verbandes Bildung und Erziehung (z.B. W. Ebert 1986) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (z.B. J. Schweitzer 1986), der Ebene von Hochschule bzw. Universität (z.B. H. Dauber 1989, Kl. Heipcke 1989), ferner die Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, etwa mit dem Thema "Allgemeinbildung" 1986 in Heidelberg sowie auf der Ebene der Lehrerweiterbildung, etwa als "workshop" zum Thema "Allgemeinbildung" 1988 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (z.B. H. W. Heymann / W. van Lück 1990). Hierbei wurde eine Fülle an bildungstheoretischen Detaileinsichten produziert. Einige zur Konzeptionierung der integrativen Bildung bedeutsame Ergebnisse seien in der nun folgenden theoriegeschichtlichen Rekonstruktion von Bildung erwähnt. Gelänge es, Anzeichen für die *Notwendigkeit einer sinnorientierten, integrativen Bildungskonzeption* aufzuweisen, dann wäre damit zugleich eine zeit- und theoriegeschichtliche Begründung für diese Konzeption erreicht. Das sollen die folgenden Abschnitte leisten.

3.1 Rezeption außerpädagogischer Theorien in Bildungskonzepte

Die Verwendung außerpädagogischer Theorien hat sich in den letzten Jahren vor allem auf die Zivilisationstheorie von Norbert Elias (z.B. Rudolf Messner 1989), die Wissenssoziologie bzw. die Theorie der Alltagswelt nach Alfred Schütz, Peter L. Berger und Thomas Luckmann (z.B. Herbert A. Zwergel 1989) und den Konstruktivismus (z.B. Hans Rauschenberger 1989) sowie die Systemtheorie (z.B. Rolf Huschke-Rhein 1988) erstreckt.

3.1.1 Zivilisationstheorie

Die *Zivilisationstheorie* hat den Gang des Menschen aus dem Naturzustand in den Kulturzustand relativ präzise dargestellt. Ihr Verdienst liegt darin, daß sie den Bildungsprozeß in Teilbereichen gut beschreiben kann. So erklärt sie überzeugend, wie manche erstaunliche Unfähigkeiten durch die Einwirkungen der Zivilisation zustande gekommen sind. Rudolf Messner (1989) führt dies am Beispiel des Schreibdefizits von Karl dem Großen exemplarisch aus. An weiteren Beispielen, z.B. einer Autofahrt kann die zivilisationstheoretische Perspektive den Blick dafür schulen, welchen Zumutungen der menschliche Körper ausgesetzt ist. Dies führt zu der Forderung, beispielsweise auf Körpersignale aufgrund zivilisatorischer Einwirkungen vermehrt zu beachten.

3.1.2 Wissenssoziologie

Die *Wissenssoziologie* oder Theorie der Alltagswelt bzw. Lebenswelttheorie (vgl. M. Sommer 1980, S. 32) trägt in dem Beitrag von Herbert A. Zwergel dazu bei, den Verlust an Plausibilität im Alltag zu erfassen (1989, S. 127 f.). Unsere Welt verändert sich im Laufe der Zeit, weil verschiedene Bereiche, z.B. unterschiedliche Auffassungen über religiöse Fragen miteinander konkurrieren. Wer seinen Bereich sichern möchte, muß sich auf seine Routine verlassen, weil es keine "ungebrochene, Gesamtsinn verbürgende Sinnwelt" gibt (ebd.). "Hinter" die Sinnzuweisungen der Alltagswelt kann man nach Überzeugung der Wissenssoziologen nicht gelangen, weil die vorhandene Welt die gültige Realität für den Menschen ist. Es gibt also nichts, was eine noch bessere Legitimation darstellt als Sinn. Wenn nun in dieser Realität nivellierende Tendenzen, wie etwa in der Medienkultur auszumachen sind, und die transzendierende Fähigkeit der Sprache zusehends nachläßt, dann tritt Sprachlosigkeit ein. Beispielsweise wird dann über die Wirklichkeit nicht mehr gesprochen. Das hat zur Folge, daß die Menschen ihr gegenüber gleichgültig werden. Wenn nun in der Erziehung darüber hinaus dauerhafte Sozialkontakte, etwa der Eltern zu den Kindern fehlen, so verarmt die Sinnwelt. Dieses Defizit kann jedoch durch sekundäre Sozialisationsprozesse, wie sie etwa in der Schule stattfinden, nicht mehr ausgeglichen werden, weil sich Schüler mit Schule nicht so stark identifizieren müssen wie mit Eltern. Außerdem können sie den Inhalten und Aufgaben ausweichen. Die so entstandene subjektive Wirklichkeit der Schüler ist äußerst zerbrechlich und unzuverlässig.

Es ist sicherlich ein Verdienst der Wissenssoziologie, daß sie auf das Problem des Ausweichenkönnens aufmerksam macht, obgleich das nicht nur durch diesen wissenschaftstheoretischen Zugang erfäßbar ist. Zwergel betont aber zu Recht, daß die Möglichkeit des Ausweichens mit der Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängt. Er schreibt:

"Wer sich dem anderen nicht in seiner Andersheit stellt, ob in primären oder sekundären Sozialisationsakten, beraubt ihn der Möglichkeit, in Auseinandersetzung mit diesem *Anderen seiner selbst* seine Eigenheit und Identität zu entwickeln" (1989, S. 128).

Für die Bildung des Heranwachsenden ist demnach die Auseinandersetzung mit der Andersheit des Mitmenschen wichtig. Damit läßt sich zugleich aufzeigen, wie notwendig es für die Entwicklung der Identität des Heranwachsenden ist, die Widerständigkeit in liebender Annahme zu erfahren. Kinder müssen deshalb lernen, daß ihnen gerade dann nicht alles gewährt werden kann, wenn man sie mag.

Die auffallend weitverbreitete funktionale Sichtweise von Bildung ist verbunden mit der Hoffnung auf Errettung vor Geno- und Ökozid. Diese Hoffnung gründet in dem folgenden Gedankengang: Je mehr Wissen der Mensch besitzt, desto mächtiger ist er und desto leichter kann er die Natur beherrschen. Doch die unberührte Natur ist ein Utopie, weil der Mensch von Anfang an auf sie einwirkte. Die vom Menschen geschaffene Kulturlandschaft ist mittlerweile in der Lage, sich des Menschen zu bemächtigen. Deshalb beziehen sich die Ängste des Menschen auf das Ökosystem, in das der Mensch eingreift und unkalkulierbare Folgen hervorrufen kann. Der Mensch braucht deshalb ein hohes Maß an Wissen, Können, Einsicht, Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil er nur so den Herausforderungen der Welt am besten trotzen kann. Er kann auf diese Weise alles vermeiden, was ihn erkennbar in seiner Existenz bedroht. Bildung kann ihn hierbei unterstützen.

Die hier anklingende Sorge über die Endlichkeit menschlichen Daseins hat Heidegger sehr differenziert entfaltet. Dieses *Radikal der Selbsterhaltung* dringt gegenwärtig tatsächlich an die Oberfläche. Deshalb können Wissenssoziologen in Anlehnung an Alfred Schütz alles, was alltäglich geschieht, aus der Vermeidung dessen begreifen, was alltäglich droht, nämlich das Ende der Existenz (vgl. M. Sommer 1980, S. 43). Damit wird das Bedrohliche, der zu erwartende Tod ins Leben integriert, so daß er erträglich erscheint. Das ist eine der Menschheitserfahrungen, die sich bewährt hat. Auf diese Weise lähmt die Bedrohung nicht die menschlichen Kräfte, so daß die Chance zu einer angemessenen Reaktion der Menschen besteht. *Da aber nicht für alle Menschen die Selbsterhaltung in gleicher Weise bedeutsam ist, liegt diesem Radikal ein anderes zuvor: das ist der "Sinn".* Das Sinnstreben des Menschen dient nämlich vor allem dem Leben. Wer hingegen nicht wie Heidegger von dem Radikal der *Selbsterhaltung* als dem einzigen ausgeht, das die Lebenswelt kennzeichnet, sondern es durch jenes der *Welterhaltung* ergänzt, dem sind "Sorge" und "Angst vor dem Tode" zwar präsent, aber nicht mehr das zentrale Motiv menschlichen Handelns. Damit erfahren Liebe, Freude, Glück und Hoffnung ihre angemessene Beachtung und zwar umso mehr, als sie zur Fülle der Sinnmöglichkeiten beitragen. *Der Sinn dieser skizzierten Situation besteht darin, eine "neue Geborgenheit" (Bollnow 1979) zu beschreiben und sie mit Hilfe u.a. auch der Bildung anzustreben.*

3.1.3 Konstruktivismus

Der Beitrag des *Konstruktivismus* für die Bildungstheorie läßt sich u.a. dem Entwurf einer neuen Bildung von Hans Rauschenberger entnehmen (1989). Demnach besteht unser Umgang mit der Wirklichkeit "in funktionalistischem Passungsdenken, was durch Wiederholungs- bzw. Vermeidungsbedürfnisse motiviert wird, die auf vergangene Erfahrungen zurückgehen" (1989, S. 28). Die Wirklichkeit stellt sich erst in der Beziehung her, "in der sich zwei oder mehr Menschen auf einen Gegenstand verständigen können" (ebd.). Am Zustandekommen der Wirklichkeit übersieht man leicht den eigenen Beitrag, weil die subjektiven Wahrnehmungen selbstverständlich erscheinen. In dieser Sichtweise muß das Wahrgenommene die unterstellte Sicherheit jedoch aufgeben. Der naive Realismus, "der über den wissenschaftlichen Positivismus zur verbreiteten Mentalität geworden ist", erscheint somit brüchig und relativ. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die virtuelle Realität zunehmend mehr menschliches Denken erobert, das auf dieser Grundlage sich entscheiden muß. Dadurch besteht die Gefahr, daß diese Scheinwelt als "real" aufgefaßt wird und von ihr aus Eingriffe in die "Welt" vorgenommen werden.

Aufgrund dieser Überlegungen reift die Erkenntnis, daß wir über "die Wirklichkeit nur soviel erfahren, wie wir selbst sie gestalten und nur soviel wissen, wie wir an dem, was sie für uns ist, erkennen" (S. 29). Das würde in sinntheoretischer Version heißen, daß wir Wirklichkeit nicht aussagen können, wie Franz Fischer (1975) immer wieder betonte. Wir erschließen uns die Wirklichkeit über den handelnden Umgang. Insofern können wir Rauschenberger zustimmen. *Abzulehnen* ist jedoch die Entwicklung der "wissenschafts-konstruktivistisch" zu etikettierenden Bildung:

"In einer Welt, in der die Dinge nicht selber zu uns sprechen, in der wir der eigenen Deutung nicht sicher sind und der öffentlichen Deutung nicht trauen, müssen wir uns sozusagen in Hör- und Sichtweite miteinander über unsere Erfahrungen verständigen. *Bildung ist dann der Prozeß der Verständigung der Menschen über ihre Welt und ihr Leben und nicht nur Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Objekt. Da die Welt nicht eindeutig ist, muß um die zureichende Deutung gestritten werden*" (S. 33; meine Hervorhebungen).

Genau gesehen ist hier lediglich der *Prozeß* der Bildung und zwar als Verständigung der Menschen über ihre Welt und ihr Leben erfaßt. Über das *Wesen* der Bildung selbst kann der Konstruktivismus jedoch keinerlei Aussagen machen. Ferner erfährt "der sich bildende Mensch die Wirklichkeit immer nur als die jeweils seinige" (S. 31). Das aber ist zu wenig, besteht doch die *Gefahr* der Verblendung, die eigene Weltsicht als generelles Weltbild mißzuverstehen. Diese Gefahr ist nicht gebannt, wenn Mitmenschen an der Gewinnung der Weltsicht beteiligt sind. Der Mensch sollte vielmehr danach streben, daß seine Erfahrung möglichst nahe an die Wahrheit der Sache herankommt. Er sollte bei seinen Bildungsbemühungen sich verstärkt um die Sache kümmern, ohne etwas von ihr zu begehren. Nur so gelangt er zu Einsicht, Erkenntnis und Wissen. Dieser Prozeß fehlt jedoch bei Rauschenberger.

Interessant ist jedoch der Versuch Rauschenbergers, die "Ordnungslehre" nach Hans Driesch in die Pädagogik zu rezipieren (vgl. 1989, S. 25). Nach dem Grundansatz des ordnenden Umgangs muß *zunächst* jeder Mensch von sich und seinen eigenen Anschauungen und Ordnungen ausgehen (vgl. ebd.). Unerwartete und unzusammenhängende Wahrnehmungen regen zur Bildung von Ordnungsstrukturen an, die so lange gelten, bis sie von neuen überholt werden.⁹ Das aber bedeutet nach Rauschenberger (S. 26), daß damit nicht die Wirklichkeit abgebildet wird, sondern als subjektive Wirklichkeit auftaucht. Diese subjektive Wirklichkeit kann aber der einzelne als objektiv gültig mißverstehen. Aus dieser Diskrepanz entstehen oft Wahrnehmungsstörungen, Fehlurteile und falsche Schlußfolgerungen. Jedoch bleibt aus subjektiver Sicht die eigene Position als die einzig sinnvolle so lange bestehen, bis andere Sinnerfahrungen zu einem Wechsel führen. Deshalb ist dieser Bildungsentwurf letztlich doch nicht überzeugend.

3.1.4 Systemtheorie

Zur Zeit liegen vier systemtheoretische Ansätze vor: der kybernetisch-informationstheoretische, der biologische, der soziologische und der allgemein-dynamische Ansatz.

Beim *kybernetisch-informationstheoretischen Ansatz* handelt es sich um ein fast geschlossenes System, an das der Beobachter von außen herantritt. Die Umwelt kommt nur als Informationswert vor, z. B. als Variable der Außenwelt, etwa "Temperatur", die mit dem Sollwert verglichen und verarbeitet wird. Der Regelkreis fungiert als Modell. Positiv daran ist, daß das Prinzip der Rückkopplung und der Kreisprozeß pädagogisch reflektiert wurde. Nachteilig ist, daß Sollwerte von außen gesetzt sind und dem System verordnet werden; über "Sinnhaftigkeit" entscheiden bei dieser Auffassung lediglich Tatsachen; sinnvoll ist etwas, wenn es den Sollwert erreichen hilft, wobei jedes Mittel recht ist. Das Ziel ist die optimale Steuerung eines Systems. Ein Vertreter ist z.B. Felix von Cube.

Als Vertreter des *biologischen Ansatzes* gilt Ludwig von Bertalanffy, der eine "Allgemeine Systemtheorie" (1968) vorstellte und darin allgemeine Systemprinzipien entwarf. Ihm zufolge stehen lebende Systeme in "wechselseitiger" und "dynamischer" Abhängigkeit; Systeme könne man nicht durch Analyse "isolierter" Systemteile erklären, sondern nur in ihrer Gesamtheit; die Prozesse im System bildeten die "Ordnung" eines "dynamischen Gleichgewichts"; biologische Systeme tauschten sich mit der Umwelt hinsichtlich Information, Energie und Materie aus. Auf den Zustand des "Fließgleichgewichts" bzw. der "Fluktuation" haben auch Jantsch und Capra hingewiesen. Sobald das lebende System von der Umwelt isoliert wird, verändert es sich zum "geschlossenen", "unbelebten" System. Es handelt sich hierbei um selbstregulierende Systeme. Der Beobachter befindet sich innerhalb des Systems, dessen Teil er ist. Es entstehen die "selbstreferentiellen" (selbstbezüglichen) Systeme, die Maturana und Varela beschrieben haben. Die "Selbstorganisation" (autopoiesis, wörtlich: Selbst-Machung) hat eine biologische Grundlage.

⁹ Diese Annahme entspricht sinntheoretischen Grundüberzeugungen, insbesondere der Vorstellung von einer *Sinnstruktur*, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens sich zu-rechtlegt und mit deren Hilfe er aus der Umwelt dasjenige, was seiner Meinung nach zu seinem sinnvollen Leben führen könnte, herausholt. Er bindet Neues in die Sinnstruktur ein, mit anderen Worten: nur was gemäß seiner Sinnerwartung sinnvoll sein könnte, fügt sich in die bestehende geistige Welt.

Der *soziologische Ansatz* wird mit Wilhelm Dilthey in Zusammenhang gebracht. Er betrachtet im 19. Jahrhundert die Gesellschaft als "System", ebenso die "Kultur", die aus Teilsystemen bestehen, wie z. B. Recht, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft u.a.m. Auch Theodor Litt (1926) hat die Kultur als ein System von konzentrischen Kreisen beschrieben, die um ein Individuum herum organisiert sind. Neuere soziologische Ansätze stammen von Parsons und Luhmann. Für Parsons ist die Gesellschaft ein homöostatisches System, das zwischen den Bedürfnissen und Rollenerwartungen ihrer Mitglieder vermitteln muß. Luhmann analysiert die Leistungen der gesellschaftlichen Systeme nur "funktional". Er vertritt die These: Systeme dienen der Reduktion von Komplexität. Seine Theorie ist losgelöst von Realität, Leben und Natur. Die Komplexitätsreduktion müsse sich realiter auch auf die Wirklichkeit beziehen. Das aber entspricht den technologischen Interessen. Die Rationalität, die Vernunft wird ausgegrenzt. Nur was nützt und zum eigenen Vorteil gereicht, was stammesgeschichtlich unersetzbar war, heute aber sublimiert werden muß, gilt. Nachteile bringt ihre Abstraktheit.

Beim *allgemein-dynamischen Ansatz* steht die Formel der "Selbstorganisation" (autopoiesis) im Zentrum. Weitere Ergebnisse der modernen Naturwissenschaft sind für die Handlungswissenschaften vor allem durch Prigogine, Jantsch und Capra fruchtbar gemacht worden. Vor allem gelang es, die engen Fachgrenzen zu überwinden. Dies ist gleichfalls ein Anliegen Franz Fischers gewesen, der durch den Terminus "Bildungskategorie" die durchgängige Verbindung der Wissenschaften postulierte (vgl. F. Fischer 1975, S. 113 - 130). Wenngleich dieser Ansatz auch nicht in jeder Disziplin nachvollziehbar ist, so gilt die Einsicht doch für bestimmte Wissenschaftsgruppierungen. Er kann aber nicht allgemein gelten, weil die Vielfalt der Wissenschaften kein systematisches Ganzes repräsentieren.

Für die Pädagogik scheint der Begriff der "Selbstorganisation" vorteilhaft zu sein, weil er sich auf den handelnden Menschen übertragen läßt, so lange er als Teil der Natur verstanden wird. Damit sind zugleich "Autonomie" und "Integration" angesprochen, wie Huschke-Rhein (1988, S. 77) zu Recht betont. Das Selbstsein (Autonomie) kann in dieser Sicht sich nur in Gesamtstrukturen verwirklichen. Höhere Formen der "Kooperation", wie z.B. die "altruistische" und "symbiotische" seien schon auf niederen Stufen der Evolution zu beobachten (ebd.). Das Prinzip der "Selbstorganisation" sagt in diesem Verständnis, daß die Materie von Anfang an mehr ist als bloße Materie (vgl. R. Huschke-Rhein 1988, S. 77). Es fragt sich aber doch, ob man daraufhin schon behaupten darf, daß sich damit auch Geist in der Materie befindet und die Trennung von Geist und Materie verwerflich gewesen sei. Hierbei werden leider unterschiedliche Ebenen oder Qualitäts- und Ausprägungsstufen von "Geist" (vgl. K. Biller 1988, S. 113 - 122) bzw. von Bewußtsein übersehen.

Huschke-Rhein will deshalb jene Erziehung absichern, die "nicht nur zur 'Autonomie', sondern auch zur 'Integration' in die übrigen Makrosysteme, deren Teil die Menschen sind" (S. 78), führt. Der Gedanke der Integration kommt der sinntheoretischen Vorstellung nahe, wonach der Mensch in die Welt hineinverwoben ist, aber durch sein Bewußtsein sich von ihr prinzipiell distanzieren kann. Die Integration legt auch die existenzphilosophische Formel vom "In-der-Welt-Sein" nahe.

Das *Verdienst* des systemischen Denkens besteht ausschließlich in der Verdeutlichung des gegenseitigen Verbundenseins von Mensch, Natur und

Kosmos. Sogleich muß man aber anfügen, daß dies aus menschlicher Sicht so gesehen und - auch - gehofft wird. Die Erkenntnis des Menschen, selbst ein Teil der Natur zu sein, kann die weitverbreitete Verdrängung der Sorge um sein endliches Leben in eine bewußt vollzogene Annahme und Herausforderung verändern. Daraus ergeben sich wiederum Aufgaben und Sinnmöglichkeiten, die er wahrnehmen und erfüllen kann. Das Bewußtsein des Menschen, mit Welt und Kosmos verbunden und ein Teil von ihnen zu sein, vermag ihn dazu ermutigen, sich z.B. zur Verminderung der menschlichen Zerstörungsmacht einzusetzen.

Systemisches Denken erlaubt es, das ganzheitliche Denken wieder zu aktivieren. Es lehnt die Konzentration auf optimierte Steuerung eines einzelnen Systems ab. Systemisches, ganzheitliches Denken ist jedoch solange unvollständig beschrieben, so lange der Sinnbegriff nicht als jener Faktor erscheint, der - als "Kitt" fungierend - die Teile mit dem Ganzen verbindet. Die im allgemein-dynamischen Ansatz vertretene Vorstellung von System kann als Metapher für die Sinnganzheit fungieren, die in verschiedenen Ebenen, vielfach gegliedert und mit einander verbunden ist. Deshalb kann das systemische, ganzheitliche Denken bei der Konzeption einer neuen Bildung eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

3.1.5 Fernöstliches Denken

Wer sich mit östlichen Religionen, Philosophien und meditativen Praktiken beschäftigt, findet ein integratives Denken vor, das dem ganzheitlichen bzw. systemischen Denken ähnlich ist. In diesen Denkhaltungen ist das Bemühen sichtbar, die Verbundenheit in der Welt oder die Vernetzung mit der Welt wahrzunehmen und folglich Überlegenheitsgefühle abzulegen und die Hinwendung zum Anderen zu kultivieren. In dieser Denkhaltung dominieren nicht mehr Ursache-Wirkungs-Mechanismen, sondern vielfältig miteinander vernetzte Gründe und Folgen, die sich durch subjektive Entscheidungen ergeben haben. Das Dritte, das Grund und Folge verbindet, ist der realisierte Sinn.

3.1.6 Zusammenfassung

Die referierten Rezeptionsversuche außerpädagogischer Theorien in die Pädagogik sind zwar interessant, weil sie sowohl eine Bereicherung pädagogischen Denkens und Sehens ermöglichen, als auch aus ungewohntem Blickwinkel oft ungeahnte Einsichten erschließen. Sie können aber nur einen abhängigen Stellenwert in einer neuen Bildungskonzeption besitzen.

Offensichtlich reicht eine einzige jener Theorien nicht zur Konzeptionierung von Bildung aus, weil sie jeweils nur einen Aspekt des komplexen Phänomens beleuchten kann, der ohne sie nicht so deutlich gesehen worden wäre. Vereint hingegen könnten diese und andere Theorien zwar zu einem facettenreichen Bild pädagogischer Wirklichkeit beitragen.

Da sie aber aus ganz anderen Motiven, in anderen zeitlichen Verhältnissen und somit in einer völlig anderen Welt entstanden sind, können sie keine ausreichende Grundlage für eine Bildungstheorie sein, wohl aber eine Ergänzung. In diesem Sinn seien die folgenden Ergebnisse genannt:

- aus der Zivilisationstheorie: die Bedeutung kultureller Veränderungen für den einzelnen Menschen;
- aus dem Konstruktivismus: die Einsicht in die Bedeutung der Theorie an der Entstehung einer subjektiven Wirklichkeit;
- aus der Wissenssoziologie: die Ergänzung der Selbsterhaltung des Menschen durch die Welterhaltung;
- aus der Systemtheorie: das Modell der Vernetzung und der Gedanke der Integration;
- aus dem fernöstlichen Denken: die Verbundenheit von Mensch und Welt;
- die Einsicht in die Notwendigkeit der Erwerb von Ordnungsstrukturen.

3.2 Demokratisierung und Idealisierung von Bildung

Die Diskussion um Bildung in den letzten Jahren bestätigt die Erkenntnis, wonach wir Menschen grundsätzlich zwei mögliche Standpunkte in unserem Denken beziehen können. Der eine liegt in uns selbst. Nehmen wir ihn ein, so denken wir von uns aus und kommen immer wieder auf uns selbst zurück. Wir kreisen gleichsam in Denken und Handeln um uns selbst, um unser eigenes Wohl und Wehe und sind selbstbefangen, d.h. in unserem Selbst gefangen. Wir sind uns selbst das Wichtigste. Das Ziel heißt *Selbstsein*. Dieser Standpunkt steht der "Welt" und somit allem, was außerhalb von uns existiert, polar gegenüber. Um den Standpunkt der "Welt" zu erreichen, fordert eine extreme Richtung von den Menschen die völlige Vernachlässigung von Wünschen, Bedürfnissen, Zwecksetzungen, Bestrebungen, Interessen und anderen Selbstbezogenheiten. Nur so könne dem Gegenpol entsprechen werden. Das zu erreichende Ziel lautet *Selbstlosigkeit*. Von dieser idealistischen Position unterscheiden sich gesellschaftsbezogene Auffassungen, die weniger das Ideal der Selbstlosigkeit vertreten als die Sozialfähigkeit, besser: das Sozialein des demokratischen Menschen ansprechen. *So ergibt sich der Trend zur Überwindung des Selbstseins mit Hilfe von Selbstlosigkeit und Sozialein.*

Diese Standpunkte lassen sich den zwei Theoriesträngen zuordnen, die die Denktradition hervorgebracht hat. Bezogen auf Bildung, zielt der eine Theoriestrang in der Diktion von Ballauff (z.B. 1989) auf "Selbstsein" oder "Selbstermächtigung", der andere auf "Selbstlosigkeit" oder "Selbstbemächtigung" des Menschen.

Zu dem Theoriestrang der Bildung als *Selbstsein* gehören die "*funktionalen*", die "*dialektisch-reflexiven*" sowie die "*rational-kommunikativen*",

bzw. "dialogischen" Bildungskonzepte (vgl. Kl. Schaller 1987, S. 49 f.; s.a. 1976, S. 46 - 61). Dem Theoriestrang der Bildung als *Selbstlosigkeit* lassen sich u.a. jene Konzepte zuordnen, die in der Tradition der christlichen Liebe stehen, insbesondere die der Mystiker, deren Dreischritt von "Entbildung", "Einbildung" und "Überbildung" Walter Braun (1991) wieder in die Diskussion eingeführt hat.¹⁰ sowie der Oratorianer und der Pietisten. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) und der späte Johann Gottlieb Fichte (1762 - 1814) verdienen es, ebenfalls genannt zu werden (vgl. Th. Ballauff 1989, S. 102). Die bildungstheoretischen Äußerungen Franz Fischers (1975), die sich als dialektisch-proflexiver Ansatz verstehen, lassen sich ebenfalls hierunter subsumieren.

Zu den *funktionalen* Bildungstheorien zählen jene, die im Bildungsprozeß Abhängigkeits- und Bedingungsverhältnisse zwischen den wesentlichen Faktoren erkennen, also etwa das Verhältnis "Erwachsener und Kind" sowie "Mensch und Welt". In diesen Bereich fallen die "*funktionale*" (unabsichtliche) und "*intentionale*" (absichtliche) insbesondere aber die "*formale*", "*materiale*" und "*kategoriale*" Bildung (vgl. z.B. W. Klafki 1975, S. 25 - 45).

Die folgende *graphische* Darstellung kann nur sehr grob die Struktur der bisherigen Theorieentwicklung zeigen, weil sie ihren Schwerpunkt auf die Richtung der Fortentwicklung durch die integrative Bildung legt. Deshalb steht die „mystische Bildung“ lediglich stellvertretend für die anderen bereits genannten und hier subsumierbaren Ansätze.

¹⁰ Nach Meister Eckardt (geb. in Gotha oder Erfurt 1260, gestorben vor 1328) betrifft der mystische Bildungsprozeß nur den Vernunftteil der menschlichen Seele. Ihm zufolge besteht er aus den Abschnitten des Entbildens, des Einbildens und des Überbildens. - Das **Entbilden** besagt, daß in der Vernunft des Menschen nur noch Gottes Bild (imago dei) bzw. Gottes Wort oder die "Idee des Guten" (Platon) sich befinden dürfen. Deshalb müssen alle anderen weltlichen Bilder der Seele entweichen. Die Entbildung sorgt dafür, daß nichts Weltliches mehr stören kann. (Vgl. "epoché bei Edmund Husserl) Der Mensch vergißt das kreatürliche Ich und die vergänglichen Dinge der Welt. Er kann sich zu etwas Reinem, Göttlichem erheben. - Das **Einbilden** ist damit vorbereitet. Jetzt strebt der Mensch danach, das Bild Gottes sich in die Seele einzuprägen. Die reinen Bilder oder Ideen der Dinge, sind sowohl im göttlichen Geist als auch in der Vernünftigkeit der menschlichen Seele. Sie sind noch nicht in die irdische Mannigfaltigkeit hinein entwickelt. "Bilder Gottes" sind bei Eckardt die Gutheit, Wahrheit, Gerechtigkeit und Weisheit genauso wie Christus. Einbildung wird von Braun (1991) als die Ermöglichung des Kindes verstanden, "das zu sein, was es sein soll und nicht das, was es ist" (S. 60). - Im **Überbilden** überformt der göttliche Geist die menschliche Seele. Die ursprünglich angelegte Gottebenbildlichkeit gelangt zur Deckung mit dem Urbild Gottes. Dieser Vorgang der reinen Gotteserkenntnis geschieht ohne "Mittel", ist also Gnade. In heutiger Sicht ist in der Überbildung nach Braun der Mensch über alle Bildung hinaus und bedarf keine Anweisungen mehr.

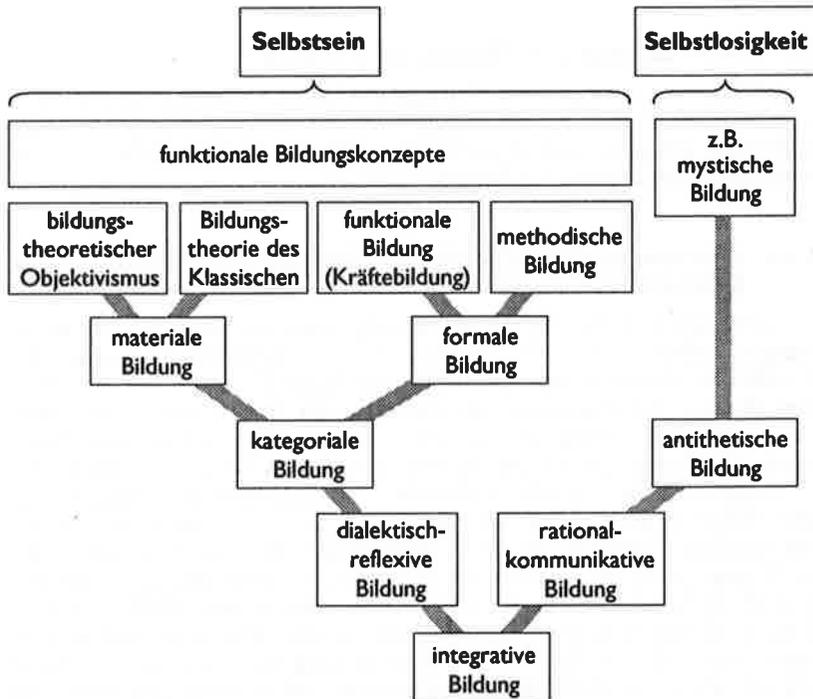


Abb.: Strukturgefüge der Bildungstheorien

Aus den überraschend vielen in den letzten Jahren vorgestellten Konzepten, Konzeptionen oder Theorien einer "neuen" Bildung¹¹ regen vor allem die Beiträge von Ulf Preuss-Lausitz (1985), Rolf Huschke-Rhein (1988) und Theodor Ballauff (1989) zu Vorüberlegungen für eine "neue" Bildung an. Außerdem soll an ihrem Beispiel die These Ballaufts geprüft werden, wonach "in den Bildungstheorien die generelle Instrumentalisierung (vorherrschende): Alles wird Mittel und muß für das jeweilige Zentrum Nutzen bringen" (1989, S. 101). Es stellt sich somit die *Frage*, ob die neuen Konzeptionen tatsächlich jenem Theoriestrang des Selbstseins angehören, demzufolge die Bildung primär einem einzigen letzten Zentrum dient, sei es die Idee des Guten, der christliche Gott, der neuzeitliche Mensch oder die moderne Gesellschaft, und dem die Bildungskonzepte von Humanismus und Realismus zuzuordnen sind. Konkret gefragt: Gibt es Anzeichen dafür, daß Bildung nicht zum Mittel wird und für das jeweilige Zentrum Nutzen bringen muß?

¹¹ Die Fülle der Beiträge kann hier nur global erwähnt, nicht aber im einzelnen berücksichtigt werden. Zu diesen keineswegs gering geschätzten Beiträgen gehören auch die „Transzendente Theorie der Bildung“ von Johannes Schurr (1982) und die „Bildungstheorie“ von Hubert Henz 1991.

3.2.1 Neuere Beiträge zur "Bildung als Selbstsein"

Im Zentrum der folgenden Beiträge zur Bildung stehen zwar die Ziele der Selbstermächtigung des Menschen und seine Funktionsfähigkeit in der Gesellschaft. (Demokratisierungstendenz) Aber gelegentlich deutet sich ein Trendwechsel in Richtung auf Selbstlosigkeit an.

3.2.1.1 Eine neue ganzheitliche Bildung: Ausgang von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

Ulf Preuss-Lausitz (1988) geht in seiner Untersuchung über ein neues Bildungsverständnis von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus und sieht die Funktion der "ganzheitlichen Bildung" (1988, S. 415) darin, "einen Beitrag zur Fesselung der ökologischen und militärischen Krise" (S. 414) zu leisten. Wenn dies glückte, wäre sicherlich viel erreicht. Diese Aufgabe überfordert jedoch die Bildung. Denn es ist unwahrscheinlich, daß ein "verantwortliches, gesellschaftliches, also eingreifendes Handeln Ich-starker Subjekte im sozialen Zusammenhang" (S. 414 f.) zur Fesselung der Krise ausreicht. Formal richtig ist die Feststellung, daß "zuvor ein umfangreiches Wissen (etwa über ökologisch-technische Zusammenhänge)" anzueignen ist (S. 415). Inhaltlich ist diese Konzeption aber zu eng gefaßt, weil auch andere als ökologische und technologische Zusammenhänge erkannt werden müssen. Auch ist die "Ich-Stärke" ohne Bildung zu erreichen. Außerdem bietet das Wissen letztlich keine Gewähr dafür, daß es verstanden wird. Und selbst wenn dies der Fall wäre, könnte es allein noch keine Änderung im Charakter des Menschen bewirken, weil damit noch nicht feststeht, ob es dem Subjekt als sinnvoll erscheint. Diese Unsicherheit läßt sich mildern, wenn der Wissenserwerb in Verbindung steht mit der "Auseinandersetzung über und der Aneignung von Werten" (S. 415). Aber damit entsteht zugleich der Eindruck des Drohens. Als Beispiele führt Preuss-Lausitz an:

"Verantwortungsgefühl für die Natur (als eigenständiger Wert), Lebenserhaltung als oberstem Wert, die Anerkennung des Abweichenden als bereichernd; die Intoleranz gegenüber der Intoleranz und die Toleranz gegenüber dem Fremden; die Friedensfähigkeit als persönliche Haltung in Konflikten und als politische Orientierung; das Aushalten der Spannung von Individualität (der eigentlichen Freiheit der Wahl) und der sozialen Verantwortung" (S. 415).

Diese Auflistung bezieht den gesellschaftlichen Aspekt sehr stark ein, so daß der Blick auf den einzelnen nahezu überflüssig erscheint. Dies ist umso überraschender, als "Ich-starke Subjekte" zur Fesselung der befürchteten Krise benötigt werden. Ferner kommt dieses Konzept ohne Rückbezug auf die Geschichte des Bildungsverständnisses aus, so daß es den Eindruck erweckt, es sei gleichsam ahistorisch, aus aktuellen Sorgen, Bedürfnissen und Anlässen heraus gestaltet worden. Offen bleibt die Frage, warum die "Anerkennung des Abweichenden ... bereichernd" sein soll. Für praktisch-ökologisches Verhalten nützt ein bloßes Wissen über das Ausmaß der Zer-

störung und die "Erfahrung von unzerstörter Natur" (S. 415) relativ wenig. Die Umsetzung des Wissens ist nämlich mit dessen Aneignung noch lange nicht gelungen und die Aneignung von gesetzten Werten ist bei weitem noch keine Garantie dafür, daß daraus moralisches Handeln folgt. Es fehlt die Sinn-Kategorie, die als einzige sicherstellen kann, daß Wissen in verantwortetes Handeln mündet. Sie kann aber nur aus historisch-systematischer Sicht als unerläßlich erkannt werden.

Dieses Verständnis von Bildung ist in der Tat so ausgelegt, den Menschen darauf vorzubereiten, in der Gesellschaft zu funktionieren und seinen Beitrag zur "Fesselung der ökologischen und militärischen Krise" (S. 414) zu leisten. Daher kann dieser Ansatz durchaus jenem Theoriestrang zugeordnet werden, der sich um Selbstsein bzw. Selbstermächtigung des Menschen bemüht. Trotz aller kritischen Distanz zeigt diese Position Anzeichen, den Anderen zu berücksichtigen. Diese Anzeichen sind jedoch nicht mit der Bildungstheorie konstitutiv verbunden, sondern entsprechen dem demokratisch-sozialen Trend der Zeit.

3.2.1.2 Systemische Bildungstheorie: Überwindung der Partikularität

Rolf Huschke-Rhein (1988, I) geht wie Ulf Preuss-Lausitz (1988) von einem ganzheitlichen Ansatz aus, begründet ihn aber - anders als dieser - durch die Systemtheorie. Ihm zufolge ist der "praktische Sinn" der "Systempädagogik" wie folgt zu bezeichnen: "Erziehung und Bildung zum systemischen Denken und Handeln, d.h. zum Denken und Handeln unter Beachtung der Systembeziehungen zu den (anderen) lebenden Systemen" (1988, I, S. 8). Das aber heißt, daß das Ziel von Erziehung und Bildung vor allem die Selbstermächtigung der Heranwachsenden ist. Der Schwerpunkt der "systemischen Bildung" (S. 111) ist in der Tat lediglich "systemisches Denken und Handeln" (S. 110) und damit die Überwindung der Partikularität. Wer systemisch denkt und handelt, bemüht sich, partikulares Bewußtsein und subjektive Praxis mit anderen Systemen, wie z.B. Gesellschaft, Natur und Universum "zu vermitteln" (S. 111), also aufeinander abzustimmen. Dadurch gelangt der Aspekt des Anderen in die Reichweite der systemischen Bildungskonzeption.

Da aber jedes System stets sich selbst erhalten will, strebt dieser Theorie zufolge der Mensch zuerst einmal danach, möglichst alles zu seiner Selbstermächtigung zu tun. Auch wenn sie den Gedanken der Verbundenheit mit anderen Systemen vertritt, kann sie nicht an der Grundtatsache der *vorrangigen* Selbsterhaltung eines Systems, also des einzelnen Menschen vorbei. Diese eindeutige Priorität des Subjekts belegt, daß der Andere zwar nicht bewußt geschädigt wird, aber auch nicht konstitutiv für dieses System Mensch ist. Insofern spricht nichts gegen seine Vernachlässigung. Hier liegt offensichtlich eine große Nähe zu dem Theoriestrang vor, der das Selbstsein des Menschen anstrebt, wenngleich auch Anzeichen, den Anderen zu beachten, gegeben sind.

3.2.1.3 Bildung als Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit

Wolfgang Klafki versteht Bildung als "Grundkategorie im Hinblick auf unsere pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben" (1985, S. 13) oder als "zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen" (1991, S.43). Läßt sich auch dieses Verständnis und die damit verbundene Bildungskonzeption dem ersten Theoriestrang zuordnen? Klafki sieht eine aktuelle Aufgabe darin, "die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens (sc. etwa 1770 - 1830) produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken" (S. 16). Er versteht die unaufgebbare Bildung folglich "zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit" (S. 17). Diese Zielformel belegt, daß Bildung mit "Fähigkeit" verbunden wird, also eine funktionale Bedeutung hat und "formal" ist. Sie ist aber zugleich auch ein Anzeichen dafür, daß der Andere in den Blick der Theorie gerät.

Die Solidarität kann man als ein Anzeichen dafür sehen, daß die generelle Instrumentalisierung, die Mediatisierung von allem zum Nutzen für Mensch und Gesellschaft gemeint ist. Das ist zwar auf der Linie der Bildung als Selbstsein, aber der Trendwechsel in Richtung auf den Anderen zu ist erkennbar.

Jedoch darf die Solidarität oder Brüderlichkeit, die als Humanum bedeutsam ist, nicht verabsolutiert werden, weil mit diesem Wort nicht gesagt werden kann, wer das Objekt der Solidarität sein soll. Solidarität dient demnach lediglich als Affirmation einer zufälligen Norm, mag sie Gesellschaft oder wie auch immer heißen (vgl. Volker Ladenthin 1991, S. 21-28). Da somit nicht gesichert ist, daß diese gesetzte Norm ausschließlich das Wohlergehen von allen Menschen und der gesamten Welt intendiert, kann sie nicht konstitutiv für Bildung sein.

Die Benennung von "Schlüsselproblemen" (Klafki) kann für Heranwachsende sinnvoll sein, weil sie den Zusammenhang erleben können, aus dem heraus die Bildungsbemühungen entstehen. Die Schlüsselprobleme verstehen sich als *Medium* des Allgemeinen, als Mittel der alle Menschen betreffenden aufgabenhaften Situation und stellen somit ein Beziehungsgeflecht dar. *Kritisch* betrachtet sind sie jedoch primär nicht Mittel zum Nutzen für Menschen und Gesellschaft, sondern vielmehr Hindernisse oder Bedrohungen des Lebens, die es zu überwinden gilt. Sie sind deshalb als Übungsmittel für den Erwerb von Bildung ungeeignet, weil sie vor allem gelöst werden wollen. Hierbei sind Heranwachsende jedoch in der Regel überfordert. Außerdem dürfte schwerlich zu beweisen sein, welche der "epochaltypischen Schlüsselprobleme" (W. Klafki 1991, S. 56 - 69) einen bildenden Wert haben und welche nicht.

Die Ausführungen Klafkis legen die Einsicht nahe, daß Allgemeinbildung ohne enge Verbindung mit Fragen des Inhalts nicht konzipierbar ist. Demnach muß sich Bildung an Inhalte bzw. an den Lehrplan binden lassen. Vor diesem Hintergrund besteht die Funktion von Bildung darin, Heranwachsende zu befähigen, zu ermächtigen, anstehende Probleme zu bewältigen. Anders gesagt: Bildung ist auch bei Klafki vorrangig *Mittel* zum Zweck der Selbsterhaltung bzw. der Selbstermächtigung der Menschen. Das unterstreicht der Hinweis Klafkis, wonach ein zeitgemäßes Bildungskonzept "Lernbereiche, Lernangebote und immer auch Lernanforderungen enthalten (muß), die nicht *nur* oder nicht *direkt* durch ihren notwendigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit den brennenden Zeitproblemen gerechtfertigt sind" (1985, S. 25).

So ergibt sich, daß auch das neue "Allgemeinbildungskonzept" (W. Klafki 1991) jenem Theoriestrang zuzuordnen ist, bei dem die Selbstermächtigung des Menschen und die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft gesichert ist. Es gibt aber ein Anzeichen, daß die Zuordnung nicht mehr uneingeschränkt aufrechtzuerhalten ist. Es ist in der Wendung "Bildung im Medium des Allgemeinen" zu finden. Klafki versteht in einer neueren Formulierung darunter:

Bildung "in der Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und in Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Probleme, Gefahren. Der Horizont, in dem dieses uns alle angehende Allgemeine einer neuen Allgemeinbildungskonzeption bestimmt werden muß, kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal mehr eurozentrisch begrenzt sein, er muß im Prinzip universal, muß ein Welt-Horizont sein" (1988, S. 130).

Die Ausführungen des Zitats sagen indirekt, daß eine bloß einseitige Ausrichtung der Bildung auf das Selbstsein des einzelnen Menschen aufgrund der gesamten gesellschaftlichen und politischen Situation nicht mehr haltbar ist. Somit kann auch mit dem Entwurf Klafkis ein *Trendwechsel* immerhin in Richtung auf Einbeziehung des weltumfassenden Problemhorizonts eingeleitet werden, jedoch nicht um der Welt, sondern um des Menschen willen.

Der Bereich, aus dem die Schlüsselprobleme ausgewählt werden, ist über die Landesgrenzen hinaus erweitert worden und umfaßt die gesamte Welt. Damit läßt sich die Vernetzung des eigenen nationalen Bereichs mit dem internationalen rekonstruieren. Dadurch kann es gelingen, solche Schlüsselprobleme zu erfassen, die die gesamte Menschheit tangieren. So kann man entdecken, daß z.B. das Ozonloch zwar alle Menschen mehr oder minder direkt angeht. Aber man erkennt sofort auch, daß der Beitrag des einzelnen sich nur sehr begrenzt auswirken kann. So können Heranwachsende eher resignieren als optimistisch ans Werk gehen. Trotz dieser Bedenken sollte jedoch die Weckung des Bewußtseins und damit die Entfaltung der Sensibilität für derartige Probleme nicht verkannt werden.

3.2.1.4 Allgemeinbildung als Befreiung des Menschen aus Zwängen und Eingliederung in Ordnungen

Peter Kern und Hans-Georg Wittig gehen von der Bedrohung der Menschheit im Atomzeitalter aus. Sie sehen im Ziel der "Freiheit der Person" einen einzigen Ausweg. Dieses Ziel kann durch Vorstufen erreicht werden: die Freiheit des Menschen von seinem Naturzustand und die Freiheit des Bürgers von den ihn bestimmenden gesellschaftlichen Situationen und schließlich die Freiheit der Person zu Gerechtigkeit und Wahrheit. Diese Freiheit "kann nur in Akten verantworteter Selbstwahl vollzogen werden" (1985, S. 25). Im "Vernehmen der Vernunft, gelingt jenes Menschsein, das allein einen Damm gegen individuelle Misere und kollektive Katastrophen errichtet" (S. 25). Die Freiheit der Person zu Gerechtigkeit und Wahrheit ist durch die Erfahrung der "Liebe" erreichbar. Vorbilder hierfür sind Sokrates und Gandhi. Beide haben vor allem Ungerechtigkeit vermieden und Unrecht nicht mit erneutem Unrecht vergolten. Gelingt einerseits die Befreiung des Menschen von Naturzwängen, psychischen Antrieben und unnötigen gesellschaftlichen Zwängen und andererseits die Eingliederung in die gesellschaftliche Ordnung, so ist "Allgemeinbildung" (S. 5) erreicht. Damit kündigt sich eine Bildungsauffassung an, die nicht allein vom Selbstsein als Ziel des Menschen ausgeht.

Das von Kern und Wittig vorgestellte "neue Verständnis vom Menschen" (S. 46) erinnert hinsichtlich seiner Komplexität an die "vier Sichtweisen des Menschen" von Wilhelm Flitner (1963, S. 28 - 66). Neu ist die Verbindung der Sichtweise des Menschen mit dem Bildungsprozeß, der damit eine anthropologische und philosophische sowie theologische Grundlage bekommt. Dieses Modell hat sich jedoch noch nicht so weit durchgesetzt, daß es in die Praxis des Lebensvollzugs hineinwirken könnte. Das mag vor allem an der letzten Stufe, am Werk seiner selbst, liegen; denn bei der "Selbstwahl" kommt es vor allem auf die *Enthaltung jeglicher Berechnung des Handelns und Tuns und die vollständige Hingabe an das Kriterium der Gerechtigkeit und Wahrheit auch im Scheitern* an. Jedoch ist gerade darin ein entscheidender Hinweis darauf enthalten, daß sich die in den vorgestellten Entwürfen zur Bildung bemerkte Trendwende hin zum Anderen also weg vom bloßen Selbstsein auch hier fortsetzt.

Die für die Durchsetzung der Trendwende nötige "Revolution der Denkungsart" (Kant) ist ein "Selbstwahl-Akt" (S.45). Sie ist unumgänglich, damit die "menschlichen Verkehrungen" (Ballauff) zunächst als solche erkannt und unter Einbeziehung ethischer Aspekte zivilisiert werden. Aber sie muß so lange eine unerfüllte Forderung bleiben, so lange der Sinn der "notwendigen Bildung" (Kern / Wittig 1985) nicht erfahrbar ist. Dies dürfte jedoch schwierig sein, weil der Sinn-Begriff in der Beschreibung des Bildungsprozesses überhaupt nicht vorkommt. Der Mensch möchte aber nur dann sich ändern, wenn er von der Wirklichkeit betroffen ist. Viele Menschen leiden weder unter den gegenwärtigen Bedingungen noch befürchten sie einen Genozid. Damit zeigt sich ein typisch menschliches Phänomen, das im Bildungsprozeß

vielfach hinderlich ist. Es ist die Angewohnheit, erst zu handeln, wenn man persönlich die Konsequenzen spürt. Daher stellen sich die noch nicht beantwortbaren Fragen, ob die Ängste, die bei der Diskussion um Bildung in der Gegenwart angesprochen wurden, jeglicher Grundlage entbehren oder berechtigt sind; ob sie in Zusammenhang mit einer erhöhten Sensibilität von uns Menschen am Ende eines Jahrtausends stehen und insofern übertrieben sind; und schließlich ob sie also eine Art "fin-de-millénaire"-Symptom sind.

Zusammenfassung

Das Modell der Bildung von Kern und Wittig verstärkt den Trend, der sich bei anderen Autoren ebenfalls ankündigte. Er wird insbesondere durch das Ziel "Freiheit der Person" und das Mittel "Liebe", die, personifiziert durch Sokrates und Gandhi, belegt. Das Selbstsein des Menschen und dessen Funktionieren in der Gesellschaft und für sie - unter welchen Bedingungen auch immer - dominieren nicht mehr. Der Blick wird allmählich frei für die Zurücknahme des Selbstseins und der Weltbemächtigung.

3.2.2 Die antithetische Bildungskonzeption von Theodor Ballauff

Von den Bemühungen um eine "neue" Bildung heben sich die Beiträge von Theodor Ballauff ab. Sie wurden im Kern zwar schon 1953 im Zusammenhang mit der Entfaltung der "Grundstruktur der Bildung" entwickelt und zuletzt 1989 überarbeitet und erweitert vorgelegt. Ballauff nähert sich dem Sachverhalt der Bildung aus existenzphilosophischer Perspektive, wobei das klassische Gedankengut der griechischen Philosophie zur Geltung kommt. Dieses Konzept ist durch seine Antithetik zu den bisher vorgestellten Konzepten gekennzeichnet. In seiner fast vierzigjährigen Geschichte hat Ballauff es ausgeweitet und verfeinert. Es ist aus der Diskussion um Bildung am "fin-de-millénaire" nicht wegzudenken.

Das "antithetische Bildungskonzept" (1989, S. 101 - 137) oder die "Bildungstheorie der kosmischen Verantwortung" (1989, S. 48) gehört nicht dem Theoriestrang des Selbstseins an, wie die bisher besprochenen Entwürfe, sondern dem der Selbstlosigkeit. Dies läßt sich durch die Überzeugung Ballauff's belegen, die sich durch seine einschlägigen Schriften zieht. Ihr zufolge ist Bildung nicht, wie die vorliegenden Theorien glauben machen, "Selbstermächtigung durch Weltbewältigung", weil dabei der Mensch sich verliert. Bildung ist nach Ballauff demgegenüber gekennzeichnet durch "Selbstlosigkeit", d.h. durch das Bemühen des Menschen, die Welt "selbst sein" zu lassen bzw. der "Wahrheit zur Sprache zu verhelfen". Ballauff knüpft damit an eine Denktradition der chinesischen Tao-Lehre an, die im Übergang vom 4. zum 3. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung entstanden sein dürfte. Das Tao erzeugt, nennt, gestaltet, erhält und vollendet alles, was lebt und in Erscheinung tritt. "Und doch waltet es nicht als Herr von allem. Es bleibt verborgen: das Ganze, das umhüllt, ohne selber umhüllt zu wer-

den." (Ballauff 1989, S. 102) Die folgende Haltung ist deshalb gegenüber dem Tao angemessen: "zu schaffen, aber nicht auf seine Leistungen zu pochen; zu erzeugen, doch nicht zu besitzen; sich nach vollendetem Werk zurückziehen; sich nicht als Herren betrachten" (ebd.; vgl. auch S. 101 - 109). Die "selbstlose Entsprechung" ist die angemessene Grundhaltung des Menschen. Es ist jedoch äußerst fraglich, daß diese in der Tradition des östlichen Denkens und Handelns verankerte Theorie in der westlichen Hemisphäre Fuß fassen kann. Der Zweifel wird unterstützt durch die in der Gegenwart stattfindende aggressive Ausbreitung des westlichen Pragmatismus im asiatischen Bereich.

Die antithetische Bildung ist durch viele Momente gekennzeichnet (vgl. Ballauff 1989, S. 101 - 155). Es genügt aber hier, nur auf "Selbstlosigkeit" einzugehen.

Theodor Ballauff geht von jenem Gedanken in der Bildungsgeschichte aus, der besagt, daß

"uns Menschen ... zwar das Denken aus(zeichne), aber dieses vor allem die Eigenschaft (habe), den menschlichen Selbstbezug aufzuheben und sich in dieser 'Exzentrizität' den Sachen, Wesen, Mitmenschen und ihren Verhältnissen zuzuwenden" (1989, S. 101).

Ballauff tritt demzufolge für "Selbstlosigkeit" ein, die nicht angestrebt wird um eines Menschen oder um unserer selbst, sondern um der Wahrheit willen. Sie könnte Menschlichkeit dadurch gewähren, "daß sie von jeder Bezugnahme auf uns Menschen ablöste. Dinge, Wesen, Mitmenschen würden dann um ihrer selbst willen freizugeben sein" (1986, S. 88). Oder in anderer Formulierung:

"Jedes Wort, jedes Werk und jede Tat müssen bedacht und besonnen geschehen und sich fragen, ob es in ihnen allein um die Freigabe der Dinge, Wesen und Mitmenschen auf ihre Eigenart und Selbständigkeit geht, um ihre ungeschmälerte, angemessene Anwesenheit. Nur diese 'Reflexion', nur diese Besinnung und Überlegung ist zulässig. Nur jenem Anspruch der Wahrheit hat der Mensch zu entsprechen und in jeder seiner Handlungen auf die Frage nach der Wahrheit zu antworten" (1986, S. 142).

Freigebend und selbstlos ist derjenige, der die Welt, also Dinge und Verhältnisse, Lebewesen und Gefühle "zur Sprache" bringt, "zu Wort kommen" läßt, weil sie "stumm" sind. Es obliegt dem an Selbstlosigkeit orientierten Menschen, "jedes aus bedrohlicher Maßlosigkeit zu wohlerrmessener Anwesenheit zu befreien" (1989, S. 116). Nur wenn ihm dies gelingt, ist er gebildet (vgl. S. 115).

"Der Mensch hat nicht ein 'Selbst' zu suchen wie ein Seiendes, sondern er ist 'er selbst', wenn er sich dem 'Denken' und der 'Wahrheit' zugehören läßt. Diese Zugehörigkeit verschafft ihm nicht Bestimmungen oder Ausstattungen, die nun sein verfügbares Eigentum wären. Sie erhebt ihn in die *Selbstlosigkeit* und läßt ihn zum Anwalt des Seins von Sachen, Wesen und Mitmenschen werden. Dieses 'Sein' hat er nicht sich anzueignen - als 'Stoff' zur eigenen 'Bildung' -, sondern Dingen, Wesen und Menschen zukommen zu lassen" (Th. Ballauff 1979 a, S. 13; meine Hervorhebung.).

Der Mensch setzt sich also dafür ein, daß Dinge, Wesen und Mitmenschen zu ihrer Wahrheit gelangen, daß sie so erscheinen können, wie sie wahrhaft sind, daß ihr Wesen erkennbar wird oder, so können wir hinzufü-

gen, daß deren Sinnhaftigkeit zur Existenz gelangen kann (vgl. auch 1965, S. 143). Das Seiende kann nämlich nur in "bedachter Rede und besonnener Tat" es "selbst sein" (1965, S. 147). Diese angesprochene "selbstlose Verantwortung der Wahrheit" (1970, S. 142) heißt später, bezogen auf Dinge, Wesen und Mitmenschen "Denken" (1978, S. 142) und neuerdings "Freigabe" (1989, S. 115). Sie besagt: "Allem der erhellende und vollbringende Gedanke zu werden in selbstloser Rede, in selbstloser Tat und selbstlosem Werk" (ebd.; 1989, S. 115). Durch die Selbstlosigkeit des einen gewinnt der andere einen Zugang zur Wahrheit. Selbstlosigkeit ist wie folgt gekennzeichnet:

"Ich gehöre all dem (sc. dem Amt, das ich bekleide, dem Aufgabenkreis, dem ich zugehöre, das Wissen, an dem ich teilhabe, die Erfahrung, die ich mache) an; nicht aber gehört mir das alles, nicht darf ich über all das verfügen, nach welchen Maßgaben auch immer" (1970 a, S. 55).

Selbstlosigkeit ist also nicht Selbstaufgabe (vgl. 1986, S. 89), sie ist auch nicht Altruismus (vgl. ebd.), sie ist ebensowenig die Erfüllung des kategorischen Imperativs im Sinne von Kant (vgl. S. 90), weil Tun für Dinge und Wesen, "nie um deren selbst willen, sondern um der Menschlichkeit willen, die ich uns allen zu wahren und zu gewährleisten verpflichtet bin", geschieht (S. 87). Die Selbstlosigkeit ist nicht Liebe, nicht Überantwortung der "Selbstbestimmung" an übergeordnete Instanzen, und nicht Askese in der Form der Selbstüberwindung und Selbstverleugnung. Sie ist aber das Gegenteil von Selbstsein, das sich anmaßt, über Sein und Denken zu verfügen (vgl. Ballauff 1970 a, S. 59). Es geht nicht um Selbstbezug, sondern um Weltbezug:

"Die Verantwortung für den Kosmos im Sinn der Freigabe dessen, was ist und sein kann, unter der Maßgabe einer selbstlosen Gebundenheit an die Wahrheit ... weiß sich nicht so sehr 'verpflichtet' als vielmehr in Anspruch genommen auf das Sein von Dingen, Wesen, Menschen, Verhältnissen" (1986, S. 88).

Hier werden sehr feine Unterschiede wichtig. Der Unterschied zwischen "verpflichten" und "in Anspruch nehmen", zwischen dem, was Pflicht verlangt, und dem, wie der Mensch von der Sache angesprochen wird, ist damit ins Zentrum gerückt. Pflicht muß oft nichts mit der Sache zu tun haben. Jetzt erschließt sich der wesentliche Unterschied und spricht an, was in der Alltagssprache leicht überhört wird. Zur Verdeutlichung mag das folgende Zitat beitragen:

"Es kommt auf das Verlassen des Zirkels der Bildung an, und zwar durch die Aufhebung oder Aussetzung des Habens und Bekommens eines Selbstes, also der Interpretation von Wort, Werk und Tat auf ein Selbst hin, des Erwerbs von Bildung, eines Wissensschatzes, des Verfügens und Beherrschens (z.B. einer Sprache). Positiv gewendet besagt das: jedes es selbst sein lassen nach Maßgabe eines unermesslichen Ganzen - im Gegensatz zur Aneignung des anderen 'Seienden' als mein Eigen(tum)." (Th. Ballauff 1986, S. 88)

Theodor Ballauffs Gedankengang führt zu der wertvollen Einsicht in die große Bedeutung der angemessenen Erfassung dessen, was ist. Die "Selbstlosigkeit" ist hierbei eine wesentliche Vorbedingung. Jedoch ist seine Auffassung jenem hermeneutischen Verständnis entgegengesetzt, wonach ein

Werk in seiner Bedeutung insbesondere *für uns* erschlossen wird. Wir können es uns nämlich in Anbetracht unserer viel zu kurzen Lebenszeit auf Dauer nicht leisten, etwa sämtliche Bedeutungsnuancen eines literarischen Werks in zeitraubenden Versuchen zu erschließen, und dabei gerade auf die essentielle Frage, was dies alles für uns bedeutet, verzichten. Hans-Georg Gadamer hat darauf in seiner Hermeneutik großen Nachdruck gelegt (1986).

Die Selbstlosigkeit ist darüber hinaus noch durch ihre Nähe zur *Emanzipation* in besonderer Weise gekennzeichnet. Dies bedeutet zum einen "Befreiung von Heteronomie ... , von der Hörigkeit gegenüber fremden Beeinflussungen und suggerierten Motivationen", aber zum anderen auch Befreiung "von der Selbstherrlichkeit des Wollens und ... von der Selbstsuche" (Ballauff 1986, S. 118).

Mit Hilfe der so verstandenen "*Selbstlosigkeit*" steht ein Maß zur Verfügung, das Bemühungen um Bildung beurteilen kann. Bildung bleibt "*Maß und Richtung*" (1986, S. 145) für "das uns Menschen Auszeichnende, das Zentrum unserer Humanität" (1986, S. 108). Denn es geht

"nicht so sehr um meine oder deine Bildung, sondern um die Bildung der Menschheit zur Menschlichkeit, an der teilzuhaben meine Bildung ausmacht. Je mehr der einzelne als Ich diese Gemeinsamkeit fördert, eben durch seine Teilnahme, Beteiligung, Teilhabe, desto gebildeter ist er. Nicht durch die Bildung als Besitz, nicht als selbsttätige Aneignung, nicht als Sichselbstfinden und Beisichsein, nicht als Einkehr ins Reich meiner Innerlichkeit, in welchem ich Herrscher bin, sondern als Erhebung in die Welt, d.h. in das Ganze des in die Gedanklichkeit verwandelten Seienden - als Enthebung aus dem Chaos in unabschließbaren Übergang zu einem möglichen Kosmos - das umschreibt wieder einmal den Sinn selbstloser Bildung, mit zwei Stichworten: Emergenz und Solvenz" (1986, S. 121 - 122).

Zur Kritik der Bildung als Selbstlosigkeit

Die Selbstlosigkeit ist zweifellos eine unerläßliche Haltung des Menschen. Sie ist denknotwendig und ist der Entfaltung der Welt dienlich. *Je doch ist sie zur Konstitution von Bildung ungeeignet, weil sie das Wissen, das sich der Gebildete anzueignen hat, völlig unbeachtet läßt.* Eine Bildung nur auf die Fähigkeit der Zurücknahme des Selbst zu gründen, übersieht den Menschen. Eine Bildung ohne Bildungssubjekt ist jedoch ein Widerspruch in sich selbst.

Das zweifellos ehrenwerte Ziel, die "Menschheit zur Menschlichkeit" zu bilden, ist auf einer von der Realität abgehobenen Ebene angesiedelt. Es ist jedoch hier wie schon bei dem Versuch, das Sein zum "Da" zu befördern (1953, S. 91) zu bezweifeln, daß es im täglichen Bemühen um die "selbstlose Bildung" gelingt, die Beziehung zum erwähnten Sinn dieses Ziels herzustellen. Denn hier gibt Ballauff Sinn lediglich vor. Dieser objektive Sinn kann aber immer nur konkret erfahren werden. Da aber die Bildung der Menschheit zur Menschlichkeit kaum je erfahren werden kann, weil kein Bezug zwischen dem konkreten selbstlosen Bemühen und dem zu erreichenden Ziel herstellbar ist, muß für den zu Bildenden das Ziel "sinnlos" sein. In vielleicht

überspitzt klingender Formulierung ergibt sich daher die Einsicht, daß die *selbstlose Bildung* zwar "Bildung", *letztlich aber sinnlose Bildung* ist. Da ferner die "Erhebung in die Welt" (Emergenz) und die "Enthebung aus dem Chaos" (Solvenz) der von Ballauff gesetzte Sinn der selbstlosen Bildung sind, wäre auch hier zu fragen, inwieweit der zu Bildende in der Lage ist, während seiner konkreten Bemühungen um Bildung diese Sinnzuweisungen zu erfahren. Wo diese Erfahrung jedoch nicht gelingt, verfällt die selbstlose Bildung dem *Verdikt*, "sinnlos" zu sein.

Diese Ausführungen machen auf die Notwendigkeit aufmerksam, bei der Konzeption von Bildung den Adressaten, also den zu bildenden Menschen, nicht zu vergessen. Eine Theorie der Bildung ohne jene Faktoren, die den Menschen mitkonstituieren, muß den Eindruck erwecken, den einzelnen Menschen übersehen zu haben. Außerdem ist zu bedenken, daß Bildung immer Schulbildung impliziert und somit auch auf den Heranwachsenden bezogen ist. Sie hat daher mit dessen Unfertigkeit und Entwicklungsfähigkeit zu rechnen. Die Formulierung jener Ziele, die in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt erreichbar sind, enthält jedoch das Konzept der antithetischen Bildung nicht. Die selbstlose Bildung fordert vielmehr nur eine Haltung, die spontanen Widerstand bei den Adressaten hervorrufen kann, insbesondere bei Heranwachsenden in einer Zeit betonter Selbstbezogenheit.

Zu kritisieren ist schließlich auch der ontologische Sinnbegriff. Ballauff arbeitet in seinen Veröffentlichungen oft den "Sinn von etwas" heraus. So erkennt er z.B. den Sinn von Bildung (1986, S. 101, 108), abweichend von der bereits erwähnten Formulierung in der "Befreiung aus dem Kordon des zeitgenössischen Interpretationshorizonts, der unbefragten Normen und Vorurteile" sowie in der Teilnahme und Teilhabe "an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit in ihrer Befragbarkeit". Derartige Ausführungen sind zwar logisch und erschließen ein Thema, aber sie bergen die Gefahr eines Sinnknotens in sich, wenn nur in ihrer Erfahrung der Zugang zum Thema möglich erscheint. Diese Auffassung bedeutet konkret: nur wer an der "geschichtlich erreichten Gedanklichkeit" teilhat, ist gebildet. Dadurch wird die Sinnfülle von Bildung jedoch auf jene wenigen Angaben reduziert, die der jeweilige Autor zu erkennen glaubt. Dieses Vorgehen kann aber nicht "sinn"-voll sein. Das folgende Zitat enthält Beispiele für derartige Sinnreduktionen:

"Ein gut geschriebener Aufsatz hat als solcher nur einen relativen Wert. Aber daß in ihm das Seiende, um das es thematisch ging, angemessen zu Worte kommt, das macht seinen Sinn aus - nicht seinen Wert. Das war in ihm zu lernen und zu üben. ... Musik und Musizieren lerne ich nicht, um darin meine Fähigkeit auszubilden oder eines Tages damit etwas anfangen zu können - 'man müßte Klavierspielen können' -, sondern um die Fülle der Töne in Harmonie und Antagonismus sie selbst sein zu lassen. Nur so bin ich Musiker, nicht aber eine Persönlichkeit, die die Musik neben vielem anderen 'beherrscht'" (1986, S. 135).

Am Beispiel dieser Ausführungen zeigt sich die Realitätsferne des Ballauff'schen Denkens. Das "Seiende" im Aufsatz "angemessen zu Worte" kommen zu lassen, ist für Schüler kein primäres Anliegen, weil sie sich ihm

gegenüber nicht verantwortlich fühlen können. Dies belegt, daß Ballauff den sinnstiftenden Gesamtzusammenhang Schule völlig unbeachtet läßt und seine Bildungstheorie viel zu eng angelegt ist. Schüler wollen in der Schule nicht selbstlos das Thema "angemessen zu Wort" kommen lassen, sondern vielmehr eine gute Note erreichen.

An diesem Beispiel wird ferner deutlich, daß die antithetische Bildungstheorie die Entwicklung des Heranwachsenden nicht einbezieht. So übersieht sie die primäre Motivation von Schülern, die Schule möglichst erfolgreich zu durchlaufen. Selbst wenn es gelingen sollte, das Thema im Aufsatz "angemessen zu Wort" kommen zu lassen, so ergibt sich daraus das Gefühl der Freude, des Stolzes, des Genusses und damit eine Bereicherung des Selbstseins. Wer tatsächlich selbstlos sein möchte, muß sich trotz gegenteiliger Meinung Ballauffs "aufgeben". Er kann nicht mehr er selbst sein. Dies würde aber dem Sinn des menschlichen Lebens widersprechen.

Dennoch soll auch dies deutlich ausgesprochen werden: Die Selbstlosigkeit kann jedoch die einseitigen Folgen des Selbstseins erkennen lassen und mithelfen, sie auszugleichen. Die Selbstlosigkeit benötigt das Selbstsein als dessen Grenze genauso wie das Selbstsein die Selbstlosigkeit. Ferner gibt es Selbstlosigkeit nur, weil es Selbstsein gibt. Beide bedingen demzufolge einander und sind eine Einheit.

Zusammenfassung

Das antithetische Bildungskonzept kann keine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Zur-Wahrheit-kommen-Lassens von Dingen und Menschen geben. Dies aber bedeutet, daß das Subjekt ohne jegliche Sinnerfahrung selbstlos sein muß. Das vermag es auf Dauer nicht zu leisten. Es kann auch nicht stets selbstlos sein, also ohne ein Bewußtsein von sich leben. Die antithetische Konzeption ist zwar ein Anwalt von Mitmenschen, Dingen, Welt und Kosmos, aber nicht des Subjekts, das ein konstitutives Moment der Bildung ist.

3.2.3 Der rational-kommunikative Ansatz von Klaus Schaller

Am Beispiel von Klaus Schaller sei die Bemühung eines Ballauff-Schülers demonstriert, die Radikalität der antithetischen Bildung zu überwinden. Klaus Schaller löst sich mit Beginn der sechziger Jahre von Ballauffs Position. In der "Pädagogik der Entsprechung", bzw. später der "Pädagogik der Kommunikation" setzte er andere Schwerpunkte, beispielsweise Interaktion, Kritik und Gesellschaft. Er bemühte sich auch, konkreter als sein Lehrer zu sein (vgl. 1987, S. 26 f.).

Der von Klaus Schaller vertretene (*rational-)*kommunikative oder *dialogische* Bildungsansatz behält den Grundgedanken der Selbstlosigkeit allerdings bei. Wie Ballauff will auch Schaller die Ich-Bezogenheit im Rahmen

des Bildungsprozesses überwinden. In die "individuell-monadische Privatheit" nimmt er die "Perspektive des Vollzugs von Inter-Subjektivität" hinein (1987, S. 226). Diese mache die Instanz des Selbst mit aus. Bildung heißt ihm zufolge nicht mehr "Einbezug ins Denken" wie bei Ballauff, sondern daß der Mensch mit sich und somit mit den ihn tragenden gesellschaftlichen Verkehrsweisen ernstmacht. Bildung heißt Überwindung der Reflexivität, der Zurückbezogenheit auf das Subjekt. Die Abnahme der Bemühungen des Selbstseins wird aber sofort ausgeglichen durch die Zunahme des Einflusses der umgebenden Welt. In Schallers Konzeption rückt deshalb der Mitmensch in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Der Mitmensch konstituiert den konkreten Vollzug der Inter-Subjektivität mit und erfährt sich dabei als bedeutsam. Auf diese Weise kann die rational-kommunikative Bildungsauffassung einen Teil zur Lösung des alten Problems, wie aus dem Wissen um das Rechte ein angemessenes Handeln wird, beisteuern (vgl. Kl. Schaller 1987, S. 226). Sie überwindet die radikale Position der Selbstlosigkeit Ballauffs, indem sie den Menschen und seine Beziehung zu Mitmenschen stärker in den Vordergrund rückt und mit ihm den Sinnbegriff. Er wird verstanden als "sozialer Sinn", der sich im "Vollzug von Zwischenmenschlichkeit" einstellt (vgl. 1987, S. 82).

Die "Pädagogik der Kommunikation" Klaus Schallers interessiert sich sowohl "für die Hervorbringung von Sinn ... im Vollzug von Mitsein in Welt (Kommunikation); von humanem Sinn" als auch für die "Vermittlung von Sinn" (1987, S. 55). Damit belegt sie, daß Sinn in der Pädagogik nicht immer nur latent vorhanden ist. Die wenigen Ausführungen Schallers über die Sinnvermittlung lassen erkennen, daß das Ich seine dem Du gegenüberstehende Position aufgeben, sich in den kommunikativen Prozeß einschwingen und zum Du für den anderen werden muß. Die *graphische* Darstellung verdeutlicht die unerläßliche Hinwendung des Ichs zum Du wie folgt:



Abb.: Sinnfindung im kommunikativen Bildungsprozeß

Damit läßt sich belegen, daß nach Schaller eine Sinnfindung im kommunikativen Bildungsprozeß nur durch die Lösung von der eigenen Position möglich ist. Die kritisch-rationale Bildungsauffassung befindet sich deshalb auf der Linie der Selbstlosigkeit. Aus dieser Sicht kann eine Bildung, die

ausschließlich das Streben nach Selbstsein unterstützt, nicht zur Sinnverwirklichung beitragen und muß als sinnlos bezeichnet werden.

3.2.4 Ergebnis: Ergänzung des Selbstseins durch Sozialein, nicht aber durch Weltsein

Die antithetische und die (rational-)kommunikative Bildungstheorie enthalten als einzige Bildungstheorien Anzeichen dafür, daß Bildung nicht zum "Mittel" wird und "für das jeweilige Zentrum Nutzen bringen" (Ballauff) muß. Bei allen anderen dominiert nach wie vor das ausschließliche Bemühen, die nächste Generation möglichst optimal auf ihr Funktionieren in der Gesellschaft, in der Wirtschaft, in der Politik, kurz: in jenen Rationalitäten vorzubereiten, die unsere Leonardo-Welt gestalten. Es gilt als sinnvoll, daß Heranwachsende im wahrsten Sinn des Wortes "spuren", also den angelegten, vorgezeichneten Wegen folgen. Damit entsprechen ihre Aktivitäten genau der Grundbedeutung von "Sinn". Es ist aber ebenso nötig, u.a. jene selbstlosen Fähigkeiten des Menschen zu entwickeln, die das Vermeiden helfen, was sich in der Lehre von der menschlichen "Verkehrtheit" (Ballauff) herausstellt: *Bildungstheorie könnte auf praktischer Ebene als Lebenslehre erscheinen.*

Jedoch ließ sich bei den Beiträgen zu einer Bildungstheorie des Selbstseins eine Trendwende bemerken. Die Ansätze zur Überwindung des Selbstseins entsprachen dem Geist der Zeit, wonach das soziale und kommunikative Element stärker als zuvor berücksichtigt wird. Da diese sozialen oder "demokratischen" Fähigkeiten jedoch mit Hilfe der Bildung erreicht werden sollen, wird diese instrumentalisiert und kann deshalb nicht ihre Sinnfülle entfalten.

Das antithetische Bildungskonzept erstrebt zwar Selbstlosigkeit, konnte jedoch als ganzes nicht überzeugen. Trotz Ergänzung durch den der Selbstlosigkeit vorausliegenden "Sinn" bleibt es eine "Antithese" zur "These" der Bildungskonzeptionen in der Tradition von Realismus und Humanismus, zu denen sich auch jene besprochenen aktuellen Konzeptionen rechnen lassen. Das rational-kommunikative Bildungskonzept Schallers konnte keine Brücke zu den Theorien des Selbstseins schlagen, sondern nur den zwischenmenschlichen Prozeß verstärken.

Insgesamt bestätigt sich somit die traditionelle Kluft zwischen den beiden Theoriesträngen. Es müßte aber mit Hilfe des Sinnbegriffs möglich sein, die Spannung zwischen den zahlreichen Konzepten des "Selbstseins" einerseits und jenen der "Selbstlosigkeit" andererseits aufzulösen. Gelänge die Überbrückung der polaren Gegensätze, stünde ein "dritter Weg" zur Bildung zur Verfügung.

3.3 Sinnorientierte bildungstheoretische Ansätze

Die bisher rekonstruierte bildungstheoretische Diskussion ergab drei deutlich von einander abhebbare Auffassungen über die notwendigen Maßnahmen. Der *erste Trend* instrumentalisierte die Bildung. Er ging von der apokalyptischen Vorstellung eines Geno- und Ökozids im Atomzeitalter aus und sah in der Bildung ein Mittel zur Anwendung der Krise. In einem *zweiten Trend* wurde durch Einbeziehung des mitmenschlichen Aspekts versucht, die Betonung des Selbstseins des Menschen mit dem demokratischen Verständnis zu verbinden. Gleichsam unberührt von gesellschaftlich-historischen Einflüssen verliefen die Bemühungen eines *dritten Trends* um die stets trefendere Herausstellung der antithetischen Bildung. Läßt sich der erste Trend mit *Instrumentalisierung*, der zweite mit *Demokratisierung*, und der dritte mit *Idealisierung* der Bildung bezeichnen, so die vierte Diskussionslinie, die nicht immer unabhängig von anderen Trends aufzuweisen ist, mit *Sinnorientierung* der Bildung.

Angesichts der langen hermeneutischen Tradition in Pädagogik und Didaktik und des Siegeszuges des interpretativen Paradigmas sowie der Aufgeschlossenheit vieler Menschen für Sinnfragen, ist es an der Zeit, dem Sinnthema die ihm zustehende Beachtung in Pädagogik (vgl. H. Danner / M. J. Langeveld 1981, K. Biller 1991) und Didaktik (vgl. E. Kley 1964) zu schenken. Es gibt Anzeichen für die Überwindung der Sinnlatenz in der Bildungstheorie.

Zu diesen Anzeichen zählen u.a. Arno Warzels Rezeption der *Sinntheorie* von Franz Fischer in die Pädagogik (1983, 1989) und Wolfgang Klafkis Beschreibung der "Selbstbestimmungsfähigkeit" als eine der drei zentralen, konstituierenden Merkmale von Bildung. Klafki versteht sie als Fähigkeit, über die eigenen Lebensbeziehungen und die "Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art" selbst bestimmen zu können (1985, S. 17; meine Hervorhebung). - Zwar eruiert Jürgen-Eckardt Pleines gelegentlich den "Sinn von etwas" (z.B. 1971, S. 78 - 85; 1986 a, S. 91 - 103; 1989 b, S. 7 - 63), der Sinn selbst und seine Beziehung zu etwas oder jemanden, eventuell auch der Sinn als konstitutives Moment von Bildung, wird nicht in einem eigenen größeren Zusammenhang thematisiert. Ein Passus findet sich bei Pleines (1986 b, S. 44), in dem es heißt, daß der Anspruch der Einsehbarkeit, der Vernünftigkeit und der Verlässlichkeit nicht nur individuell einen Sinn haben müsse, sondern auch eine "allgemeine welthafte wie kommunikative Bedeutung" einschließe. Damit ist die Notwendigkeit angesprochen, subjektiven Sinn in objektiven Sinn überzuführen, soll er gelten. - Im Zusammenhang mit dem Verweis auf die Bedeutung von Sinn für Heranwachsende kommt auch Ulf Preuss-Lausitz auf Sinn zu sprechen (1988, S. 414). - Hein Retter (1988) spricht neben dem funktionalen, die Ziele betreffenden, und dem inhaltlichen, die Qualifikationen und erreichten Techniken betreffenden Aspekt auch von einem "existentiellen" Aspekt der Bildung, unter dem er die "Auseinandersetzung (sc. der Jugendlichen) mit der Sinnfrage und den sich daraus ergebenden Lebensentscheidungen" (S. 419) subsumiert. Diese Feststellung Retters ist wichtig, weil in der existentiellen Dimension der Sinnbegriff mit der Bildung verbunden bleibt. *Demnach ist eine Konzeptualisierung von Bildung ohne "Sinn" als konstituierendes Moment nicht mehr angemessen.*

Namhafte Versuche, die Bildung mit Hilfe des Sinnbegriffs zu konzipieren, sind die Arbeiten von Egon Schütz, Franz Fischer und Josef Derbolav. Sie werden jeweils an einer Besonderheit konkretisiert.

3.3.1 Der kollektive Tatsinn: Egon Schütz

Die Auffassung, die den Bildungssinn im Selbstsein des Heranwachsenden erkennt, sieht nicht vor, speziell nach dem Sinn "dieses" Unterrichtsinhalts für "dieses" konkrete Kind zu fragen. Eine der seltenen Ausnahmen findet sich bei Herman Nohl (1978, S. 127). Deshalb kann der *kollektive Tatsinn* auf die Gefahr aufmerksam machen, daß der Bildungsprozeß immer dann scheitert, wenn der junge Mensch den Sinn seines Bemühens nicht erkennt.

3.3.1.1 Kritik an sinnbestimmenden Bildungstheorien

Die sinnbestimmenden Bildungstheorien gehen von einem Wert- und Sinnhorizont aus und deduzieren davon ihre Aussagen. Als Orientierungshilfe kann dies Sicherheit beim Erzieher oder Lehrer und Geborgenheit beim Heranwachsenden bewirken, aber ebensogut auch nicht. Vertreter dieser Bildungsauffassung verstehen Sinn ontologisch. Dies ist jedoch mit dem hier vertretenen Verständnis von "Sinn als Übergang" unverträglich: da es keinen metaphysischen Sinn gibt, kann er auch nirgendwo vorliegen, sondern muß immer erst in handelnder Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt zu seiner Existenz gebracht werden (vgl. K. Biller 1991, S. 92 - 192).

In der Theoriegeschichte haben sich Bildungstheorien herausgebildet, die den Sinn der Bildung bestimmen. Diesen sinnbestimmenden Bildungstheorien ist der ständige Konflikt immanent einerseits zwischen Freiheit der Sinnggebung, die jeder einzelne für sich beansprucht, und andererseits der Bestimmung durch den Sinnhorizont, der sich "über" dem Wechselwirkungsverhältnis von Erzieher und jungen Menschen "wölbt". Sinnbestimmende Bildungstheorien beschreiben den Bildungsprozeß als Begegnung, die zwischen Ich und Du im Sinnhorizont, der aus einer wohlgeordneten Sinnhierarchie besteht, stattfindet. Alles, was getan wird, steht in einer Verbindung zur diesem Sinnggefüge, das im Laufe der Zeit sich in einem Kulturkreis entwickelt hat und Geltung beansprucht. Sinn ist hier verstanden als autonom gesetzter, objektiver Sinn. Es kommt darauf an, diesen objektiven Sinn zu erkennen und als subjektiven zu erfahren. Gelingt dies dem Schüler nicht, so wird nicht der objektive Sinn in Zweifel gezogen, sondern das Scheitern des Schülers konstatiert. Hier wird der Schüler allein gelassen.

In *graphischer* Darstellung ergibt sich die folgende Struktur:

**Hierarchie
der Sinnebenen**

4.
3. Sinnzusammenhang
2. Sinnzusammenhang
1. Sinnzusammenhang



Abb.: Die sinnbestimmende Bildungstheorie deduziert Sinn aus dem Sinnhorizont

3.3.1.2 Gesellschaftliche Einwirkungen auf den Umgang mit Sinn

Das "Selbstsein" und der Glaube an eine wohlgeordnete, in sich geschlossene Welt erweisen sich heute als unangemessen in unserer auf Solidarität und Mitbestimmung hin angelegten und ungesicherten, pluralistischen Welt. Deshalb kann die aktuelle Devise in Anlehnung an Schütz (1975, S. 291) nur lauten: *Von der Sinnbildung zum Bildungssinn statt vom Bildungssinn zur Sinnbildung.*

Diese Formel ist ein Ergebnis des langen Gedankengangs von Egon Schütz (1975), in dem er aufzeigt, daß mit zunehmender "Entbergung" (S. 291) der produzierenden Freiheit der geschichtliche Prozeß von der geschlossenen zu einer "offenen" Gesellschaft einhergeht.

Schütz verwendet den Begriff "offene Gesellschaft" nicht im soziologischen Verständnis. Er meint damit nicht den ständigen Wandel der Gruppen und die Mobilität der Gesellschaft, obwohl die Bildungsreflexion diesen empirischen Tatbestand aufnehmen muß. "Offen" ist die Gesellschaft, weil sie *keine "Konstanten als Richtungsvorgaben"* (S. 172) kennt, sich "*von aller außermenschlichen Normativität*" (ebd.) befreit und die "*Grundbefindlichkeit der Freiheit als Bewußtseinslage*" (ebd.) wertschätzt; außerdem formen sich Gruppen und Gemeinschaften ständig selbst (vgl. S. 176; meine Hervorhebungen). Als Folge davon kann es weder eine "Einheit der Bildung" (S. 172), endgültige Aussagen, Schutz durch eine Weltregierung und Weltvernunft noch einen die Welt durchmächtigenden Geist geben (vgl. S. 172).

An der Gegenüberstellung der Pädagogik Sprangers und Deweys kann Schütz die durch die Formel "Vom Bildungssinn zur Sinnbildung" erfaßten Veränderungen konkretisieren. Zeigte sich bei Spranger die Freiheit des einzelnen noch eingespannt zwischen "naturhaftem Müssen und moralischem Sollen" (S. 288), so konnte bei Dewey die Freiheit in einer "kommunikativen Lebenspraxis der Sozietät" (S. 289) Unbestimmtes bestimmen. *Die Erfahrung der Sinnbildung ereignet sich hierbei im interaktiven Geschehen.* Wurde früher der Bildungssinn aus einem Sinnhorizont deduziert, so sind wir heute in der Lage, die Sinnbildung des Bildungssinnes gemeinsam meined

zu deuten (vgl. S. 283). Das heißt: Worin der Bildungssinn einer historischen Situation besteht, wird in einem gemeinsamen Prozeß des Austausches von Meinungen eruiert und dann gesetzt.

Von einem außerweltlichen Standort aus betrachtet, zeigt sich unsere Situation dadurch gekennzeichnet, daß das "kollektive Bildungssubjekt" (S. 292) darauf angewiesen ist, "sich selbsttätig über seinen Aufenthalt in der Welt zu belehren und daraus Konsequenzen zu ziehen" (S. 293). Es ist in der Tat ein "gemeinschaftliches Sich-selbst-Belehren aus der Not des Unbestimmt-seins" heraus (ebd.). Dabei weiß niemand im voraus, ob die akzeptierte Entscheidung sinnvoll oder sinnlos sein wird. Deshalb ist es nötig, daß möglichst viele Menschen in die Lage kommen, von der produzierenden Freiheit Gebrauch zu machen und das Unbestimmte sachkundig bestimmen.

3.3.1.3 Notwendige Schlußfolgerungen

Angesichts der "offenen" Gesellschaft fordert Schütz eine *kooperative* "Aktionspädagogik" oder "Interaktionspädagogik" (ebd.), in deren praktischem Vollzug der *Sinn von etwas* gemeinsam ausgehandelt wird. Das fördere, so Schütz, zwar das "Eigensein der Individualität", nicht aber die "Autarkie der Persönlichkeit" (ebd.), wie sie z.B. der Neuhumanismus angestrebt und die hier begrifflich als "Selbstsein" vorliegt. Wegen der gemeinschaftlichen Sinnproduktion läßt sich der Ansatz von Schütz dem dialogischen oder "kommunikativen Bildungsmodell" (Kl. Schaller 1976, S. 46) zuordnen.

Der "kollektive Tatsinn" (E. Schütz 1975, S. 282) entspricht in etwa dem "sozialen Sinn" (Kl. Schaller 1987, z.B. 137, 180) und betont das künftige gemeinsame Tun als Ergebnis des "gemeinschaftlichen Sich-selbst-Belehrens" (E. Schütz 1975, S. 293) der Menschen. Außerdem ist die kontinuierliche *Selbstüberprüfung der Folgen* einer Handlung für die gemeinschaftliche Lebenspraxis in der Tat unerlässlich (vgl. S. 294). Sie gibt die Möglichkeit, die *Urteilsfähigkeit* zu verfeinern. Gelingt es, die genannten zentralen Bedingungen angemessen zu berücksichtigen, dann kann der "kollektive Tatsinn" eine Entwicklung in der Theorie einleiten, die vom bloßen und sicheren Wissen ausgeht und zu verantworteten Handlungen weiterführt.

Die Einsicht von Schütz, wonach wir Menschen in gemeinsamen Anstrengungen und unterstützt durch die Solidarität der Generationen, den Sinn unserer Handlungen im Prozeß des abstimmenden Meinens stets suchen müssen, ist bildungstheoretisch *relevant*. Wir können an dieser Aufgabe nicht vorbeigehen, weil wir uns gemeinsam in einer unbestimmten Offenheit befinden, unser Leben ein Sinnexperiment der Gemeinschaft in der Freiheit als Bestimmung des Unbestimmten ist, unsere Lebensverhältnisse kompliziert und die Lebenslehren unsicher geworden sind und schließlich die Generationen auseinanderdriften (vgl. E. Schütz 1975, S. 283).

Ferner ist *positiv* festzustellen, daß die Bildung kein moralisierendes Wächteramt mehr innehaben kann (vgl. E. Schütz 1975, S. 294). Dies käme der historisch überlebten Situation nahe, die vom Bildungssinn ausginge und nur innerhalb dieses so bestimmten Horizonts eine Sinnbildung erlaubte. Gleichwohl gilt, daß Menschen *Orientierungshilfen* benötigen, mögen sie allein oder gemeinschaftlich um Entscheidungen ringen. Zwar braucht Bildung nicht als Moralinstanz über Menschen zu wachen, aber sie muß die nötige *Urteilsfähigkeit* vor seiner Beteiligung am Aushandeln "kollektiven Tatsinns" bei jedem einzelnen absichern. Diese Zusammenhänge wurden in den siebziger Jahren nicht so deutlich wie heute gesehen.

3.3.1.4 Kritik am Ansatz von Schütz

Die Gefahr des Scheiterns beim kollektiven Aushandeln von Sinnmotiven ist dann gegeben, wenn aus irgendwelchen Gründen in der "offenen" Gesellschaft keine Gemeinschaften, sondern Parteien und Interessenvertretungen entstehen. Das ergibt aber das Paradoxon, das besagt, daß Bildung nur dann zustande kommen kann, wenn Menschen gebildet sind.

Darüber hinaus muß festgehalten werden, daß für denjenigen, der - aus welchen Gründen auch immer - nicht an diesem sinnproduzierenden Kommunikationsprozeß teilnimmt oder teilnehmen kann, sich nichts ändert: der gemeinsam ausgehandelte Sinn wird ihm aus dem gemeinsamen Sinnhorizont verpflichtend vorgegeben. Hier wird also ebenfalls Sinn fremdbestimmt, wie ehemals im Konzept Sprangers. Ferner ist zu berücksichtigen, daß der gemeinsam ausgehandelte Sinn von etwas ausgesagt werden muß, weil er sonst nicht mitteilbar ist. Sinn kann aber nie ausgesagt, sondern nur erfahren werden. Er kann nie allgemein - etwa in der Sprache - , sondern nur konkret - etwa in der Handlung - sein. Deshalb ist dieser Sinnbestimmungsprozeß nicht allgemeingültig, sondern auf den objektiven Sinn begrenzt und kann nicht die Grundlage, sondern nur ein Teilaspekt einer Bildungstheorie sein.

Wenig überzeugend ist die Bildungstheorie auch wegen der Tatsache, daß der erarbeitete "kollektive Tatsinn" nur für jene Teilnehmer gelten kann, die an seiner Entstehung mitgewirkt haben. Es ist ferner problematisch, wenn die Gültigkeit kollektiver Sinnproduktionen nur von der Meinung der Sinnproduzenten, nicht von der Gültigkeit der Argumente und Normen abhängt. Da sich die Meinung schnell ändern kann, sind auch die Sinnproduktionen nur von relativer Dauer. Zwischen den drei Ebenen der geltenden Norm, der sozialen Sinnproduktion und der subjektiven Sinnerfahrung muß daher eine Verbindung hergestellt werden, soll der positive Ansatz des kollektiven Tatsinns nicht in Indoktrination enden.

Bezüglich des "kollektiven Tatsinns" stellt sich weiterhin die *kritische Frage*, wie sich die Gemeinschaft zu verhalten hat, wenn der von der Gruppe gesetzte Sinn vom einzelnen nicht eingesehen wird. Die kollektive Erarbeitung von Sinn ist nämlich keine Gewähr für dessen allseitige Akzeptanz. Wer

an der Sinnbestimmung sich aktiv beteiligt, erhält zwar für sich die Chance der Sinnerfahrung. Aber bei derartigen kollektiven Prozeduren ereignet sich in der Regel kaum mehr als eine rationale Durchdringung des zu lösenden Problems. Das aber ist im günstigsten Fall die Darlegung des "objektiven", z.B. "in" einem Gegenstand "steckenden" Sinns, also etwa seine Bedeutung, seine Funktion, sein Zweck oder sein Wert. Ihn zu kennen ist aber keine Garantie, daß "subjektiver Sinn" aufleuchtet. Daher sind Zweifel an der von Schütz vorgetragenen "Sinnbildung des Bildungssinns" angebracht: Der "kollektive Tatsinn einer 'zeitgemäßen' Bildung in der Erfahrung der Freiheit als Bestimmung der Unbestimmtheit" (S. 282) ist somit nur der halbe Weg zum Ziel: *es fehlt die Absicherung, daß "kollektiver Tatsinn" zugleich "subjektiver Tatsinn" ist.*

3.3.1.5 Zusammenfassung

Die Demokratisierung der Gesellschaft führte zu demokratischen Praktiken beim Umgang mit Sinn. Was sinnvoll ist, wird nur noch gemeinsam in einem rationalen Prozeß festgelegt. Die Formel "kollektiver Tatsinn" ist das Ergebnis "gemeinschaftlicher Sich-selbst-Belehrung" über künftiges Tun, dessen Folgen kontinuierlich beobachtet werden. Die Formel ist plausibel, denn sie dokumentiert, daß Sinn nicht vorliegt, sondern erarbeitet werden muß. Da ihr aber die Vorstellung eines aussagbaren Sinns zugrunde liegt, fungiert der "Tatsinn" als "Bildungssinn". Damit liegt die gleiche Situation vor, die Schütz in jenen von ihm kritisierten sinnbestimmenden Bildungstheorien antraf. Schütz hat lediglich den Prozeß der Sinnproduktion, dem Trend der damaligen Zeit entsprechend, zu *demokratisieren* versucht. Auch wenn sich noch so viele um Sinn bemühen, er ist und bleibt ein Phänomen, das an den einzelnen gebunden ist.

Das Programm von der Sinnbildung zum Bildungssinn kann dazu führen, daß die Beteiligung an Produktion und Ausführung des kollektiven Tatsinns zwar als Sinnbildung erfahren, aber die Bildung und der mit ihr mögliche Sinn übersehen wird.

Gleichwohl ist entscheidend, daß eine Sinnbestimmung nicht nur in der Pädagogik nicht mehr ungefragt gelten, sondern durch Einbeziehung möglichst vieler Menschen in ihrer Qualität angereichert werden soll. Dies ist jedoch keine Gewähr dafür, daß der kollektiv bestimmte Sinn in eine subjektive Sinnerfahrung mündet. Darauf aber käme es insbesondere im Bildungsprozeß an. Deshalb muß der kollektive Tatsinn durch einen subjektiven ergänzt werden.

3.3.2 Die Proflexion als das Denken vom Andern her: Franz Fischer

Die dialektisch-proflexive Bildungsauffassung von Franz Fischer (1975) kann sich von dem Streben nach Selbstsein lösen. Sie will den durch die

Dialektik von Sagen und Meinen ausgelösten Bildungsprozeß, der zu einem sinnerfüllten Leben führen kann, durch die Denkbewegung vom Anderen her ergänzen.¹² Der vom Anderen herkommende Denkprozeß setzt die Selbstlosigkeit des Bildungssubjekts, das "Ohne-sich-Sein" als Bedingung seiner Möglichkeit voraus. Dadurch überwindet sie die Zentrierung pädagogischen Denkens auf das Selbst und unterscheidet sich von den Theorien des Selbstseins.

Die folgende Graphik will verdeutlichen, daß in der dialektisch-proflexiven Bildungsauffassung das Ich der Ausgangspunkt ist. Da es aber den Anderen, in sein Denken so aufnimmt, daß es von ihm her und im Bewußtsein von seinen Möglichkeiten und Grenzen reflektiert, ist die Gefahr, in pures Selbstsein abzurutschen, gebannt. Der zu verwirklichende Sinn liegt in der Situation vor, in der die beiden sich befinden und die sie gestalten. Aber die Freiheit zur Sinnsuche ist in dem Subjekt verfangen und bedarf der kollektiven Hilfe nicht.

Schwächen dieser Bildungsauffassung sind z.B. der fehlende Gesellschaftsbezug und die ahistorische Betrachtungsweise, was durch den philosophischen Standort Fischers mitbedingt ist. *Vorteilhaft* ist z.B. die proflexive Denkhaltung, die sich im Bezug zu Mit- und Umwelt bewährt.

In graphischer Darstellung ergibt sich das folgende Bild der Proflexion.

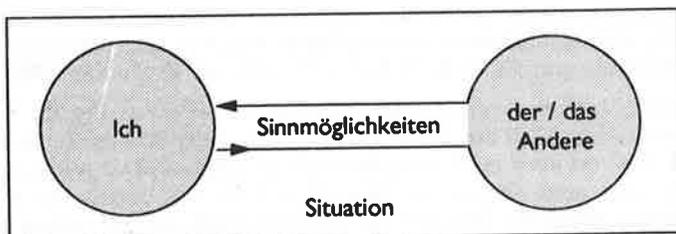


Abb.: Die proflexive Denkhaltung

Wenn nun "Sinn" bei Fischer die Offenbarung der Wirklichkeit ist, die im Gang durch die Gesamtheit der Wissenschaften zu ihrem Erfolg kommen kann, dann wird deutlich, daß dieser Prozeß nur im Rahmen von Bildung stattfinden kann. Hierbei ist ein Höchstmaß an kognitiven Fähigkeiten erforderlich. Die Proflexion ist unerlässlich weil die Wirklichkeit sich dann in ihrer Sinnhaftigkeit offenbaren kann, wenn der Mensch ihr unvoreingenommen, vorurteilsfrei und ohne sie für seine Zwecke zu vereinnahmen, begegnet.

Die Denkhaltung der Voraussetzungs-dialektik fragt, was dem Ausgesagten vorausgesetzt ist, was es also meint, aber nicht zu artikulieren vermag. Anders gesagt: Sie erkennt den Bildungssinn von etwas in dem vor-

¹² Der Andere ist bei Fischer (1975) vor allem der Mitmensch. Darüber hinaus aber auch jedes Wesen oder Ding der Welt, dem der Mensch sich zuwenden kann.

ausgesetzten Gemeinten, das den Anspruch, die Aufgabe oder eine Sinnmöglichkeit beinhaltet. Wer den Anspruch der Wirklichkeit bzw. des Anderen erfährt, erlebt zugleich die Grenze seiner Freiheit. Beim Sinnfindungsprozeß kommt es deshalb darauf an, "das Selbst mit der Wirklichkeit zu vermitteln" (F. Fischer 1975, S. 127), es also in eine innige Beziehung zur Wirklichkeit zu bringen. In diesem Vermittlungsprozeß ist "Sinn" derjenige Faktor, der von Subjekt zum Objekt, vom Selbst zum Anderen, vom Ich zum Du hinführt, also eine Art Übergang zwischen Ich und Welt ermöglicht. *Bildungsprozesse ohne direkten oder vorgestellten Bezug zur Realität und ohne aktive Mitarbeit der Heranwachsenden sind unmöglich.*

Ein *Vorteil* dieses voraussetzungsdiagnostischen Denkens besteht darin, daß es das Subjekt gegenüber der Wirklichkeit selbständig macht. Es versetzt es in die Lage, selbst den Anspruch der Wirklichkeit zu erfassen. Daher bedarf es keinerlei Verhaltens- und Handlungsvorschriften, die außerhalb des Sachbezugs stehen. Es erfährt das, was zu tun ist, aus der Erfassung des Gemeinten (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 122). *Deshalb kommt Bildung auf sinntheoretischer Grundlage nicht umhin, die Selbständigkeit des Heranwachsenden anzustreben.*

Die voraussetzungsdiagnostische Denkhaltung läßt erkennen, daß jeder konkrete Mensch uns immer wieder verdeutlicht, was mit Menschlichkeit gemeint sein kann (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 129) und was daher unsere Aufgabe in diesem konkreten Augenblick ist. Damit vollzieht die Denkbewegung eine nicht mehr zu unterlaufende Wendung auf das Gemeinte, das es zu vermitteln gilt. Sie heißt zu Recht "*Proflexion*" (F. Fischer 1965).

Unter *Proflexion* versteht man das Denken *vom Andern her* oder die "Voraus-wendung" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 129) zum Andern hin, in der Absicht, das erst noch zu Verwirklichende zu erfassen. Das proflexive Denken kann dort gelingen, wo der Mensch sich um das "*Ohne-sich-Sein*" bemüht. Damit klingt der Gedanke der Selbstlosigkeit an, der jedoch als Voraussetzung der Proflexion eingebunden und nicht - wie bei Ballauff -absolut gesetzt werden müßte.

Das zentrale Anliegen der Proflexion findet sich in der Pädagogik an verschiedenen Stellen wieder. Im Kern ist es z.B. bei Herman Nohl dort zu finden, wo er von der Notwendigkeit spricht, begehungslos bei der Sache zu sein (vgl. 1978, S. 157, 168). In die Nähe der Proflexion rückt auch die Formel vom "interesselosen Interesse", die Johann Friedrich Herbart prägte. Die Proflexion ist trotz einiger Übereinstimmungen jedoch von der *Empathie* zu unterscheiden. Der Begriff der Empathie stammt zwar aus der Rollentheorie, ist aber in der Pädagogik eingeführt und spiegelt ebenfalls diese Tendenz wider. Wer Empathie anwendet, will das Erleben einer anderen Person nachvollziehen, damit er sie besser verstehen und ihre Handlungsweisen genauer abschätzen kann. Damit hat Empathie eindeutig instrumentelle Funktionen, die das Selbstsein stärken sollen. Die Proflexion hingegen setzt sich ausschließlich dafür ein, daß der Andere zu seiner Sinnhaftigkeit finden kann.

Das soziale Lernen kann diese verschiedenen Formeln umfassen und ist deshalb für die Bildung von großer Bedeutung.

Die Proflexion kann die zu verwirklichenden Sinnangebote angesichts der Grenzen und Möglichkeiten des Anderen erfassen. Sie erlaubt jedoch, die Reflexion einzubeziehen. Dies ist möglich durch den "Vorblick in den Rückblick" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 179). Diese Wendung besagt: Wenn wir auf das vorausschauen, was z.B. in den Situationen mit unseren Kindern, Partnern, Freunden, mit Nationen und der Natur auf uns zuzukommen scheint, so bedürfen wir hierbei der Reflexion, also der Zurückwendung auf uns. Wenn wir uns von dem erreichten Standpunkt auf unser Eigenes zurückwenden, auf das, was uns gegeben ist, dann erkennen wir, daß uns "das Eigene zum Mittel für die Aufgabe" (ebd.) wird. Die Folge davon ist unser Beitrag zur Verwirklichung der Menschlichkeit. Schauen wir hingegen - wie in der Reflexion - zuerst nur zurück auf unser Eigenes, dann stellen wir es über alles andere, das nun als Mittel dienen muß, unser Erreichtes zu erhalten. Hierdurch entsteht aber nicht Menschlichkeit, sondern Egoismus und Asozialität.

Das proflexive Denken bezieht sich auf die gesamte Welt. Es zielt nicht auf die Selbstverwirklichung des Menschen, sondern auf die Wahrnehmung des Anspruchs, der sich aus dem Wissen um etwas oder jemanden ableiten läßt. Er ist die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Wissens für den einzelnen Menschen und umgekehrt, nach der Bedeutung des Menschen für das Aufnehmen und Verstehen des Wissens.

Ergebnis: Das proflexive Denken ist vorteilhaft, weil es ein qualitativ hochwertiges Miteinanderleben der Menschen ermöglichen kann. Seine Realisierung setzt die Haltung des "Ohne-sich-Seins" voraus. Die starke Betonung der Proflexion durch Fischer unterstreicht die Notwendigkeit, das bloße Selbstsein zu überwinden. Sinn kann derjenige am besten erkennen und erfahren, der sich ohne jeden Hintergedanken mit der Welt auseinandersetzt.

3.3.3 Der Umschwung vom Gewußten zum Gesollten und dessen Realisierung: Josef Derbolav

In Vorträgen, Abhandlungen und Aufsätzen hat sich Josef Derbolav verschiedentlich zu seinem "sinntheoretischen Ansatz" geäußert, der u.a. mit dem Ziel verbunden ist, sowohl eine "wissenschaftstheoretische Grundlegung" der Didaktik zu erreichen, als auch den "Unterricht wieder erziehend zu machen" (J. Derbolav 1970 a, S. 36). Er verhehlte nie, die anregenden Gedanken Fischers in sein Denken einbezogen und abweichend von Fischer verwendet zu haben (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 124 f.).

Auf der Grundlage sokratisch-platonischer Bildungsphilosophie erkennt Josef Derbolav, daß "Sinn" eine theoretische und eine praktische Dimension

hat (1960, S. 18). Diese Erkenntnis ist zentral für eine Didaktik, die ihren Gegenstand in den Bildungsgehalten sieht. Bildungsgehalte sind jedoch keine "Wissensinhalte" (ebd.), lassen sich also mit dem "noetisch-Allgemeinen" (1959, S. 15) nicht gleichsetzen. "Allgemein" ist das Wissen nur deshalb, weil es richtig sein muß.

"Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind. Die Bildungsbewegung transzendiert also den Bereich des theoretischen Sinnes und zielt auf seine praktische Dimension" (1960, S. 18).

Derbolav legt demzufolge Wert darauf, daß über die Darstellung des Wissenshorizonts hinaus auch ein verbindliches "Norm- und Motivationssystem" aufgezeigt wird. Er denkt hier an "die bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen ... und an bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern gegenüber" (1970 a, S. 63). Sie sollen "mäeutisch aktualisiert werden" (ebd.). Es soll - wie bei Fischer - hinter die Fachwissenschaften zurückgefragt werden, nach ihrem "je bestimmten praktischen Bildungssinn" für die Selbstverwirklichung des jungen Menschen (1966, S. 136). Diese "Sollensgehalte" (1970 a, S. 64) und "Selbstverhältnisse" (ebd.) gliedern sich "in immer umfassendere und zugleich konkretere Normstrukturen, die erst in ihrer Totalität den Horizont vermittelter Verantwortung darstellen" (ebd.). Es kommt im "bildenden Unterricht" (ebd.) darauf an, daß "die ganze Präsenz des 'Andern' im Spektrum der Bildungsfächer" (ebd.) vorhanden ist, also der gesamte verfügbare Wissensvorrat, der "Horizont der Natur- und Geisteswelt" (1960, S. 21).

Aus dieser Perspektive stehen "Wissens- und Gewissensbildung ... nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut" (1970 a, S. 64). Diese Vermittlungsbewegung von der Sache zum positiven Sinn

"waltet bereits, wenn auch naiv und in der Ungeschiedenheit ihrer Momente, im Erziehungsumgang, der demnach in der Diskontinuität mäeutischer Situationen dasselbe Geschäft verrichtet wie das situationsentobene Bildungsgespräch des planmäßigen Unterrichts. Persönliche Kindzuwendung und Sachhingabe sind dann aber nur verschiedene Explikationsstufen der Inhaltsbezogenheit und unterschiedliche Grade der Indirektheit dem Selbst gegenüber, wobei das Inhaltliche dort eben noch ganz in der überlegenen Hand des Erziehers liegt, hier aber schon relativ autonom zur Geltung gelangt" (S. 65).

Ein Beispiel hierfür ist die Vermittlung verbindlicher Normen von Kameradschaft anlässlich einer Verhöhnung von Mitschülern einer anderen Rasse und die Vermittlung positiver Beweggründe zur Bewältigung analoger Situationen durch den Lehrer (vgl. ebd.). *Das "Periagogische" darf im Unterricht nicht vergessen werden, also der Umschwung vom Gewußten zum Gesollten und zu dessen Realisierung.*

Mit dieser Auffassung kann Derbolav alle Bildungsbegriffe kritisieren, die in Antinomien denken, wie z.B. formal und material, individuell und allgemein. Sie erfassen nicht die Periagogé. Dieses Defizit kann nach Derbolav

durch die "*dialektische Struktur der Bildungsbewegung*" (1960, S. 21) ausgeglichen werden.

Derbolav kann Bildung nur dialektisch sehen, weil der Sinn von Bildung sich nicht in Mitteln und Zwecken erschöpft. Die dialektische Struktur der Bildungsbewegung formuliert er mit Hegel als "Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen" (ebd.). Das "Anderere" ist nach Derbolav "der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen" (S. 21 f.). Menschen sind also demnach mit dem "Anderen" nicht gemeint. Außerdem wird der Andere für eigene Zwecke gebraucht. Dies ist eine Auffassung, die von der Fischers abweicht. Der Einzelgeist schließt "den Sinnkreis seiner Welt" - als den "vorgeschaffenen allgemeinen Geist" - verstehend auf und macht ihn sich begreifend zu eigen. Das heißt aber zugleich: der Einzelgeist gibt "sich ihm (sc. dem Sinnkreis seiner Welt) verpflichtend zu eigen" (S. 22). Darin sieht Derbolav ein Kennzeichen der Bildung. Er schreibt:

"In der Bildung offenbart sich ihm (sc. dem Individuum) die geistige Welt also nicht nur in ihrem Sein, sondern auch in ihrem Sollen, sofern er sich nämlich über sein Wissen um die Welt hinaus zum Vernehmen ihres positiven Anspruchs emporarbeitet" (1970 a. S. 39).

Dem Individuum muß sich aber auch vom "Andern" her ein "Sich-Öffnen und Sich-Gewähren" (ebd.) entgegenkommen (vgl. 1961, S. 251). Mit anderen Worten: die Natur- und Geisteswelt muß sich erschließen lassen, soll sie bildend wirken können.

Bei diesem Prozeß unterscheidet Derbolav *verschiedene Stufen*. Zunächst ist das "*theoretische Aufschließen* der Welt als Gegenstandsfeld unseres Wissens" zu nennen. Das führt zum "*praktischen Vernehmen* ihres (sc. der Welt) Anspruchs, der Aneignung von Normen und Beweggründe fürs Handeln". Im Anschluß daran findet der "*Übergang ins Praktische*, die Gewissenserschließung" statt (1970 a, S. 40; meine Hervorhebungen). Diese drei Stufen finden sich im "*Reflexionsstufenmodell*" (ebd.) als "*Umgang*", "*Distanz*" und "*Individualität*" wieder. Im Durchgang durch diese drei Stufen gewinnt der Heranwachsende über „Sachverstand“ und „Sinnbegreifen“ (S. 42) die Reife, die ihn zu einem verantwortlichen Handeln gegenüber der Wirklichkeit befähigt.

Systematischer Ertrag

Aus Derbolavs "sinntheoretischem Ansatz" lassen sich die folgenden Erkenntnisse ableiten:

(1) "Sinn" wird immer auch, aber nicht nur als "Sollen" aufgefaßt, was sich in dem Begreifen von Wissen äußert. Wissen erschließt uns zum einen zweifellos die uns umgebende Welt, aber es verpflichtet uns auch, es beim Handeln zu berücksichtigen. *Bildung kann demnach ohne die Sollensimmanenz nicht konstituiert werden*. Allerdings ist das Sollen durch den Blick auf

die Möglichkeiten und die Angebote der Wirklichkeit zu ergänzen. Dadurch verliert sich die fordernde Strenge zugunsten der Verlockung.

(2) Die "pädagogische Sinntheorie" Derbolavs macht deutlich, daß es ungenügend ist, Wissen (Gesagtes) anzuhäufen. Es muß unbedingt dem Anspruch der Wirklichkeit (dem Gemeinten) entsprochen werden. Der Sinn kann das "Füreinander" von "Selbst" und seinem "Andern" belegen (Derbolav 1959, S. 15). Abgesehen von der kritikwürdigen Beziehung des "Im-Andern-zu-sich-selber-Kommens", die Derbolav später zurücknimmt (1976, S. 114 f), wird die integrierende Funktion von Sinn belegt. Das Ziel ist der handelnde Mensch. *Der Bildungsprozeß enthält wie bei Fischer das konstitutive Moment der Handlung.*

(3) Der sinntheoretische Ansatz trägt dazu bei, die durch den Szientismus verursachte Praxis- und Sinnvergessenheit aufzuhalten (vgl. Derbolav 1970 b, S. 142). Theoretischer und praktischer Sinn werden durch die Frage gewonnen und durch die dialektische Bildungsbewegung verwirklicht. Sinnerkenntnis führt zur Übernahme von Verantwortung. Wissen, Sinn, Verantwortung und Handlung gehören somit eng zusammen.

(4) Im Reflexionsstufenmodell ist im *Umgang* die Einheit von "Ich" und "Anderer", die *Distanz* durch Wissen und Sachverstand und schließlich deren *Übergang* durch individuelles „Sinnbegreifen“, das in verantwortete Handlung mündet, zusammengefügt. Die Kluft zwischen dem Ich und dem Anderen ist damit überbrückbar. Hierbei gelangt das Ich zu sich im Anderen, oder anders gesagt: Das Ich wird durch die Mediatisierung des Anderen selbstmächtig. Die Einheit des Prozesses wird durch die Sitte gewährleistet. *Alldings wäre zur Überwindung der Verzweckung des Anderen durch das Ich die Ergänzung durch die Proflexion nötig.*

3.3.4 Die Verstärkung des interpretativen Paradigmas in der Pädagogik

In der bildungstheoretischen Diskussion ließ sich eine verstärkte Sinnorientierung dokumentieren. Dies stimmt tendenziell mit der wissenschaftstheoretischen Entwicklung überein, bei der das "*interpretative Paradigma*" (Thomas P. Wilson) in der Pädagogik zunehmend stärker hervortritt. Parallel dazu gewinnt die hermeneutische Tradition seit ihrer Zurückdrängung durch die Empirie wieder verstärkt an Bedeutung. Ohne die Beziehung zwischen empirischer und hermeneutischer Forschungstradition nachzeichnen zu wollen (vgl. Eckard König 1990 a, 1990 b), signalisiert diese Entwicklung, daß menschliches Tun nicht dem Verhalten lebloser Gegenstände analog untersucht werden kann. "Sinn", "Verstehen" und "Bedeutung" lösen daher den traditionellen Verhaltensbegriff in der pädagogischen Forschung ab. Die zunehmende Rezeption des Sinnbegriffs in der Pädagogik stimmt demnach mit dem beschriebenen Trend in anderen Wissenschaftsbereichen überein.

Die Sinntheorie bringt den Vorteil mit sich, daß sich die Pädagogik nicht an die soziologische Tradition anhängen muß. Aus sinntheoretischer

Sicht müßte man beispielsweise die Erkenntnis des Mead-Nachfolgers Blumer, die besagt, "daß Menschen 'Dingen' gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen" (zit. nach E. König 1990 a, S. 927) nicht rezipieren und somit auch nicht die Tradition von Behaviorismus und Pragmatismus fortsetzen. Sie ist durch die sinntheoretische Einsicht ersetzbar, die sich in einfachen Worten wie folgt formulieren läßt: Der Sinn von etwas wird jemand nur dann klar, wenn er mit diesem umgeht (vgl. K. Biller 1991, S. 160 - 169).

Die Bemühungen Reinhard Uhles (1989), Bildung und Erziehung durch das Verstehen zu begründen, unterstützen diese Entwicklung aus der Richtung der *hermeneutischen Tradition* ebenfalls. Allerdings ermöglicht der Sinnbegriff eine größere Nähe zum Subjekt als das Verstehen; denn das Verstandene ist nur dann für das Subjekt wertvoll, wenn es dessen Sinn erfahren kann. Das folgende Zitat zeigt, daß die Verknüpfung des Sinns nicht nur in der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, sondern auch in der Didaktik vorliegt.

"Die Begriffe Didaktik und Methodik umfassen einerseits die Fragen nach der *Sinngebung*, den Zielen und Inhalten, andererseits nach den Wegen, Verfahren und Mitteln des Lehrens und Lernens" (W. Klafki 1964, S. 50; meine Hervorhebung).

Die *Sinngebung* - was immer darunter zu verstehen ist - betrachtet Klafki demnach offensichtlich als einen der drei Bereiche, die die Didaktik umfaßt. Diese Auffassung weist er bei klassischen Didaktikern nach. Die weiteren Ausführungen Klafkis belegen, daß in der geisteswissenschaftlichen Didaktik der 60er Jahre der Sinnbegriff gleichsam als selbstverständlicher zentraler Bereich in der Didaktik mitgedacht, wenngleich er selbst nicht systematisch entfaltet wurde. Ganz selbstverständlich wird der Didaktik die *Wozu-Frage* als wichtig zuerkannt. Eines der *Ziele* der Didaktik ist es, das Ingesamt der Lebenswirklichkeit sinnvoll zu erfüllen. Schließlich wird in einer unterschiedlich differenzierten Sicht der Sinnbegriff verwendet und zwar als Bedeutung, als Realisierung von Potentialitäten einer Altersstufe, als Gehalt, als Struktur und als Aufgabe. Ferner werden *Aufgaben der Didaktik* formuliert, in denen es um Sinnerfüllung geht, und zwar (a) um die Erfüllung des *Lebenssinnes* einer jeden Entwicklungsstufe, (b) um die Wiedergewinnung des ursprünglichen *Sinnes* der Fächer, (c) um die *sinnvolle* Aufgabenstellung für die Schüler und (d) um die Reflexion eines Themas auf *Sinnzusammenhang* und (vorgegebenen) *Bildungssinn* im Rahmen der didaktischen Analyse. Die *Aufgaben der Unterrichtsmethode* lauten: (a) Ermöglichung der Begegnung des Heranwachsenden mit Welt und Natur, (b) Ermöglichung von *Sinnerfassung*, *Sinnerfahrung*, *Sinnvollzug* und *Sinngestaltung*; und (c) Herstellung der strukturellen Entsprechung von Lernvollzug und Unterrichtsaufgabe. Klafki stellt auch fest, daß der *Sinn* und die Wirksamkeit einer Methode von didaktischen und bildungstheoretischen Vorentscheidungen sowie von umfassenden Voraussetzungen abhängen.

Es überrascht, daß angesichts dieser Situation Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik die zentrale Stellung des Sinnbegriffes nicht weiter gefestigt haben. Das läßt sich nur aus zeithistorischen Gegebenheiten und der Dominanz anderer Themenstellungen in der wissenschaftlichen Diskussion erklären. *Es erscheint demzufolge an der Zeit, dem Sinn in der geisteswissenschaftlich sich verstehenden Pädagogik und Didaktik die ihm dort zu Recht zustehende Bedeutung zu verleihen.*

Diese Forderung wurde aus anderem Anlaß u.a. von Ulrich Herrmann (1982) aufgenommen. Angesichts der damals festgestellten und beunruhigenden Diversifikationen der Erziehungswissenschaft fehlte eine Kategorie, die die Einheit der Disziplin verbürgen könnte. Während zur Zeit Erich Wenigers das Kriterium "Ausgang vom Kinde" die Einheit der vielfältigen Theoriebildungen absichern konnte, verlor es in den achtziger Jahren ihre Wirkung. In dieser Zeit dominierte die Pluralität gleich-gültiger pädagogischer Aussagen, die nur im "Sinn" ein von allen akzeptierbares Zentrum gehabt hätte.

An zwei Beispielen sei dieser Zusammenhang verdeutlicht: In den siebziger Jahren und sicher auch noch heute förderte das Interesse an vermehrter Chancengerechtigkeit das Interesse an der "*formalen* Struktur von Lernprozessen und drängte die pädagogische Frage nach dem *individuellen bildenden Sinn* des Lernens zurück" (U. Herrmann 1982, S. 67). Daran hat sich bis heute nichts geändert. - Auch an den Curriculumentwürfen zur Umwelterziehung kann man mit Gerhard de Haan (1982) exemplarisch aufzeigen, wie die Sinnfrage verdrängt wird (vgl. Dieter Lenzen 1982, S. 11). Die Bemühung um didaktische "Bausteine" verschärfen gegenwärtig die Situation insofern, als das fertige Produkt von sich aus beansprucht, den einzig möglichen Sinn zu repräsentieren.

Wenn nun Bildung und Wissenschaft nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert erhofft, das individuelle und gesellschaftliche Leben leiten können, so muß auf einer anderen Ebene "als der der Theorien und Methoden ... beantwortet werden, welchen wissenschaftlichen und praktischen *Sinn* sie haben sollen" (U. Herrmann 1982, S. 70). Auch das geschieht im einzelnen Menschen, der entweder die Bildungsangebote annimmt oder ablehnt. Es ist bemerkenswert, daß wenigstens nach der wissenschaftlichen und praktischen *Bedeutung* von Bildung - denn etwas anderes sagt in diesem Zusammenhang das Wort Sinn nicht aus - gefragt wird. Die integrierende Funktion von "Sinn" - nun in erweitertem Verständnis - hebt das folgende Zitat hervor:

"Es geht also nicht darum, den auf Differenzierung hin angelegten Wissenschaftsprozess außer Kraft setzen zu wollen, sondern angesichts der pädagogischen Praxisprobleme die *zentrierende Sinnfrage* nach dem Warum und Wozu nicht aus dem Auge zu verlieren" (U. Herrmann 1982, S. 72).

Die Hoffnung Dieter Lenzens (1982), daß die Neuorientierung der Pädagogik mehr sei als eine "methodische Veränderung" und daher die "Sinnfrage" nicht übergangen werde (S. 10), konnte Eckard König in seinem erwähnten Überblicksreferat über die "Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft" (1990 b) indirekt bestärken. Der Trend geht in der Tat in Richtung auf mehr "Sinn", sei es als "interpretatives Paradigma" oder als Fortführung der "hermeneutischen Tradition". Die vorliegende Arbeit will ihn

durch die Konzeption einer Bildung auf sinntheoretischer Grundlage unterstützen.¹³

Wenn also die aufgezeigten Schlaglichter nicht trügen, und wenn "Sinn" tatsächlich dasjenige ist, worumwillen sich etwas lohnt, dann resultiert daraus die Aufgabe, alles zu tun, um ihm die zustehende Bedeutung im Leben jedes einzelnen Menschen und der Gemeinschaft zu verschaffen. Eine angemessene Bildungskonzeption wäre hierzu ein erster Schritt.

3.3.5 Zusammenfassung und Vorschau

Die bildungstheoretischen Ansätze unter Einbeziehung von Sinn wiesen zwei Trends auf. Einerseits strebten sie weg vom bloßen Selbstsein und hin in Richtung auf stärkere Beachtung von Selbstlosigkeit (Schütz, Fischer, Derbolav). Sie verstärkten damit den Trend "Ergänzung des Selbstseins durch Sozialein" der bei neueren Bildungskonzepten bemerkbar war (Preuss-Lausitz, Klafki, Kern / Wittig, Huschke-Rhein). Verschiedene Auffassungen von Bildung nutzten die Zwischenräume, die von den beiden polaren Theoriesträngen markiert werden. Die Forderung lautet: *Statt Dialelle* (Kreisbewegung von Mensch und Welt) *Proflexion* (Vorauswendung) und *Periagogé* (Umschwung vom Wissen zum Gesollten und zu dessen Realisierung im Bildungsobjekt).

Die gemäßigte Wendung des Blicks weg von sich selbst und hin zum Andern ist deshalb wichtig, weil damit die Dominanz sowohl des Selbstseins aufhören als auch eine neue Dimension für Sinnmöglichkeiten sich erschließen kann. Damit eröffnet sich nämlich die Chance, entweder bei der Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt oder bei der Erfüllung eines wahrgenommenen Anspruchs "Sinn" zu erfahren.

Die Ausführungen über Franz Fischer und Josef Derbolav legten offen, daß der Gedanke der *Proflexion* pädagogisch äußerst wertvoll ist. Er ist ein entscheidendes konstitutives Moment von Bildung. Und wenn Hein Retter von einem prosozialen, d.h. Nachteile einkalkulierenden, helfenden Handeln spricht, dann kann dies als eine Art Tendenzbestätigung dienen, das Denken vom Andern her vehement in die Diskussion um Bildung einzubringen.

Die von Ballauff beschriebene *Dialelle* der Grundstruktur der Bildung, also die Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt mit dem Ziel der Selbstermächtigung, steht im Kontrast zur *Proflexion*. Viele Nachteile der *Dialelle*, insbesondere die Weltbewältigung, können durch die *Proflexion* ausgeglichen werden. Die *proflexive* Einstellung erlaubt es, dem jungen Menschen prinzipielle Sinnhaftigkeit bei seinen Handlungen zu unterstellen. Dadurch gelangt der gesamte Mensch in das Aufmerksamkeitszentrum des

¹³ Zur Gesamtübersicht über die Rezeption von "Sinn" in Pädagogik und Didaktik vgl. K. Biller 1991, S. 20 - 37.

Erziehers und Lehrers. Wer proflexiv denkt, will vom Anderen nichts zurückhaben. Es geht ihm nicht um sich, sondern um den Andern. Dieser kann sich als jemand erfahren, der ernstgenommen wird, und der ganz entscheidend am Gelingen des Bildungsprozesses beteiligt ist. Dadurch kann die soziale Dimension in die Gestaltung des eigenen Lebens konstituierend einbezogen werden. Die Diallele ist damit überwunden und das Wissen um den Andern in die Handlung mit ihm übergeleitet.

Die Proflexion ist außerdem der *Periagogé* überlegen, weil sie die monadische Selbstbezogenheit des Subjekts überwinden kann. Die Periagogé bezieht sich nur auf das Subjekt und steht somit in der Tradition der Selbstermächtigung. Die Proflexion jedoch bringt die Bildungsdiskussion auf den Weg zu einer "Revolution der Denkungsart" (Kant), die jedoch nicht so radikal wie bei Ballauff ausfällt. Sie verbindet sich mit der Forderung des "Ohne-sich-Seins", was den moralischen Impuls bedeutet, den Anderen nicht für eigene Zwecke zu gebrauchen. Im Extremfall kann die Proflexion so ernstgenommen werden, daß das Subjekt glaubt, sich selbst zugunsten des Anderen aufgeben zu müssen. Die Gefahr des Selbstverlusts muß gebannt bleiben. Jedoch fehlt der Proflexion die Bemühung um die optimale Entfaltung des Menschen, die wiederum nur durch die Umsetzung des Gewußten in die Handlung möglich ist. *Diallele und Periagogé sind somit nicht überflüssig, sondern stehen in einer dialektischen Spannung zur Proflexion.*

Vorausblickend auf die künftige Entwicklung der Bildungstheorie läßt sich Folgendes feststellen:

Die Diskussion ergab das Bemühen, die Einseitigkeit der Selbstseins zugunsten von Sozialein bzw. Selbstlosigkeit zu überwinden. Dieser Trend ist künftig einerseits zu unterstützen, weil dadurch die nötigen Egoismen für das Bestehen im Lebenskampf gefördert werden. Er ist aber andererseits zu bekämpfen, weil Selbstsein und damit Stärke und Kraft für die Erhaltung des subjektiven Lebens unersetzbar ist. Die Entscheidung ist im Einzelfall zu treffen.

Die Bestrebungen, die Radikalität der Selbstlosigkeit zu überwinden (z.B. Kl. Schaller), sind weiterhin nötig. *Die Tendenz zielt eindeutig auf die Überbrückung der Kluft zwischen den beiden Theoriesträngen der Selbstlosigkeit und des Selbstseins.*

So ergibt sich, daß keine der einseitigen Bildungstheorien die Angebote und die Nöte der Gegenwart angemessen berücksichtigen kann. Das läßt sich nur erreichen durch eine Bildungstheorie, die sowohl das Selbstsein als auch die Selbstlosigkeit integrieren kann. Deshalb scheint eine *dialektisch* strukturierte, mehrperspektivische Theorie unerläßlich.

Die Diskussion ergab ferner die Einbeziehung des Sinnbegriffs in bildungs-theoretische Reflexionen. Auch dieser Trend ist aufzugreifen, weil damit vor allem das subjektive Moment im Bildungsprozeß gesichert werden

kann. In der Bildungstheorie müßte somit "Sinn" ein unersetzbares Moment sein.

Die bildungstheoretische Auseinandersetzung vor dem Hintergrund eines möglichen Öko- und Genozids mediatisiert Bildung, zeigt aber zugleich eine der vielen Sinnmöglichkeiten von Bildung auf. Die aktuelle Situation kann keine umfassende Begründung für eine Theorie der Bildung liefern. Sie macht aber darauf aufmerksam, daß Bildung zur Bewältigung bestehender Probleme beitragen muß. Die dialektische, sinnorientierte Bildungstheorie muß deshalb die *praktische* Umsetzung in den Bildungsprozeß einbeziehen.

Unter größter Vorsicht und eingedenk der Warnung des Konstruktivismus, Menschen würden ihre Wirklichkeit konstruieren, kann der Trend dahin gehen, die immer deutlicher wahrnehmbare Verwobenheit des Menschen mit seiner Umwelt und der von ihm geschaffenen Kultur und Technik zunehmend mehr in die Bildungsreflexion einzubeziehen. Dazu werden *außerpädagogische Theorien* in die Pädagogik zu integrieren sein.

Neben dieser Entwicklung im Makrobereich, dürfte sich auch eine zunehmende Differenzierung im Mikrobereich einstellen. Die verschiedenen Prozesse im Bildungsgeschehen könnten sich künftig mit Hilfe *außerpädagogischer Beschreibungshilfen* präzise erfassen lassen. Die genaue Darstellung beispielsweise des Bildungsprozesses mit allen seinen lebensweltlichen Verflechtungen könnte bei der Umsetzung von gesichertem Wissen in pädagogisches Handeln hilfreich sein. Die dialektische, sinnorientierte, handlungsbezogene Bildungstheorie muß den *interdisziplinären* Zusammenhang der Bildungsthematik berücksichtigen.

Diese vielfältigen Aufgaben kann nur eine integrative Bildungstheorie erfüllen.

3.4 Ergebnis: Theoriegeschichtlich begründete Neuformulierung der Bildung am Ende des Jahrtausends

Der Überblick über die Bildungsdiskussion der letzten Jahre ergibt die folgenden Einsichten:

(1) *Formale und materiale Anteile der Bildung sind unerlässlich, können aber den Sinn der Bildung nicht umfassen.* - Pädagogisches Denken und die gesamte Situation der Zeit sind zweifellos aufeinander bezogen. Allerdings sollte die Neufassung des Bildungsbegriffs nicht den Eindruck erwecken, auf die kulturelle Qualität verzichten zu wollen. Viele Aspekte des alten Bildungsbegriffs sind für uns heute unersetzbar. Nur unter Einbindung der bereits erreichten gedanklichen Tiefe können wir das Niveau halten oder verbessern. Der Mensch bedarf der Fähigkeit "zu distanzierter Erkenntnis und kritischer Erfahrung, zur Befreiung aus überkommener Ordnung und

neuer Bildung aus eigener Entscheidung" (F.-J. Wehnes 1981, S. 36) aber nicht nur im "Zeitalter großer Wandlungen, zudem unter dem Druck politischer Indoktrination und wirtschaftlicher Manipulation" (ebd.), sondern in jedem Zeitalter. Allerdings läßt sich Bildung nicht in Fähigkeiten erschöpfen. Jedoch kann die formale Bildung allein den Gehalt von Bildung nicht abdecken. Sie bedarf der materialen Ergänzung durch ein hohes Maß an Allgemeinbildung, damit sich die Sinnhaftigkeit von Bildung erweisen kann.

(2) *Die Verankerung der Bildung in der Welt ist notwendig.* - Soll die Bildung in ihrer Sinnhaftigkeit erkennbar sein, muß sie sich auf die vorherrschenden weltlichen Bedingungen einstellen. Sie hat es hierbei besonders schwer, wenn ihr die Welt entgegenkommt, sich ihr nicht öffnet, sich ihr nicht erschließt oder zugänglich erweist. Aber auch die Bildung muß der Welt entgegenkommen und auf ihre Belange, Sorgen und Nöte reagieren. Bildungstheoretische Aussagen ohne erkennbaren Bezug zur Welt sind wenig hilfreich. Gelingt jedoch der gegenseitige Zuschnitt, so stellt sich ein Bereich ein, in dem es sich zu leben lohnt. Dort sind optimale Bedingungen anzutreffen, da jedermann "sinnvoll sein" kann. Das heißt in anderen Worten: Bildung kann ohne Welt nicht sinnvoll konzipiert, Welt ohne Bildung nicht human gestaltet werden. Deshalb müssen beide aufeinander zugehen. Der systematische Ort für erfolgreiche Bildung ergibt sich somit aus der gegenseitigen Berücksichtigung von Bildung und Welt, wie die folgende Graphik darstellt:

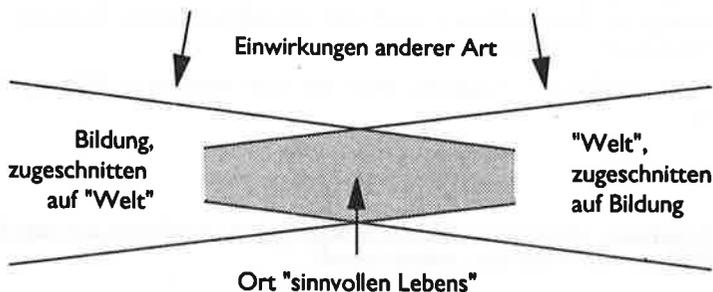


Abb.: Der systematische Ort für Bildung

(3) *Die vielfältigen Veränderungen von Bildungsauffassungen fordern die Bewahrung der theoriegeschichtlichen Kontinuität.* - Die erwähnten, von einander abweichenden Umschreibungen von Bildung tradieren zwar einen gemeinsamen Kern, der etwa Bewahrung des Menschlichen heißen könnte. Aber dadurch tritt das Wesen der Bildung nicht klarer hervor. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Wenn das so ist, dann scheint Herman Nohls Feststellung nicht zu gelten, wonach im "geschichtlichen Zusammenhang ... sich der Sinn der erzieherischen Leistung immer deutlicher hervor(arbeitet)"

(1978, S. 119). Bei genauem Hinsehen sagt Nohl jedoch, daß erst in geschichtlichen Dimensionen sich eine Idee entfalte. Daher gelingt die Erkenntnis des Wesens von Bildung nicht einem einzigen Forscher, sondern nur einer Forschergemeinschaft durch die Jahrhunderte hindurch. Aus dieser Sicht trägt die Erwartung, "das beschränkte persönliche Erlebnis" (ebd.), das sich in den unterschiedlichen Definitionen niederschlug, könnte erschließen, was Bildung eigentlich ist. *Aus diesem Grund ist die Rückbindung der Bildungstheorie an die Geschichte der Pädagogik unersetzbar.* Eine Grundlegung der Bildung durch außerpädagogische und ahistorische Theorien allein greift deshalb zu kurz. Dies ist umso wichtiger, als letztlich niemand zu irgendeiner Zeit eindeutig sagen kann, was Bildung tatsächlich ist. Es gibt für uns Menschen außerhalb unserer Welt, in der wir sind, keinen archimedischen Punkt, von dem aus Bildung vermessen werden könnte. Wir befinden uns alle diesseits, nicht jenseits der Welt.

(4) *Die vielen unterschiedlichen Auffassungen von Bildung legen die Idee der einen großen Bildung nahe.* - Die Idee, daß "alle Bildung nur eine" ist und daß zu unterschiedlichen Zeiten nur verschiedene Momente in ihr hervortreten, stammt nach Jürgen-Eckardt Pleines (1989 b, S. 17, Anm. 27) wahrscheinlich von Adolf Harnack. Vermutlich recurriert auch Erich E. Geißler (1983, S. 27) auf ihn. Geißler erkennt in den unterschiedlichen Formen der materialen, formalen und elementaren Bildung zeitgeschichtlich notwendige Ausprägungen von Schwerpunkten einer gemeinsamen Bildungstheorie. Diese Sichtweise ist sinntheoretisch interessant, weil damit der Gedanke der Kontinuität und damit des vernetzten Zusammenhangs einerseits der Momente von Bildung und andererseits der Erscheinungsformen der Bildung mit Welt, mögen sie auch noch so solipsistisch anmuten, aufleuchtet.

(5) *Das Wesen der Bildung bleibt nach wir vor vieldeutig, also unklar.* - Die vorliegenden Auffassungen von Bildung sind von der wahrgenommenen Bedrohung von uns Menschen gekennzeichnet und neigen dazu, unser kulturelles Erbe zu übersehen. Bemühungen um ein umfassendes Bildungsverständnis wären angebracht. Darin müßte historisches Gedankengut in kritischer Vergegenwärtigung produktiv integriert werden. Dies könnte die Erschließung der Sinnfülle von Bildung ermöglichen.

(6) *Auf vielen Ebenen bemühen sich viele Menschen um eine angemessene neue Bildung.* - Dabei fällt die Einrichtung einer "informations-technischen Grundbildung" in allgemeinbildenden Schulen genauso auf wie Ringvorlesungen zum Thema Bildung und Angebote, Bildung ganz konkret als Lebensform vorzustellen. Damit ist der Trend und die Notwendigkeit einer neuen Bildungskonzeption dokumentiert.

(7) *Vielfältige Bemühungen um eine Erneuerung der Bildung konkretisieren sich in der Warnung vor immer neuen "Heilslehren" (Ballauff), im Hinweis auf die Vernünftigkeit der Bildung (z.B. Pleines), auf die Bildung als Lebensform (z.B. Mittelstraß) sowie auf die stärkere Beachtung des Sinnbegriffs (Hansmann / Marotzki).*

(8) *Die Bildungsdiskussion gewinnt durch die Einbeziehung außerpädagogischer Theorien zusätzliche Gesichtspunkte.* - Die Zivilisationstheorie konnte den Blick für Defizite in der aktuellen Situation schärfen. Mit Hilfe des Konstruktivismus ließ sich die Notwendigkeit formulieren, sich mit anderen über die Welt und ihr Leben zu verständigen. Die Wissenssoziologie bzw. Theorie der Alltagswelt trug zur Erfassung des Verlustes an Plausibilität im Alltag bei. Die Systemtheorie konnte die Verbundenheit des Menschen mit Welt und Kosmos augenfällig machen und kann eine Brücke darstellen zu älteren ganzheitlichen Ansätzen. Außerdem schärft sie die Fähigkeit zu ökologisch-vernetztem Denken und Handeln. Diese punktuellen Blickerweiterungen der Pädagogik durch diese Theorien können jedoch nicht die abschließliche Grundlage für eine Bildungstheorie sein, wohl aber eine unaufhebbare Ergänzung.

(9) *Die in den letzten Jahren vorgestellten Entwürfe zu einer neuen Bildung hoffen, mit einem "neuen" Bildungsverständnis eine passende Antwort auf die existentiell bedrohliche Herausforderung gefunden zu haben.* - Diese mehr oder minder ausdifferenzierten konzeptionellen Entwürfe einer Bildung gehören jenem Theoriestrang an, bei dem die Selbstermächtigung des Menschen im Zentrum steht. Die antithetische Bildungsauffassung hingegen gehört dem Theoriestrang der Selbstlosigkeit an. Beide Theoriestränge sind noch nicht mit einander in ein konstruktives Bezugsverhältnis gerückt worden.

(10) *Die vermutete Sinnlatenz betätigte sich.* - Das "interpretative Paradigma", das in der Wissenschaftstheorie deutlich nachweisbar ist, zeigt auch in der Bildungsdiskussion - wenngleich auch spärlicher - seinen Niederschlag.

(11) *Die verschiedenen, ergänzbaren Ansätze enthalten zwar wichtige Aspekte von Bildung, jedoch kann kein einziger mit Recht proklamieren, allgemeingültig zu sein.* Damit ist indirekt ausgesagt, daß niemand eindeutig sagen kann, wie eine neue Konzeption der Bildung auszusehen hat. Das erinnert an die oft gestellte Frage, wie aus dem, was ist, abgeleitet werden kann, was sein soll (vgl. K. Biller 1990, S. 407). Die Aussage Karl Raimund Poppers, wir befänden uns in einem stockdunklen Raum und suchten einen schwarzen Zylinder, kennzeichnet ebenfalls die Situation. So sind wir Menschen auf uns selbst zurückverwiesen und müssen, trotz der aufgezeigten engen Grenzen eine Lösung auf die Frage, wie eine neue Bildung auszusehen habe, finden. Das kann nur in einem integrierenden Prozeß geschehen, an dem mehrere Perspektiven von Bildung beteiligt werden. Ein Modell, das von einer einzigen theoretischen Annahme ausgeht, mag zwar in sich stimmig sein, es kann jedoch kaum dem Komplex "Bildung" in allen Belangen gerecht werden.

(12) *Da in der Praxis des Alltags die Entscheidung für die eine oder andere Theorie nötig ist, alle aber Unaufgebbares besitzen, wäre eine zwischen den polar entgegengesetzten Theoriesträngen vermittelnde Neufassung von Bildung angemessen.* - Die in den neueren bildungstheoretischen

Bemühungen nachweisbare Anzeichen, die Einseitigkeit von Selbstsein und Selbstlosigkeit durch Sozialein zu ergänzen, fügt sich in die lange Tradition der Theoriegeschichte von Bildung. In ihr haben sich zwei Theoriestränge herausgebildet, die vereinfacht und in Anlehnung an Ballauff mit Bildung als Selbstsein und Bildung als Selbstlosigkeit zu bezeichnen sind. Diese Theoriestränge bestehen bis in unsere Zeit getrennt nebeneinander. Die theoriegeschichtliche Entwicklung erreichte einen Höhepunkt in der schließlich erfolgreichen Überwindung der Polarität von materialer und formaler Bildung durch die kategoriale Bildung (vgl. z.B. W. Klafki 1959). Die kategoriale Bildung vertritt den Theoriestrang der Bildung des Selbstseins. Damit steht sie der antithetischen Bildungstheorie gegenüber, die dem Theoriestrang der Bildung der Selbstlosigkeit angehört. So ergibt sich wiederum eine polare Gegenüberstellung, diesmal von zwei Theoriesträngen der Bildung. Die neue Bildungstheorie nimmt die theoriegeschichtlich gewonnene Aufgabe an und will beitragen, die polar gegenüberstehenden Theoriestränge dialektisch zu überwinden.

So ergibt sich die folgende, durch zwei Trends bestimmte Gesamtsituation: Der erste Trend erfaßt die Versuche, die Einseitigkeit des Selbstseins durch Sozialein zu überwinden. Es fehlt jedoch der Einbezug der Welt. Der zweite Trend zeigt Bemühungen zur Überwindung der Sinnlatenz in der Pädagogik zugunsten sinnorientierter Bildungskonzeptionen auf. Demnach ist eine Bildungstheorie zu fordern, die in ihrem Zentrum den Sinnbegriff verankert. Damit kann sie die bislang häufig unbeachtete subjektive Wirklichkeit in die Theoriebildung einbeziehen und deren Beteiligung am Bildungsprozeß erfassen. Sie wäre dann zu Recht als "*sinnvolle*" Bildung zu apostrophieren. Sie müßte aber darüber hinaus auch in der Lage sein, die beiden Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit zu integrieren. Dies ist möglich, weil einerseits der Sinn des Selbstseins sich nicht in diesem Selbstsein erschöpft, sondern auf Selbstlosigkeit verweist; andererseits der Sinn der Selbstlosigkeit nicht diese Selbstlosigkeit sein kann, sondern auf Selbstsein als ein Teil von Welt verweist; denn die Welt soll durch Selbstlosigkeit sich entfalten können. Mit Hilfe der Sinnfrage ergibt sich die Einsicht, daß beide Theoriestränge aufeinander verweisen und durch ihre dialektische Aufhebung Bildung bereichert wird.

Die zeithistorisch nötige "neue" Bildung soll nun in ihren verschiedenen Dimensionen dargestellt werden. So rückt ihre Verbundenheit mit historisch bewährten Einsichten, ihre Grob- und Feinstruktur, ihre Prozeßhaftigkeit und Dynamik, ihr Bemühen um allseitige Förderung aller Menschen, ihre Forderung nach sinnvoll zusammenhängenden Inhalten und ihr Bestreben, bildungstheoretische Momente und Faktoren einzubeziehen, in das Zentrum der Darstellung.

4. Darstellung der integrativen Bildung als Sinnfindung

Der Stand der Diskussion wies zwei unterschiedliche, polar gegensätzliche Auffassungen von Bildung aus, die sich vor allem durch die Betonung der beiden Pole "Subjekt" und "Welt" unterscheiden. Während die eine den Subjekt-Aspekt hervorhebt, legt die andere ihr Hauptgewicht auf das Objekt, die "Welt". Die eine ermöglicht dem Subjekt in herkömmlicher Weise die optimale Ausbildung seiner Fähigkeiten im Rahmen der Grundstruktur der Begegnung. Sie will ihn auf seine künftigen Aufgaben im Leben vorbereiten, ihn zum Funktionsträger befähigen. Die andere will den Heranwachsenden beeinflussen, in selbstloser Weise erreichbare Ziele zu sehen und zu verwirklichen. Keine der beiden stellt jedoch die Erreichung von Sinn in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Deshalb setzten sich beide der Gefahr der Sinnverfehlung aus und dürfen entgegen der postmodernen These von der „Inkommensurabilität“ (Jean-Francois Lyotard) nicht als gleich gültig nebeneinander bestehen bleiben.

Die Überwindung der theoriegeschichtlich entstandenen, polar entgegengesetzten Positionen kann mit einer *integrativen* Konzeption gelingen. In ihr wird jeder Pol eines Gegensatzes als den anderen bedingend und somit als unerlässlich anerkannt und gefördert. Bedeutsam ist hierbei weniger die gegenseitige Abgrenzung als vielmehr die gegenseitige Einbeziehung.

Der Stand der Diskussion zeigte aber auch Bemühungen auf, die unübersehbare Sinnlatenz in der Theoriebildung zu überwinden. Diese Tendenz wird durch eine verstärkte Beachtung von *Sinn* unterstrichen. So ergeben sich für die Neukonzeptionierung von Bildung zwei Schwerpunkte: die Sinnorientierung und die Integration. Bildung soll deshalb als Sinnfindung bezeichnet werden. Sie strebt die Integration von Einzelnem zu einem Ganzen an.

Bildung als Sinnfindung¹⁴ umfaßt sowohl den Aspekt des Zustands als auch den des Prozesses. Deshalb sind die Stadien der Sinnerwartung, Sinn-

¹⁴ Volker Ladenthin bezeichnet Bildung ebenfalls als „Sinnfindung“ (1991, S. 28 - 60). Allerdings liegt bei ihm ein anderes Sinnverständnis vor. Das wird deutlich, daß er aus der Vielzahl von Bedeutungen sich für Sinn als „Sinnvolles“, Zweckdienliches entscheidet (S. 36). Zu Recht betont er jedoch, daß Sinn nicht gegeben, sondern etwa im Rahmen von Wertungen nur gesetzt werden kann. Zu unterstützen ist auch sein Nachdruck, daß diese Wertungen dem Kriterium subjektiver Allgemeinheit entsprechen müssen. Das bedeutet: Die Handlung eines einzelnen Menschen steht unter dem Anspruch, zugleich die Handlung „des“ Menschen sein sein (vgl. S. 53). Damit ruht eine große Verantwortung auf den Wertungen. Gelingt dies im Einzelfall, dann kann der gesetzte Sinn den Anspruch erheben, „richtig“ zu sein (S. 55). Abgesehen davon, daß Ladenthin nicht den Bedeutungsreichtum von Sinn insgesamt erfaßt, ist doch die Beachtung der Wertung unerlässlich. Ladenthin argumentiert vor allem aus der Position der transzendental-kritischen Pädagogik im Sinne Alfred Petzelts und legt Wert auf die Legitimation von Sinnentscheidungen.

suche, Sinnerfüllung, Sinnverwirklichung und Sinnerfahrung genauso enthalten wie die Sinnvermittlung, die zumeist in Bildungsstätten angestrebt wird. Sinn kann in verschiedenen Bereichen verwirklicht werden. Deshalb ergibt sich die Möglichkeit, verschiedene Teilbildungen zu beschreiben, die durch Sinn zusammengehalten werden, so daß sie in eine Gesamtbildung münden. Der Zustand der integrativen Bildung ist eine Augenblicksdarstellung des jeweils erreichten Niveaus. Der Prozeß der Bildung läßt sich in Phasen gliedern und beschreiben. Eine Theorie der Bildung muß demnach Ziel und Verlauf erfassen. Sie ist dem Kontinuum von Zeit unterworfen und insofern historisch entstanden. Sie kann deshalb keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, hat aber ihre je aktuelle Berechtigung. Dieser komplexe Bereich läßt sich übersichtlich in Dimensionen gliedern. Die Faktoren Geschichte, Struktur, Prozeß, Anthropologie, Inhalt und Pragmatik sollen im folgenden das Konzept der integrativen Bildung dimensional darstellen.

4.1 Die Integration bewährter bildungstheoretischer Inhalte (historische Dimension)

Wenngleich Chaostheorien den Glauben an die Gültigkeit von Ordnungen zu erschüttern beginnen, so ist es doch immer noch legitim, der Forderung Herman Nohls zu entsprechen, die er im Hinblick auf die drei Stufen

Daher formuliert er Bildung als „Erziehung zum sinnbezogenen Werten von Unterrichtsgehalten“ und als die „Fähigkeit, autonom werten, d.h. sinnbezogen handeln zu können“ (S. 55). Bildung ist somit „sinnbezogenes Werten unter Geltungsanspruch“ (S. 55). Mit Wertung und Geltung hat Ladenthin zweifellos entscheidende Faktoren von Bildung betont, die auch in der integrativen Bildungskonzeption unerlässlich sind. Darüber hinaus ist auch die Frage wichtig.

Ganz im Sinne Petzelts gewinnt die „Fragehaltung“ eine konstituierende Bedeutung beim Bemühen um Bildung (S. 56). So ist Bildung vom Erwachsenen aus nicht „Weitergabe von Erfahrung, sondern die Antwort auf die Erfahrung von Mangel“ (S. 58). Der Heranwachsende muß demnach nicht Bildungsgüter übernehmen, sondern Antworten auf ihre Gültigkeit hin überprüfen lernen (vgl. S. 58). Er übernimmt nicht „Bildung“, sondern lernt, Fragen zu formulieren und Antworten überprüfend aufzunehmen. Daraus entsteht ein Problem. Wer nämlich Fragen stellt, muß einsehen, „daß das eigene Weltverständnis nicht ausreicht, zu erklären, was es erfährt“ (S. 60). Dieses Nichtwissen ist aber die Voraussetzung des Lernens.

Bei genauem Hinsehen bezieht sich Ladenthin auf den schulischen Bereich, engt Bildung damit auf Schulbildung ein. Das liegt nahe, weil er aufweist, wie es der Literatur gelingt, bildend zu werden. Abgesehen von dieser Einengung auf den schulischen Bereich ist die Einsicht in die einheitsstiftende Bedeutung des Sinns (vgl. S. 67) verdienstvoll. Wenn Ladenthin allerdings die Bildung als „Welt- und Selbsterkenntnis in Sprache“ und als „Selbstverwirklichung“ (S. 372) bezeichnet, so vertritt er den Theoriestrang der Bildung als Selbstsein. Damit unterscheidet er sich von der hier vertretenen Auffassung der integrativen Bildung. Das wird auch durch das folgende Zitat deutlich: „Erst wenn der zu Bildende fähig ist, den ‘Gegenstand’ aus sich heraus als ihm eigenen sprachbewußt und reflexiv zu konstituieren, hat er verstanden, ist er gebildet“ (S. 372).

der Pädagogischen Bewegung - "Persönlichkeit", "Gemeinschaft" und "Dienst" - wie folgt formulierte: "Es ist ... klar, daß mit der späteren Phase die frühere nicht falsch geworden ist, sondern ihre Wahrheit in der neuen Stufe bleiben muß" (1978, S. 219 f.). Daher steht die Prüfung an, welche der großen Gedanken bildungstheoretischer Denker in der Vergangenheit aus sinntheoretischer Perspektive heute noch oder in veränderter Gestalt wieder gelten könnten. Das entspricht auch dem Vorschlag der produktiv-kritischen Vergegenwärtigung von Denkansätzen vergangener Epochen, den Wolfgang Klafki (1985 a, 1986) formulierte und, auf die Zeit von 1770 bis 1830 bezogen, einlöste. Ohne auf Vollständigkeit zielen zu wollen, sei die sinntheoretische Bedeutung einiger historischer Ideen punktuell hervorgehoben und deren Einbeziehung in die Konzeption einer integrativen Bildung begründet.

Streben nach Wahrheit

Von den Reflexionen der *Vorsokratiker* eignet sich das Streben, bloßes Meinen (doxa) zu überwinden und die Wahrheit (aletheia) zu wollen, zur Übernahme in die integrative Bildung. Das Wissen, das auf diesem Wege erworben wird, ist - im Hinblick auf Karl Raimund Popper gesagt - *relativ sicher*. Dies ist sinntheoretisch bedeutsam, weil mit dem Wissen offensichtlich mehr möglich ist, als seine gedächtnismäßige Aufbewahrung. Mit dem relativ sicheren Wissen ist zugleich ein Anspruch gegeben. Denn wer etwas weiß, kann sich nicht mehr so verhalten, als wüßte er nicht. Das relativ sichere Wissen versetzt uns Menschen in die Lage, z.B. eine Aufgabe wahrzunehmen oder eine Möglichkeit ins Auge zu fassen. Verbindliches Wissen und das Vernehmen eines Anspruchs oder das Erkennen einer Sinnmöglichkeit sind wesentliche Momente der sinntheoretisch begründeten Bildungsauffassung. Bildung muß daher um die Vermittlung eines Höchstmaßes an Wissen bemüht sein. Denn mit zunehmendem Wissen steigt parallel dazu der Anspruch, vergrößern sich die Sinnmöglichkeiten.

Freiheit und Teilnahme

In der *Paideia Platons* bietet sich - wie Höhlengleichnis lehrt - der *emanzipatorische Gedanke* der Befreiung "aus der alltäglichen Befangenheit und Fesselung durch Wahrnehmung und Vorstellung, aber auch aus mitmenschlicher Voreingenommenheit und Vergleichung" zur Übernahme an (Th. Ballauff 1981, S. 233). Denn nur im Zustand der Freiheit angesichts von Sicherheit ist ein Höchstmaß an potentieller Sinnerfahrung gegeben. Ferner ist der "*partizipatorische Gedanke*" übernehmbar. Er besagt, daß das Subjekt an der Wahrheit teilnehmen soll und sich um Wahrheit bemühen muß, denn nur auf diese Weise vermag sich "Sinn" einzustellen. Der "*theoretische Gedanke der Erschlossenheit des Ganzen durch Denken-durch Erkenntnis und Wissen*" (ebd.) sichert des weiteren die Vorstellung eines Sinngefüges, das sich das Subjekt in seiner Sinnstruktur aneignen kann. Gemäß dieser Einsicht erscheint die Bereitschaft zum Lernen als äußerst sinnvoll. Neben partizipatorischem und theoretischem ist auch der "*periagogische Gedanke*" für die Theorie der Bildung unersetzbar. Er macht

deutlich, daß nur eine entschlossene Umkehr eine dauerhafte Veränderung des Menschen erzeugen und eine Welt neuer Sinnmöglichkeiten eröffnen kann. Beispiele einer entschlossenen Umkehr sind: die sofortige Veränderung einer Verhaltensweise und die Vermeidung einer Lebensgewohnheit, ohne daß hierbei eine innere Diskussion mit sich selbst zugelassen würde. Mit der entschlossenen Umstellung ist zugleich ein Beitrag zu neuen Sinnerfahrungen gegeben.

Sinnenhafte Wahrnehmung

Von der *Stoa* übernimmt die Theorie der integrativen Bildung die *Erfassung und Zueignung* (katálepsis und oikeiosis). Diese Begriffe besagen, daß Menschen alles "erfassen" und "begreifen" müssen, damit sie sich bilden können. Dabei muß das Subjekt aktiv sein. Es erfüllt damit eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit von Sinnerfahrungen, die ohne Aktivität des Subjekts nicht möglich sind. Die Theorie der integrativen Bildung übernimmt ferner die Forderung nach einer "*natürlichen Erziehung*". Dies besagt, daß jeder in Übereinstimmung mit der Natur und der eigenen naturalen Anlagen leben soll. Auf diese Weise kann sich im Menschen ein wichtiger Bereich möglicher Sinnerfahrungen erschließen. Die integrative Bildung nimmt den Hinweis der *Stoa* auf die "*menschliche Verkehrung*" (diastrophé) ernst, weil bereits im Vorfeld von Bildung mögliche Gründe für das Scheitern bei Bemühungen um Sinnerfahrungen aufscheinen können¹⁵. Das setzt jedoch das Wissen - und das ist zugleich die Grenze - über die "richtige" menschliche Verfaßtheit voraus. Deshalb ist es angemessen, die Lehre von der "menschlichen Verkehrung" nur zu heuristischen Zwecken zu bemühen. Der Grundgedanke, daß Sinnentscheidungen oft gegen den Trend gefällt werden, ist jedoch aufzugreifen, weil sich das Sinnpositive nicht immer durchsetzt¹⁶.

Gelassenheit und Maß

Der *Mystiker* Meister Eckhart und seine Schüler Seuse und Tauler haben die *Bedeutung des Loslassens* von Dingen und Menschen für den Bildungsprozeß und das *Aufgehen* in Aufgaben betont. Das Verhältnis des Menschen zur Welt ist bei Eckardt durch *Gelassenheit* gekennzeichnet. Wer sich loslassen kann, wird für andere und anderes frei. Wer sich Aufgaben hingebungsvoll widmen kann und dabei Sinn erfährt, legt wenig Wert auf das Haben und Bekommen, das Aneignen und Besitzen, auf Sachbemächtigung und Selbstermächtigung. Er hat die Stufe des Dienens erreicht, von der Herman Nohl (1978, S. 219) gesprochen hat. Auch dies ist für die integrative Bildung konstitutiv. Die egozentrische Perspektivität hingegen erschöpft sich sehr schnell, wenn der Sinn des Habens beispielsweise im bloßen Haben besteht. Wer nicht bereit ist, weiter zu fragen, kann somit niemals genug haben. Hier fällt die Nähe zu dem Gleichnis von den Talenten ein. Der Herr lobt denjenigen Diener und betraut ihn mit neuen, größeren Aufgaben, der seine

¹⁵ Vgl. Th. Ballauff 1986, S. 54 - 65; 1989, S. 67 - 78; 1981, S. 234

¹⁶ Vgl. Theodor Litt 1948, S. 256.

Fähigkeiten für ihn und nicht für die Verfolgung eigener Interessen einsetzte. Der Sinn des Habens kann demnach nur im Einsatz dessen liegen, was man hat.

"Bilder Gottes", die sich der Mensch "einzubilden" hat, sind bei Eckardt die Gutheit, Wahrheit, Gerechtigkeit und Weisheit genauso wie Christus. Das zweckfreie, reine Anschauen jener "Bilder Gottes" bringt der Seele des Menschen *Ruhe und Frieden*. Damit ist die *vita contemplativa* sehr früh in der Bildungsgeschichte betont. Sie erinnert formal an die Bildungsauffassung der Kultur- und Wertpädagogik, die durch eine Ein-Bildung von sog. ewigen Werten und allgemeingültigen Kulturgütern eine Herausbildung des höheren Selbst oder eine Innenwelterweckung anstrebt.

Die rein geistige Schau ewiger Ideen verhelfen zu einem *absoluten Maßstab* und - wie Meister Eckardt sagt - "rechten Trost" im unsicheren alltäglichen Leben des einzelnen. Im Lichte des Ewigen erscheint das Vergängliche als bedeutungsloses Nichts. Dadurch kann der Mensch Ruhe in die Hektik des Alltagslebens bringen.

Das Loslassen und die Hingabe sind zwei Voraussetzungen für Sinnerfahrungen, denn Sinn kann nie direkt erfahren werden, sondern immer nur auf dem Weg über die Aktivität, über das "*interesselose Begehren*", wie Herbart formulierte. Beide Grundeinsichten sind moralisch hochwertig, weil der Mensch die Welt nicht verzweckt, sondern sich für die Entfaltung ihres Eigenwertes einsetzt. Der Grundgedanke der "*epoché*" im Husserlschen Verständnis verdeutlicht das hier Gemeinte. Die ernsthafte Umsetzung dieser Einsichten in das subjektive Bewußtsein im Rahmen der integrativen Bildung könnte den Grund für eine "sanftere" Gesellschaft legen, die zur Überwindung der zu erwartenden sozialen Spannungen nicht nur in unserem Lande nötig ist.

Aus dem theologisch-mystischen Bildungsbegriff läßt sich ein Kritik-Kriterium für unsere Zeit gewinnen. Sein Ziel war es nämlich, das Kreatürliche und Animalische im Menschen zu überwinden. Auf die heutige Zeit übertragen, macht es darauf aufmerksam, daß Menschen nicht ausschließlich ihre natürlichen Bedürfnisse vorrangig befriedigen müssen, um Menschen zu sein, sondern daß sie sich ihrer *Würde* immer bewußt sein und sich demgemäß verhalten sollten. Es schadet auch nichts, wenn sie sich gelegentlich bewußt werden, wieviele Möglichkeiten des Scheiterns es gibt, daß noch lange nicht alles gut zu gehen braucht, daß nichts selbstverständlich ist, daß sie eine Menge Glück bei allen Tätigkeiten haben u.v.a.m. Dies eingedenk, kann der Mensch zufrieden werden.

Fächerkanon, Geschichtlichkeit und Selbstbewußtsein

Vom *Humanismus* des 14. und 15. Jahrhunderts¹⁷ und der Bildungsidee, die besagt, daß sich der Geist des Menschen durch die Gehalte des Wissens in den sieben Freien Künsten zu sich selbst befreit, läßt sich die *sprachlich-*

¹⁷ Vgl. Th. Ballauff 1981, S. 236.

kritische Bildung übernehmen. Sie kann gewährleisten, daß die Sache, die Wirklichkeit, die Wahrheit, das Problem und der oder das Andere angemessen sprachlich zu Wort kommt. Dies ist gerade in unserer Zeit bedeutsam, in der die sprachliche Qualität vielfach problematisiert wird, und in der man von Sprachverwilderung spricht, zu der insbesondere Massenmedien ihren Beitrag liefern¹⁸. Die Pflege des Dialogs, die fundierte Auseinandersetzung mit dem Buch und der Versuch der eigenen Gestaltung sind wichtige Möglichkeiten für Sinnerfahrungen.

In dieser Perspektive fällt der Kommunikation ein hoher Stellenwert zu. Sie unterstützt die Bemühungen, den Anspruch von Menschen, Dingen und Situationen wahrzunehmen. Außerdem ist die Sprache eine der wesentlichen Bedingungen der Möglichkeit von Sinn überhaupt, die auch aus diesem Grunde zu hegen und zu pflegen ist¹⁹. Der Gedanke der *Geschichtlichkeit* verweist auf die innige Verbundenheit von uns Menschen mit der Welt, die immer schon vor uns da ist, aber auch auf die Eingewobenheit in die Zeit von Vergangenheit und Zukunft und erinnert uns auf diese Weise stets an unsere Vergänglichkeit.

Die Erkenntnis, daß der *Mensch das Werk seiner selbst* ist, hebt das Selbstbewußtsein des Menschen. Picco della Mirandola (1463 - 1494) vertritt die Auffassung, daß der Mensch sein eigener freier Bildner und Überwinder ist. Da in ihm alle Möglichkeiten angelegt seien, könne er sich für das Elementarische, das Tierische oder das Himmlische entscheiden. Die Grundthese des Humanismus lautete demzufolge: Der Mensch erfüllt erst durch die Bildung sein eigentliches Menschsein. Damit setzte eine Zentrierung des Denkens um den Menschen ein, die bis heute anhält. Die Bildung soll und kann ihm bei der Sinnerfüllung helfen. Sie unterstützt damit zum einen die Auffassung, daß der Mensch das Werk seiner selbst ist, gibt ihm aber eine typische sinntheoretische Wendung. Ihr zufolge ist dieses Ziel erst nach angemessener Sinnerfüllung, also gleichsam nebenbei erreichbar. Unter dem Sinn-Aspekt steht das Ego des Menschen nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern die Sinnerfüllung. Dadurch ist der Mensch nicht mehr unabhängig und losgelöst von der Welt zu betrachten, sondern nur noch in inniger Verbindung mit ihr.

Ohne im weiteren näher auf den Renaissance-Humanismus einzugehen, sei rückblickend die Bedeutsamkeit der Erfahrung betont, wonach der Mensch in entscheidendem Maße an seiner Bildung mitarbeiten kann. Freilich spielen die bedingenden Elemente der Welt, die Anlagen und die soziale Lage sowie die kulturelle, wirtschaftliche und politische Situation dabei eine gewisse abhängige Rolle. Aber der Mensch kann bis zu einem unbestimmten Grade seine Grenzen ausdehnen. Er erfährt damit seine Selbstverantwortung: nicht andere sind in erster Linie schuld, sollte ich scheitern. Damit wird die

¹⁸ Vgl. z.B. M. Buschbeck 1988, S. 116.

¹⁹ Vgl. K. Biller 1991, S. 128 - 132.

Einbettung der Bildungsbemühungen in den geschichtlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen, kurz: in die Leonardo-Welt deutlich.

Der naturphilosophisch-organologische, also säkularisierte Bildungsbegriff in der Renaissance²⁰ erstrebt die Entfaltung natürlicher innerer Anlagen. Da er sie aber als Teilkkräfte der Natur, als natürliches Licht der Vernunft im Menschen und von Gott geschaffen sieht, dokumentiert sich damit die Auffassung, daß der Mensch sich noch in Verbindung mit seiner natürlichen Grundlage empfand. Die Geschlossenheit des Weltbildes erleichterte zugleich die Suche von Sinnzusammenhängen. Da außerdem damals eine ontologische Sinnauffassung vorherrschte, war die Sinnzuweisung für die Menschen der damaligen Zeit durchaus einsichtig. Die Geschlossenheit des Weltbildes drückte Paracelsus (1493 - 1541) exemplarisch aus. Da ihm zufolge Gott, Mensch und Natur sich in einem unauflöselichen Zusammenhang befänden, forderte er die Bildung des Menschen in seiner Beziehung zu Gott und zur Welt. Damit waren zwei Zielpunkte vorgegeben, die zugleich sinnstiftend wirken konnten, heute jedoch lediglich einen *Angebotscharakter* besitzen.

Kopf, Herz und Hand

Von der *Aufklärung*, die mit dem 17. Jahrhundert begann, bleibt der Gedanke von Comenius gültig, wonach die Menschlichkeit nur auf dem Wege über *Vernunft*, also Denken, Einsicht, Erkenntnis und Wissen gewonnen werden kann. Die damit angesprochene *kognitive Dimension* ist in der Bildung nicht zu vernachlässigen, weil mit ihrer Hilfe die Sinnsichtigkeit des Menschen entfaltet werden kann. Die Aufklärung in der Form der geistigen Durchdringung der Wirklichkeit ist in besonderer Weise geeignet, vielfältige Sinnmöglichkeiten zu erschließen. Allerdings kann die Aufklärung allein auf sich gestellt die Tugendhaftigkeit der Menschen deshalb nicht erreichen, weil der Eigenbeitrag des Menschen, die Stellungnahme, die Bejahung einer Aufgabe entscheidend ist. Genauer gesagt: Die Auffassung, wonach derjenige gebildet ist, der sich selbst und sein Verhältnis zur Welt nach vernünftigen Prinzipien zu regeln weiß, ist deshalb unvollständig, weil hierbei der Faktor "Sinn" als Motiv für tugendhaftes Handeln fehlt.

Gleichwohl ist aber bedeutsam, daß in der Aufklärung zum ersten Male in der Geschichte die pädagogische Bedeutung der Bildung erkannt wurde. Nur durch Belehrung, so lautete die Überzeugung, überwindet der Mensch seinen Naturzustand. Daher wird in dieser Zeit der Unterricht bedeutsam. Bildung sollte für das "Handgreifliche und Brauchbare in dieser Welt" funktionieren (F.-J. Wehnes 1981, S. 26). Die Welt der nützlichen Dinge und der Aktivitäten stellte den Rahmen für Sinnmöglichkeiten dar. So gelang die Umsetzung des Wissens in den Lebensvollzug.

Im 18. Jahrhundert bezeichnete Bildung im Umkreis der Aufklärung und im Zusammenhang der Emanzipation des Dritten Standes die kritische

²⁰ Vgl. F. J. Wehnes 1981, S. 25 f.

Distanz des aufgeklärten Menschen zu Metaphysik, Theologie und herrschender Gesellschaftsklasse. Der Aufruf Kants, "Habe Muth, *Dich* Deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!" (1784, in: 1914, S. 9; 1947, S. 1) ist das Programm jener Zeit. Deshalb mußte man jedoch trennen zwischen dem erlaubten kritischen Denken innerhalb der Wissenschaftsdisziplin und dem unerlaubten "Räsonieren" im öffentlichen und beruflichen Leben²¹. Ohne Auseinandersetzung mit den Gründen, die Kant zu dieser Auffassung führten, läßt sich sagen, daß die beiden Bereiche selbstverständlich und uneingeschränkt der Forderung nach Sinnhaftigkeit unterliegen. Der Gebrauch der Vernunft im öffentlich-beruflichen wie im privaten Bereich ist unerlässlich, will man sinnerfüllt leben. Damit erhebt sich die Forderung gegenüber den Gebildeten, dort Stellung zu beziehen und Widerstand zu leisten, wo sie eine Notwendigkeit dazu sehen.

In sinntheoretischer Perspektive ist die *Vernunft* als der Grund für die Autonomie des Menschen anzuerkennen. Macht die Bildung den Menschen vernünftig, so leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung eines wichtigen Fähigkeitsbereichs. Bildung ist aber aus sinntheoretischer Sicht in erster Linie jedoch nicht Selbstgestaltung wie im Humanismus und Idealismus. Der Bezugspunkt der "sinnvollen" Bildung ist auch kein von außen her angetragenes "Bild" wie in Mystik, sondern die freie Bestimmung des Menschen aus sich selbst im Hinblick auf die ihn umgebende Welt.

Jean Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi forderten die allgemeine Menschenbildung für jeden Menschen zu Recht. Berufliche und gesellschaftliche Qualifizierung sollten die individuelle Freiheit sichern. Wir verdanken Pestalozzi die Erkenntnis, daß der Mensch sowohl das Werk der Natur und der Gesellschaft als auch seiner selbst ist. Die Überzeugung Pestalozzis, daß sich der Mensch in der Sittlichkeit von der Menge frei macht als ein "Ich-Selbst", und daß er in der Liebe sich von sich selbst frei macht zu Mitsein und Sachlichkeit, verträgt sich mit der integrativen Bildung. Sie stellt zentrale Bedingungen für Sinnerfahrungen dar, die aus sinntheoretischer Sicht unersetzbar sind.

Totalität, Individualität, Universalität und Ausbildung

Vom *Neuhumanismus*²² ist der Gedanke der *Totalität* (ganzer Mensch) und *Individualität* tradierwürdig, weil in diesen programmatischen Formeln die menschlichen Möglichkeiten, sinnerfüllt zu leben, konzise zusammengefaßt sind. Damit erschließt sich für uns Menschen ein gangbarer Weg, uns selbst aus einem unsinnig erscheinenden Leben zu befreien und in die Freiheit des sinnerfüllten Tuns und Könnens zu gelangen. Die dritte neuhumanistische Formel lautet „*Universalität*“. Im Verständnis von enzyklopädischem Wissen ist sie heute zwar nicht einlösbar und kann somit nicht vertreten wer-

²¹ Vgl. U. Preuss-Lausnitz 1988, S. 404 - 405.

²² Vgl. Th. Ballauff 1981, S. 243 f.

den. Wohl aber kann sie die notwendige Verbindung von Mensch und Welt unterstreichen. Außerdem sollten Erwachsene den Anspruch, möglichst viel zu wissen, nicht übersehen. Damit wird jede Enge in der Bildung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis vermeidbar. Vorteilhaft ist auch der Begriff der *Ausbildung*, der im Neuhumanismus an der Schwelle zum Industriezeitalter herausgearbeitet wurde. Damit erhöht sich die Möglichkeit, auch im Beruf eine sinnerfüllte Tätigkeit auszuüben oder den Sinn einer konkreten beruflichen Tätigkeit zu erfahren. Die bekannte Formel Humboldts - "höchste und proportionierlichste Bildung seiner (sc. des Menschen) Kräfte zu einem Ganzen" - spricht neben dem formalen Aspekt auch die *ästhetische* Seite des Bildungsprozesses an. Ohne in einen Bildungsästhetizismus zurückzufallen, ist es sinnvoll, wenn die erreichte Bildung des einzelnen "schön" ist und nicht nur funktionabel. Eine "schöne" Bildung sorgt für eine ausgewogene Förderung aller Dimensionen des Menschen. Dadurch kann sie die Fülle an Sinnmöglichkeiten besser steigern, die dem einzelnen zur Verfügung steht, als eine rein pragmatische oder auf Funktionabilität abgestimmte Bildung. Dies zeigt, daß die Auslegung der Bildung als Allgemeinbildung sinntheoretisch legitimierbar ist.

Sören Kierkegaard vertritt die sinntheoretisch bedeutsame Einsicht, wonach Bildung die Selbstverwirklichung des einzelnen in dem unausweichlichen Entweder-Oder der konkreten *Entscheidung* in der jeweiligen Situation verlangt. Dadurch läßt sich die Entschlossenheit, einen Anspruch zu verwirklichen, als bildungstheoretisch unerläßlich ableiten.

Antinomien

In der *jüngeren Vergangenheit* nach 1945 wurde Bildung angesichts des verlorenen Krieges sowie unter dem zunehmenden Einfluß von Arbeit, Technik und Politik auf das alltägliche Leben neu bestimmt. Zu nennen wären z.B. Theodor Litt (1955), Eugen Fink (1959) und Heinrich Weinstock (1966). Typisch für die Auffassungen war weniger das harmonisierende Element als vielmehr die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden, das Aushalten von Widersprüchen und das Ertragen von Spannungen und Antinomien. Damit tauchte deutlich formuliert die Notwendigkeit auf, Unvereinbares bildungstheoretisch zu reflektieren. Unter dem Einfluß des postmodernen Denkens sollte das Unvereinbare nebeneinander bestehen bleiben. Das kann aber pädagogisch nicht hingenommen werden, weil dies eine Vernachlässigung von Sinnmöglichkeiten wäre, die Antinomien anbieten. Vorbereitet durch die existenzphilosophische Auffassung Otto Friedrich Bollnows (1979), mit Hilfe der Hoffnung zu neuer Geborgenheit zu gelangen, soll der Sinnbegriff den Versuch leiten, die Antinomien nicht nur auszuhalten, sondern so weit als möglich sinnvoll zu nutzen. Diese Bereitschaft zur Wahrnehmung von und zum sinnerfüllten Leben mit Spannungen ist unaufgebbar.

Rückblick

Rückblickend ergibt die kritische Vergegenwärtigung einiger historisch valider Implikate von Bildung folgende wesentliche Ergebnisse:

(1.) *Die unter dem Sinn-Aspekt durchgeführte punktuelle Erhellung der Bildungsgeschichte verweist auf die große Sinnfülle des Sachverhalts "Bildung", die sich im konkreten Fall ergeben kann.* Besonders sei der sehr frühzeitig dokumentierte Grundgedanke des Anspruchs, der mit dem Wissen zugleich gegeben ist, oder der Sinnmöglichkeiten, die das Gewissen erschließt, hervorgehoben. Er ist der "Schlüssel" zum Sinn. Des weiteren sind die Gedanken der Teilnahme, der Umstellung und der Übertragung ins Leben, in der Paideia sehr deutlich ausgedrückt, für die entschlossene Sinnsuche bedeutsam. Die enge Verknüpfung von Wissen und Leben, in der Antike als sinnstiftend bewährt, wäre auch heute wieder herzustellen. Zweifellos könnte der geschlossene Kreis von theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Ausführung ein Höchstmaß an Sinnmöglichkeiten gewährleisten. Ihn zu einer neuen Konzeption zu beleben, würde die Chance mancher Disziplinen zur Teilhabe am Bildungsgeschehen erhöhen.

(2.) *Ein Bildungsbegriff, der in der Gegenwart dem Sinnstreben der Menschen entsprechen will, müßte jeden einzelnen Menschen befähigen, angesichts bestehender Probleme sich selbst Ziele zu setzen, also Ansprüche wahrzunehmen und sie gemäß seiner ihm verfügbaren Möglichkeiten gewissenhaft zu erfüllen.* Mit anderen Worten, ein neuer Bildungsbegriff müßte eine Perspektive aufzeigen, die es jedem Menschen erlaubte, ein sinnerfülltes Leben angesichts der harten Realitäten der Leonardo-Welt zu führen. Er müßte beispielsweise aufzeigen, daß sich jeder den Einflüsterungen der Werbung und der Propaganda der Politik entziehen kann, weil er in Freiheit Stellung nehmen und ja oder nein sagen kann. Die dazu nötige Fähigkeit, richtig zu bewerten (Urteilsfähigkeit), kann Willkür und subjektive Beliebigkeit verhindern. Ferner wären die Grenzen des einseitig funktionalistischen, profitmaximierenden Denkens zu überwinden, damit die Fülle an Möglichkeiten menschlichen Handelns offenbar werden. Der Sinn-Begriff wäre eine der grenzüberschreitenden Möglichkeiten.

(3.) *Die geschichtlich bedingten Verformungen zentraler Begriffe wie "Wissen", "Leistung" und "Wissenschaft" sind es wert, auf ihre ursprüngliche Bedeutungsfülle hin erweitert zu werden. Wissen verlangt demnach, bindend zu sein. Sicherer Wissen erschließt "Welt" und reduziert sich nicht auf verwertbare Kenntnisse. Es birgt den Anspruch in sich, dem der Wissende entsprechen muß, will er sinnvoll sein; denn der Sinn des Anspruchs kann nicht darin liegen, bloß zur Kenntnis genommen zu werden. - Leistung ist verbunden mit Erfüllung. Diese Feststellung bedeutet, daß Leistung vor allem um der Lösung einer Aufgabe, der Schaffung eines Werks, des Vollbringens einer Tat willen geschieht. Die Gutschrift auf mein Konto - wie Ballauff (1981, S. 246) sinngemäß sagt - ist damit nur ein unvermeidbarer Nebeneffekt. Ein Umdenken gelingt, wenn das Subjekt selbst seine Ziele setzen kann "entsprechend der Einsicht in ihre Notwendigkeit und Berechtigung"*

(S. 247). Denn nur die vom Subjekt selbst gesetzten und somit von ihm eingesehenen oder seiner Sinnerwartung entsprechenden Zielsetzungen sind für es sinnvoll. Die Eigeninitiative ist eine der Grundvoraussetzungen für sinnerfassende Leistungen. - *Wissenschaft* soll wieder deutlich machen, daß ihre Tätigkeit sehr wohl viel mit dem täglichen Leben des Menschen zu tun hat. Hier wäre mehr Offenheit, Durchsichtigkeit und Durchlässigkeit nötig. Unerlässlich wäre aber auch die Bereitschaft der Laien, zuzuhören.

(4.) *Durch alle Zeiten hindurch erwies sich der Sachverhalt und seit dem 18. Jahrhundert das Wort "Bildung"²³ als jeweils letzter Bezugspunkt pädagogischen Handelns.* "Bildung" weist Maßnahmen als potentiell sinnvoll aus. Daher läßt sie sich mitsamt ihren historischen Implikaten als Reservoir nahezu unerschöpflicher Sinnmöglichkeiten auffassen. So gesehen kann Walter Braun zu Recht das "Bildungsideal" als "Vor-Sinn" bezeichnen (1983, S. 117). Bildung kann demnach durch Bemühung um den Vor-Sinn zu ihrem Sinn gelangen. Deshalb ist nicht die Bildung - wie bisher angenommen - der letzte Orientierungs- und Bezugspunkt pädagogischen Handelns, sondern "Sinn". Aus diesem Grund muß sich eine Theorie der Bildung um die Einbeziehung von Sinn als konstituierendes Moment bemühen.

(5.) *Die folgenden Sachverhalte sind für die integrative Bildung wichtig:* Erfassung und Zueignung im Rahmen einer natürlichen Erziehung (Stoa), das Loslassen von Dingen und Menschen und das Aufgehen in Aufgaben (Mystik), die Sieben Freien Künste (Humanismus), der Mensch als das Werk seiner selbst (Renaissance), also die Entfaltung natürlicher Anlagen; die Vernunft (Aufklärung) als Grund für die Autonomie des Menschen; Totalität, Individualität, der Faktor der Ausbildung (Neuhumanismus) sowie die Notwendigkeit der Entscheidung (Kierkegaard) und die Bereitschaft zur Wahrnehmung von und zum sinnerfüllten Leben trotz polarer Spannungen.

Es ist möglich, die verschiedenen Aspekte in eine Konzeption von Bildung zu integrieren, weil sie alle an einer für sie geeigneten Stelle ihren spezifischen Beitrag zur Verwirklichung von Sinn liefern können. Der Sinnhorizont ist der einheitsstiftende Faktor. Deshalb geht der mögliche Vorwurf des Eklektizismus in die Leere.

4.2 Die Dialektik von "Selbstsein" und "Selbstlosigkeit" (strukturelle Dimension der Bildung)

Die Struktur der integrativen Bildung ist vor allem durch die polare Beziehung der zwei Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit gekennzeichnet. Dahinter steht die Akzeptanz des weit verbreiteten Bildungsverständnisses des Selbstseins, weil es darin zu Recht um die unerläßliche Ausbildung von Fähigkeiten, die Aneignung von Wissen und von Welt, kurz: um die Selbstermächtigung bzw. um das Selbstsein geht. Dieser Prozeß muß

²³ Vgl. I. Schaarschmidt 1931; F. Rauhut u.a. 1965.

aber nicht zwangsweise zu Lasten der Welt gehen. Er muß nicht in Weltbemächtigung münden, wie ihm die Kritik, etwa von Ballauff, vorwirft. Dies vermeidet vor allem auch eine sinntheoretische Deutung, wonach der Sinn des Selbstseins unmöglich nur darin bestehen kann, selbst zu sein. Dieses Sinndefizit fordert zur Suche nach dem Sinn des Selbstseins heraus, die sich auch in Richtung auf die Welt hin erstreckt. So ergibt sich eine enge Beziehung zwischen Selbstsein und Welt. *Da auch die Welt in ihrer vollen Sinnhaftigkeit erhalten bleiben, also "sein" möchte, liegt die Grundbeziehung der Bildung in der Form von Selbstein und Weltsein vor.* Die folgenden Ausführungen beschreiben zunächst die angedeutete Struktur der Bildung als Selbstsein.

4.2.1 Struktur der Bildung als Selbstsein

Theodor Ballauff (1953) konnte eine von Herder ausgehende über Goethe, Humboldt und Kant bis in die fünfziger Jahre hineinreichende Kontinuität struktureller Momente von Bildung nachweisen. Diese "Grundstruktur der Bildung" ist auch in der Gegenwart noch gültig, wie die Ausführungen über funktionale (z.B. Kern / Wittig, Klafki, Preuss-Lausitz, Retter), dialektische (Derbolav, Fischer) und kommunikative Bildungskonzepte (Schaller) belegen. Sie läßt sich folgendermaßen beschreiben.

Ausbreitung und Rückzug

Die Struktur der Bildung als Selbstsein bzw. Selbstverwirklichung (Zustand) bzw. als Selbstsuche (Prozeß) ist zunächst gekennzeichnet durch *Ausbreitung* (1)²⁴ und *Rückzug* (2). Durch rhythmisches Ausbreiten und Zurückziehen ist ein polares Geschehen ausgedrückt, das seinen Ausgang vom Ich nimmt. Die beiden Pole erscheinen in vielfacher sprachlicher Beschreibung, z.B. als die Paare "Tätigkeit und Ermattung", "Hingabe und Widerstand" sowie "Geben und Nehmen". Immer aber drückt der eine Pol die Richtung auf "Welt" aus.²⁵ Der andere Pol bezeichnet das daraus resultierende Sich-Zurücknehmen auf die Weise der Besinnung, meint also "Reflexion". Sie ist nach Herder das Grundgeschehen der Bildung und kann Besonnenheit und Gesinnung nach sich ziehen, setzt jedoch Hingabe des Subjekts an die Welt voraus. Die folgende Graphik macht die Hinwendung des Ichs zur äußeren Welt und die daran anschließende Zurückziehung in die innere Welt des Ichs deutlich. Der horizontale und der vertikale Pfeil signalisieren, daß sich das Ich in einem Kontinuum von Situationen (horizontaler Pfeil) und ständiger Veränderung (vertikaler Pfeil) befindet. Die Graphik gibt somit nur einen Ausschnitt aus einem umfangreicheren Strukturzusammenhang wieder.

²⁴ Diese und die folgenden Zahlen beziehen sich auf die Graphik "Grundstruktur der Bildung als Selbstsein".

²⁵ Darunter sei künftig alles subsumiert, was den Menschen umgibt, Mit- und Umwelt, Alltag, kurz: all das, was um uns "ist". "Welt" wird gelegentlich auch als der oder das Andere umschrieben. Das gilt auch im umgekehrten Sinn.

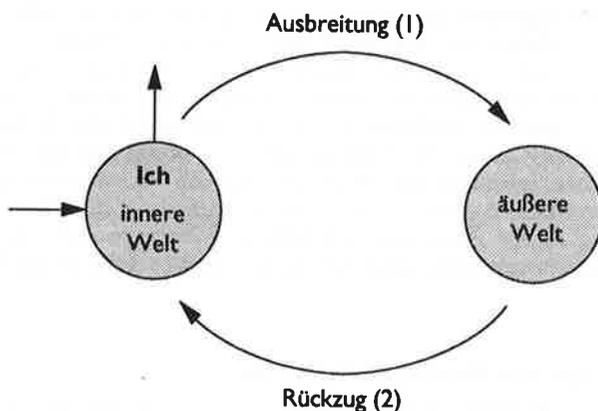


Abb.: Grundstruktur der Bildung als Selbstsein

Eindruck und Ausdruck

Das Individuum reagiert auf den im Rückzug (2) gewonnenen *Eindruck* (3) mit *Ausdruck* (4). Daher kann Ballauff sagen: "Der Mensch gestaltet sich selbst, indem er im Medium der Eindrücke sich ausdrücken lernt" (1953, S. 11). Zwischen Eindruck und Ausdruck findet im Menschen ein sehr differenzierter Prozeß statt, den Herman Nohl vor dem Hintergrund von Platons Menschenbild auf den verschiedenen Ebenen von Bios, Thymos, Eros und Person ausführlich beschrieben hat (vgl. 1970, S. 36 - 47). Ohne ihn hier darstellen zu können, sei wenigstens auf die große Bedeutung des richtigen Wertens für die Entdeckung von Sinnmöglichkeiten verwiesen. Im Ausdruck stellt sich der Mensch, von der Welt her gesehen, dar. In jedem lebendigen Ausdruck ist eine sich selbst besinnende und gestaltende Vernunft wirksam. Was den Rhythmus von Ausbreitung und Rückzug, den Umschlag von Eindruck und Ausdruck am Leben erhält, ist die *Resonanz* (11). Lebendiges und somit auch Bildung als "tätiges, poetisches und reflektierendes Leben" (J. Mittelstraß 1988, S. 32) bedarf der Bewegung. So auch der Sinn, der ohne Bewegung des lebendigen Subjekts nicht zur Existenz gelangen kann.

Einbildung und Ausbildung

Das anfängliche Innwerden der äußeren Welt geschieht durch das *Gefühl*, das einen sensitiven Apparat voraussetzt. Es wertet die Eindrücke als angenehm (z.B. lebensförderlich) oder unangenehm (z.B. lebensfeindlich). Dieses Empfinden würde aber spurlos vergehen, wenn es nicht mit dem Prozeß des *Einbildens* verbunden wäre. Der Mensch bildet - in dem Rückzug auf sich selbst - Aspekte der äußeren Welt sich ein. Dazu gehören die Ergebnisse der Wertung. Das soll der Begriff "Eindruck" besagen. Auf diese Weise bildet sich der Mensch als Mensch aus. *Ausbildung* (6) ist die Folge

von *Einbildung* (5). "*Bildung* geschieht so als *Dialektik von Einbildung und Ausbildung*" (Th. Ballauff 1953, S. 13).

Besinnung und Sprache

Der Mensch bringt die Welt durch *Besinnung* (7) zur *Sprache* (8). Im Wort erscheint der Mensch als sprechendes Wesen. Je nach sprachlicher Fähigkeit kann er sich selbst wie die Welt verbal darstellen und dabei seinen und ihren Anspruch artikulieren. Die Erfindung der Zeichen hilft ihm, die Welt, und sei sie auch eine konstruierte Welt, zu gewinnen. Als geistiges Besitztum vermag er über sie zu verfügen. Dies zeigt die große Bedeutung der Sprache und des mit ihr produzierten Wissens im Bildungsprozeß. Daher kann man mit Ballauff den Menschen als den Sprecher der Welt auffassen, der sie im Ganzen zur Sprache bringt, zu Wort kommen läßt (vgl. S. 16). Die Sprache ist als Bildungsmacht genauso wenig zu unterschätzen wie ein angemessener Wissensumfang.

Geist bzw. Logos

In der Struktur der Bildung liegt der *Logos* (Geist, Sinn) beschlossen und kommt in ihr zu seiner Existenz. Die Bildung ist dann erschlossen, wenn das Moment des *Denkens* und des *Selbstverständnisses* in ihr erschlossen ist. In der Bildung legt sich nämlich der Mensch auf seine Menschlichkeit hin aus, indem er durch die Menschlichkeit in der Bildung erst ankommt. Die dialektisch verwobene Formulierung ist an Ballauff angelehnt und macht die innige Verschmelzung der zugrundeliegenden Oszillation von Ausbreitung und Zurücknahme deutlich (vgl. Th. Ballauff 1953, S. 88).

Dynamik: Lösung und Bindung

Die Dynamik der Bildung läßt sich durch eine dreifache Bewegung kennzeichnen: (a) von sich weg zur Welt hin; (b) zu sich zurück zum Ich; (c) Gewährwerdung seiner selbst, so daß das Ich weiß, was es "ist" und was es "nicht ist". Im Bildungsprozeß wird die Welt als "Eindruck" und vom Ich her gesehen als "Ausdruck" bewahrt. "Die Bewegung geschieht demnach als Vor-stellung und Dar-stellung, die schließlich den Charakter der Her-stellung annimmt" (Th. Ballauff 1953, S. 79). Zusammenfassend nach Ballauff:

"Bildung geschieht in dem Dreischritt von Aneignung dessen, was dem einzelnen begegnet, als 'Bildungsstoff', Umgestaltung zu Wissen, zu neuer Konzeption oder Planung, Rückkehr zu dem, von dem der einzelne ausging, und Anwendung bzw. Wirksamkeit in der Umwelt.

Auch umgekehrt läßt sich dieser Vorgang schildern: Der einzelne geht von sich aus in seine Umwelt, entnimmt ihr Inhalte bzw. 'Stoffe' zu seiner Bildung, kehrt zu sich zurück, bereichert durch die gemachte Erfahrung, wird dadurch selbst ein anderer bzw. gestaltet sich darin selbst, um aus diesem neuen Bildungsstadium wiederum zu seiner Welt, aufnehmend, aber auch einwirkend aufzubrechen" (Th. Ballauff 1989, S. 48).

Diese dreifache Bewegung erzeugt (a) den *Gegenstand*, also jenen Gedankeninhalt, den ich vor meinem geistigen Auge habe und um den ich mich

bemüht habe; (b) das *Ich*, das als Ich- oder Selbstbewußtsein mitteilt, was das Subjekt ist und was nicht; (c) den *individuellen Menschen*, der er aus der Sicht der anderen geworden ist; (d) die *Überschreitung* (Transzendenz) seiner Welt.

In Biologie und Anthropologie sind Momente der Bildung sichtbar gemacht worden, auf die Ballauff ausdrücklich verweist.

Theodor Ballauff erwähnt H. Blendinger (1947), der in seinem Buch "Polarität als Weltgesetz" (Stuttgart: Wunderlich 1947) eine polare Rhythmik von Hingabe und Rücknahme aufweist. "Jede Zelle birgt in sich selbst den Gegensatz von sich abschließenden, hemmenden und sich aufschließenden Polen: durch eine Zellwand schließt sich die Zelle individuell ab, durch Osmose verbindet sie sich den Nachbarzellen, alle Sinne haben diese Doppelfunktion. Überall die Gegenseitigkeit von Behauptung und der individuellen Vielheit, Hingabe um der Wiederverwendungen Einheit willen" (Th. Ballauff 1953, S. 106, Anm. 157).

Ein weiterer Beleg ist für Ballauff die Erkenntnis von Richard Woltereck (Philosophie der lebendigen Wirklichkeit. Bd. 1. Stuttgart: Enke 1940), die besagt, daß die Grundstruktur des Lebens ein Ineinander von Resonanz und Produktion ist. "Alles Leben vollzieht sich in Gestalt eines Aus-sich-heraustretens, eines Aufnehmens und In-sich-zurückgehens. Das Leben ist resonant, es nimmt in sich in jedem Biosystem hinein und stellt wieder produktiv aus sich heraus. Von der Pflanze bis zum Künstler vollzieht sich dies eine Geschehen von 'Einbildung' und 'Ausbildung'" (Th. Ballauff, ebd.).

Helmuth Plessner (1928) betont, daß der organische Körper "immer über sich, d.h. seine Grenzen hinaus (ist), gerade dadurch, daß er sich seine Grenzen zu eigen macht, in einem Feld seiner entwicklungsgemäßen Verwirklichung. Er kommt auf sich zurück und setzt oder bestimmt sich in seinem eigenen Sein" (Th. Ballauff, ebd.).

Da dies auch noch heute gilt, erweist sich die Grundstruktur der Bildung als mit der Grundstruktur des Lebens identisch. Das bedeutet, daß Bildung ein dem Leben gemäßer Prozeß ist. In anderen Worten formuliert: *Immer wenn Bildung stattfindet, spielt sich Leben ab; wer sich bildet, lebt*. Dies ist ein Grund, die Bildung nicht aus dem pädagogischen Vokabular zu streichen und auf die Grundstruktur nicht zu verzichten.

Da sich die Dynamik der Bildungsstruktur als "Lösung und Bindung" (Th. Ballauff 1953, S. 82) auffassen läßt, bindet sich das Ich bewußt sowohl an Seiendes als auch an sich selbst, wenn es sich von anderem löst. In dieser Bindung an sich selbst ist es sich seiner sicher. In der Lösung von sich, in der Hingabe an etwas oder an jemanden bildet es sich um, bestimmt es sich von neuem. Das Ich wird auf diese Weise zur unverwechselbaren Person. Die Dynamik der Bildungsstruktur greift horizontal bei Hingabe, Rücknahme und Darstellung, aber auch vertikal bei "Selbstbildung zu Reichtum und Reife der individuellen Personalität" (S. 82).

Die folgende Abbildung faßt die wesentlichen Faktoren der Grundstruktur der Bildung als Selbstsein bzw. Selbstsuche zusammenfassend.

Persönlichkeit
individuelle Person

Gegenstand
Kultur

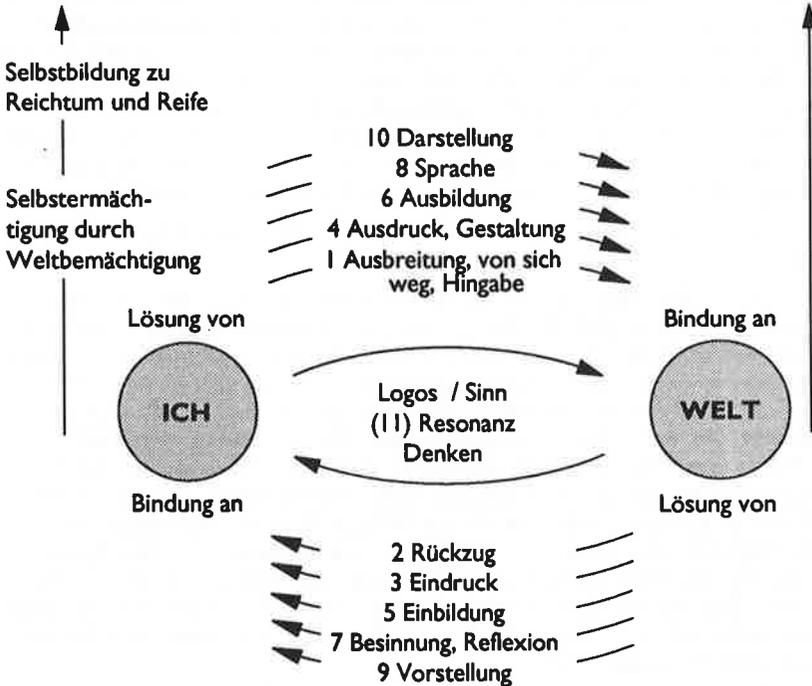


Abb.: Differenzierung der Grundstruktur der Bildung als Selbstsein

Sammlung: Einheit und Ganzheit des Menschen

Die Bildungsstruktur erfüllt sich, wenn die "Gestalt der Sammlung" erreicht ist (Th. Ballauff 1953, S. 83), der Mensch also trotz verschiedener Wesenszüge und Wissensinhalte zu einer Einheit und Ganzheit geworden ist. Sammlung setzt aber denotwendig die "vielfache Ausbreitung ins Seiende" (ebd.) voraus. Bevor ich aber mich hingeben kann, muß ich mir selbst sicher sein. Das Ich "kann nur aneignen und 'besitzen', wenn es sich darin selbst sicher besitzt" (S. 84). *Selbstsicherheit* ist somit zugleich das Ergebnis der sich erfüllenden Bildungsstruktur als auch der individuellen Personalität. "Selbstsicherheit wird ... die Grundhaltung aller wirkenden Weltbemächtigung als Selbstermächtigung" (ebd.). *Selbstbeherrschung* und *Unerschütterlichkeit* sind ihre kennzeichnenden Erscheinungsweisen. Sie pervertieren zur "Unempfänglichkeit für das Seiende und seinen 'Zuspruch'" (ebd.).

Die von Ballauff beschriebene Grundstruktur der Bildung als Selbstsein betont zweifellos zu Recht die Verbindung alles Seienden. Dies entspricht

einem wesentlichen Aspekt der Systemtheorie, dem alten Ganzheitsgedanken in der Pädagogik und dem antiken Denken. Ballauff kritisiert (1953, S. 88) an dieser Grundstruktur vor allem, daß das Ziel dieser Bildung die "Selbstermächtigung" des Menschen sei, das durch "Weltbemächtigung" erreicht werde. Allerdings erscheint es heute vielmehr so zu sein, daß die von uns Menschen geschaffene Welt viel mächtiger wird als wir sind. Von der Leonardo-Welt geht u.a. viel Unsicherheit und Bedrohung aus, so daß wir uns erneut, wie schon in grauer Vorzeit einmal, auf den Weg machen müssen, um ihre Gesetze zu erforschen, damit wir die Angst ihr gegenüber bewältigen und Maßnahmen zur Eindämmung der Risiken kennenlernen.

Die Grundstruktur der Bildung dient der Selbstermächtigung des Menschen.

Die Auffassung Ballauffs kann derjenige verstehen, der mit ihm vom Heideggerschen Begriff der "Sorge" als Grundbefindlichkeit bzw. -motiv des Menschen ausgeht. Von hier aus leuchtet unmittelbar ein, daß der Mensch nur dann zu seiner Menschlichkeit gelangen kann, wenn er sich um die Welt sorgt. In der Sorge um die Welt bemüht er sich, daß die Welt zu sich kommt, also "in die Fülle der je ungemessenen Wesentlichkeit" (Ballauff 1953, S. 93). Daher muß Ballauff kritisieren, daß die Grundstruktur durch ihre "innere Kehre" (ebd.) den Menschen dazu verleiten kann, zu seiner Menschlichkeit zu gelangen, indem er für die Welt nicht mehr empfänglich wird, ihren Zuspruch oder Anspruch nicht mehr wahrnehmen will. Sinntheoretisch gewendet: der Mensch ist nicht mehr bereit, den Sinn der Welt erfahren zu wollen. Das hat womöglich seinen Grund darin, daß der Mensch zur Sorge noch nicht reif ist. Denn sorgen kann sich jemand nur, wenn er selbst nicht mehr umsorgt werden muß.

Statt „Sorge“ (Heidegger) bieten sich Freude, Liebe und Glück als Grundmotive an.

Die Ausrichtung auf die "Sorge" (Heidegger), die zweifellos wichtig im Leben des Menschen ist, erschließt aber nicht nur den Blick für die Nöte der Welt, sondern sie, versperrt auch den Blick auf andere, ebenso bedeutsame Grundmotive des Menschen, wie z.B. Freude, Liebe und Glück. Mit deren Hilfe kann sich der Mensch einen ebenfalls weiten Bereich an Sinnmöglichkeiten erschließen. Der Sinngehalt des Lebens kann sich somit nicht nur in der Sorge erschließen. Da die Schlüssel motive Liebe, Freude und Glück zu einem sinnerfüllten Leben beitragen können, ist mit ihrer Hilfe eine Überschreitung der Einseitigkeit der auf „Sorge“ ausgerichteten Überschreitung der Einseitigkeit der auf „Sorge“ ausgerichteten Ballauff'schen Perspektive möglich. *Jetzt erscheint die Selbstermächtigung des Menschen nicht mehr als Gefahr, sondern recht eigentlich erst als Ermöglichung für Menschsein; denn der sinnstichtige Mensch ist nicht damit zufrieden, bloß selbst zu sein.* Dennoch ist mit der Gefahr der Pervertierung des Selbstseins zu pathologischem Egoismus, Egozentrismus oder Narzißmus zu rechnen. Diese Gefahr kann aber die Folge jenes falschen Denkens sein, fraglos und naiv wissenschaftliche, in allgemeiner Weise vorschreibende und daher funktionale Er-

kenntnisse in den Alltag zu übertragen und dort anzuwenden. Die mit dem Denken verbundene richtige, gültige Wertung bleibt aus. So mag es sein, daß Sachverhalte als Sollensgebote mißverstanden werden. Sie verwirklichen scheinbar unvermeidliche technische Manipulationen (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 160, 167). Diese Gefahr kann aber durch die Frage nach dem Dürfen und Sollen des Mach- und Wißbaren verringert werden. Deshalb erlaubt die sinntheoretische Position ein Plädoyer für besonnenes Selbstsein und damit für eine sanfte Bemächtigung der Natur, für eine starke Bemächtigung der Leonardo-Welt. Das Ich muß in allen seinen Fähigkeits- und Fertigungsbereichen möglichst stark werden, um gegenüber den Herausforderungen seines Lebens bestehen zu können. Erst wenn dieses Stadium erreicht ist, kann er sich um andere und anderes „sorgen“.

Gegenüber der „Sorge“ als Grundbefindlichkeit des Menschen ist des weiteren *kritisch* einzuwenden, daß der Mensch sich nicht anzumaßen braucht, er müßte sich um die Welt kümmern. Sie kann es meist sehr gut selbst. Er muß sie nur in Ruhe lassen. Daher ist es viel wichtiger, daß sich der Mensch ihr gegenüber als Wissender, nicht als Mächtiger erweist. Wissen ist aber nicht ausschließlich Macht über andere und anderes, sondern ist zugleich auch Hilfe und Mittel zur Entfaltung der Sinnhaftigkeit von Welt. Wer etwas weiß, kann sich nämlich nicht mehr so verhalten, als wüßte er nicht. Daher ist eine gute Ausbildung in möglichst vielen Bereichen des menschlichen Lebens unerläßlich. Der Grund ist zwar auch, dem Menschen zu gefallen oder ihn zu vervollkommen, aber vor allem die Absicherung eines möglichst angemessenen Lebensvollzugs. Außerdem gewinnt er dadurch die Kompetenz, angemessen urteilen und sich in die Situation des Anderen bzw. der Welt hineinversetzen zu können. Wissen und Können waren schon immer, werden aber insbesondere im Hinblick auf das gemeinsam zu gestaltende Europa mehr denn je wichtig. Es gilt hierbei mit unserer Kultur so umzugehen, daß sie weder stagniert, noch verflacht.

Wer davon ausgeht, daß Sinn das Grundfaktum des Menschen ist, wird durch die Selbstermächtigung des Menschen nicht beunruhigt. Er weiß, daß die Selbstermächtigung den Menschen erschließen, ihn bereit machen kann für die Wahrnehmung vieler ungeahnter Sinnmöglichkeiten. Die Selbstermächtigung unterstützt zugleich das Ziel eines umfangreichen Wissens, um damit Zusammenhänge erkennen zu können und die Welt möglichst differenziert zu erschließen. Wissen ist deshalb Voraussetzung für die positive Gestaltung der Welt. Der Gebildete muß deshalb verantwortungsbewußt mit seinem Wissen umgehen.

Die Selbstermächtigung des Menschen ist in dieser Sichtweise so lange kein Grund zur Kritik, so lange darunter niemand anders zu leiden hat. Würde nämlich das Leid des Menschen zunehmen, dann bedürfte er der Selbstlosigkeit; denn in der Absehung von sich selbst ist ein Höchstmaß an Leid zu ertragen. Je mehr der Mensch von sich absehen kann, desto unbedeutender erscheint ihm das zu tragende Leid. Aber dies ist nur ein Weg, mit Leid umzugehen. So gesehen, ist die Selbstermächtigung eine ethische Herausforderung.

rung, den Anspruch der mit ihr erreichten Macht zu erfüllen. Die Grundstruktur der Bildung und ihr Ziel, die Selbstermächtigung oder das Selbstsein des Menschen ist demnach nicht abzulehnen. Im Gegenteil: *Selbstsein ist zu fordern, damit der Mensch möglichst optimal seine in ihm angelegten Möglichkeiten, Sinn zu erfahren, realisieren kann.*

Da aber zu den Sinnmöglichkeiten immer auch die Erfüllung des wahrgenommenen Anspruchs der Welt gehört, kann der Sinn des Selbstseins nicht in ihm allein liegen. Deshalb kann Selbstsein des Menschen keinen Absolutheitsanspruch stellen. Damit ist Bildung als Selbstermächtigung oder als Selbstsein - oder verkürzt als „Bildung I“ bezeichnet - nicht mehr als einzig gültige Konzeption legitimierbar. Sie fordert eine Ergänzung durch ihr polares Gegenteil heraus.

4.2.2 Die Grundstruktur der Bildung als Selbstlosigkeit bzw. Weltsein

Die Auffassung von Bildung als Selbstlosigkeit bzw. Weltsein entspricht zunächst vor allem der bereits skizzierten antithetischen Bildungskonzeption Ballauffs. Sie wird aber in ihrer "sinnfreien" Radikalität durch weitere Faktoren entschärft, die überwiegend die bildungstheoretischen Überlegungen von Fischer tangieren. Daher erübrigt sich eine Beschreibung. Die folgende Graphik spiegelt die Struktur der Bildung als Selbstlosigkeit bzw. als Weltsein wider.



Abb.: Die Grundstruktur der Bildung als Selbstlosigkeit

Die Graphik will das "Bei-Sein" des Ichs beim Anderen verdeutlichen. Im Unterschied zum antithetischen Konzept in dem das Ich keinerlei bildender Absicht unterworfen wird, geht das Ich gleichsam aus der Beschäftigung mit dem Anderen hervor. Es läßt den Anderen aber "sein", nachdem es ihn hat "zu Wort" kommen lassen, also seinen Anspruch vernommen hat und weiß, was er ihm sagen will. Die dargestellte Reihe soll das Fortschreiten des Ichs von einer Situation zur anderen symbolisieren. Das Ich will nichts vom Anderen, aber es ist jedesmal ein anderes Ich, weil es sich innerlich veränderte. Dieser Zusammenhang taucht bei Ballauff jedoch nicht auf.

4.2.3 Die Überwindung der polaren Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit mit Hilfe des Sinnbegriffs

Die beiden historischen Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit wurden bis jetzt als sich gegenseitig ausschließend betrachtet. Zur

Vereinfachung ließe sich von Bildung I und Bildung II sprechen. Die Etikettierung der Bildungskonzeption II als "antithetisch" regt dazu an, den Theoriestrang des Selbstseins (Bildung I) als "These" und den der Selbstlosigkeit (Bildung I) als "Antithese" zu bezeichnen. Es liegt nun nahe, die polare Struktur von These und Antithese in einer Synthese - der integrativen Bildung (Bildung III) - dialektisch aufzuheben.

Ein *Beispiel* aus der Elektrizität mag die Fruchtbarkeit dieses Versuchs verdeutlichen. So wie Plus- und Minus-Pol der Steckdose bei gegenseitig aufrechterhaltener Trennung niemals Licht aussenden, sondern dies nur vermögen, wenn eine Glühlampe ihre Distanz zueinander überbrückt, so können beide Theoriestränge ihre volle Wirksamkeit erst dann erreichen, wenn zwischen sie ein verbindendes Drittes, nämlich "Sinn" eingebaut wird, so daß daraus ein neues Bildungskonzept entsteht. Darin sind die polaren Gegensätze in ihrer Art zwar erhalten und insofern modifizierbar, zugleich aber auf einer höheren Ebene dialektisch aufgehoben. In dieser Aufhebung erfahren sie ihre Grenze durch die jeweils andere Theorie. Das Ergebnis dieser dialektischen Aufhebung ist die integrative Bildung oder Bildung III²⁶.

Aus den verschiedenen Funktionen von Sinn²⁷ werden an dieser Stelle die integrierende oder vermittelnde Funktion und die Handlungsfunktion benötigt.

"Sinn" als Vermittlungsinstanz

In diesem Denkansatz konstituiert "Sinn" die integrative Bildung durch seine Vermittlungsfunktion zwischen den beiden Theoriesträngen des Selbstseins und der Selbstlosigkeit.

Auf der praktischen Ebene läßt sich dieser Prozeß der dialektischen Aufhebung wie folgt beschreiben. Der Heranwachsende wird zunächst gemäß der Theorie des Selbstseins fundiert gefördert. Ab einem gewissen Niveau stellt sich bei ihm - in der Regel unvermittelt - die Sinnfrage. Sollte sie nicht aus ihm selbst kommen, dann kann sie auch durch andere oder anderes provoziert werden. Sie bezieht sich auf das im Streben nach Selbstsein erworbene Wissen. Auf diese Weise kann er den Anspruch vernehmen, der mit diesem Wissen gegeben ist, die Aufgabe sehen, die es zu erfüllen gilt, die günstige Gelegenheit wahrnehmen, die er ergreifen kann, die unangenehme Stimmung empfinden, die er bewältigen muß u.v.a.m. So lernt er u.a. auch

²⁶ Der Inhalt von Bildung III läßt sich formal als "Mensch-in-Welt-Sein" bezeichnen. Er stellt das Ergebnis der Auseinandersetzung von Mensch und Welt dar, bei dem weder der Mensch noch die Welt zum Vorteil des jeweils anderen ausgenützt worden ist. Das auf diese Weise entstandene neue Etwas ist ohne die gegenseitige Umfassung von Mensch und Welt genauso wenig denkbar wie ohne die Bildungsteile I und II. Dies schließt z.B. ganz im Sinne Kants oder Herbarts völlig aus, daß das Du durch das Ich ausgebeutet, mißbraucht, vergewaltigt oder für die Zwecke des Ichs vereinnahmt wird. Vgl. auch die Abschnitte 4.2.4.3 "Die Feinstruktur von Bildung III" (S. 119) und 6.5 "Das 'Mensch-in-Welt-Sein' als oberstes Ziel integrativer Bildung" (S. 288 - 290).

²⁷ Vgl. K. Biller 1991, S. 160 - 169.

Hilfsbereitschaft kennen und sie ausüben. Dadurch kann er eine neue Dimension von Sinnmöglichkeiten entdecken. Die Begegnung mit liebenden Menschen schließt ihn auf und befähigt ihn, sich zurückzunehmen und auf den Anderen zuzugehen, ohne von ihm etwas zu wollen, sondern vielmehr um mit seinen Augen die Welt zu sehen, sowie seine Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen. Liebe und die Begegnung mit liebenden Menschen sind zwar unplanbar, erlauben aber durch ihre stets latent vorhandene Bereitschaft die Realisierung vieler Sinnmöglichkeiten.

Bei der Auseinandersetzung mit der *Sinnfrage* lernt der Heranwachsende einsehen, daß der Sinn seines Wissens nicht nur darin liegt, bloß gewußt, gespeichert und gelegentlich abgefragt zu werden. Bei seinen Antwortversuchen eröffnen sich ihm zwei grundsätzliche Möglichkeiten. Die eine bleibt auf das Selbstsein bezogen: er kann das Wissen später einmal für sich einsetzen, etwa anläßlich künftiger Prüfungen. Die andere Möglichkeit besagt, wahrgenommene *Ansprüche* mit Hilfe des Wissens selbstlos zu erfüllen. So kann die Sinnfrage die Grenze der Theorie des Selbstseins überwinden. Wissen ist jetzt nicht mehr Macht zur Beherrschung anderer, sondern Werkzeug zur Hilfe anderer und zur humanen Gestaltung der Leonardo-Welt. Der Bildungstheorie des Selbstseins fehlt zu ihrer Sinnhaftigkeit nämlich der Faktor der Selbstlosigkeit, den die Bildungstheorie der Selbstlosigkeit kennzeichnet. Umgekehrt fehlt der Theorie der Selbstlosigkeit zu ihrer Sinnhaftigkeit das, was die Bildungstheorie des Selbstseins verfolgt: das Selbstsein. So verweisen beide Theorien aufeinander.

"Sinn" als Handlungsaufforderung

Neben der Vermittlungsfunktion ist auch die Aktivierungsfunktion von Sinn bei der Realisierung der integrativen Bildungskonzeption hilfreich. Sinn als Handlungsaufforderung ermöglicht die Umsetzung des als sinnvoll Erkannten in die Tat.

Die bildungstheoretisch wichtige Einsicht, Wissen zur Realisierung von Sinnmöglichkeiten einzusetzen, mündet in die Forderung nach *Umpolung* des Denkens, nach "Revolution der Denkungsart" (Kant). Es kommt nicht ausschließlich auf die Speicherung des Wissens an, sondern auf dessen Abrufbarkeit. Es wird abgerufen, wenn es anderweitig benötigt wird. Wer was wann wo und wieviel benötigen könnte, kann derjenige erfahren, der gelernt hat, vom Anderen her zu denken. Damit zielt der Wissenserwerb nicht mehr wie in Bildungstheorien des Selbstseins auf Weltbemächtigung, sondern vielmehr und vor allem auf die Sanierung der natürlichen Welt und die Zählung der technischen. Hierbei wird die Einsicht umgesetzt, das wir uns nicht mehr wie bisher "natürlich" gegenüber der Welt verhalten dürfen, sondern "zivilisiert" (vgl. hierzu J. Mittelstraß 1992, S. 22). Dies leuchtet insbesondere dann ein, wenn die Auswirkungen der Weltbewältigung jedermann augenfällig sind. Hier muß die Bewährungsprobe der Bildung stattfinden. Die theoretischen Erkenntnisse und Einsichten wirken nicht durch ihre logische

Überzeugung, sondern nur angesichts einer *augenfälligen* Untermauerung. Das aber ist typisch menschlich: Menschen ändern sich in der Regel erst, wenn ihnen ihr Verhalten Unannehmlichkeiten einbringt. Sie glauben erst dann den Einsichten der Vernunft, wenn sie die Folgen sehen. Bei der „Revolution der Denkungsart“ (Kant) kann "Sinn" hilfreich werden. Er macht darauf aufmerksam, daß Symptome nicht nur als solche wahrzunehmen, sondern daß die Konsequenzen aus ihrem Erscheinen zu ziehen sind. Er lenkt den Blick des Menschen kontinuierlich und damit stärker als bisher auf die Folgen seines Tuns, so daß die erworbenen Fähigkeiten des Selbstseins auf Weltermächtigung oder Weltsein zielen.

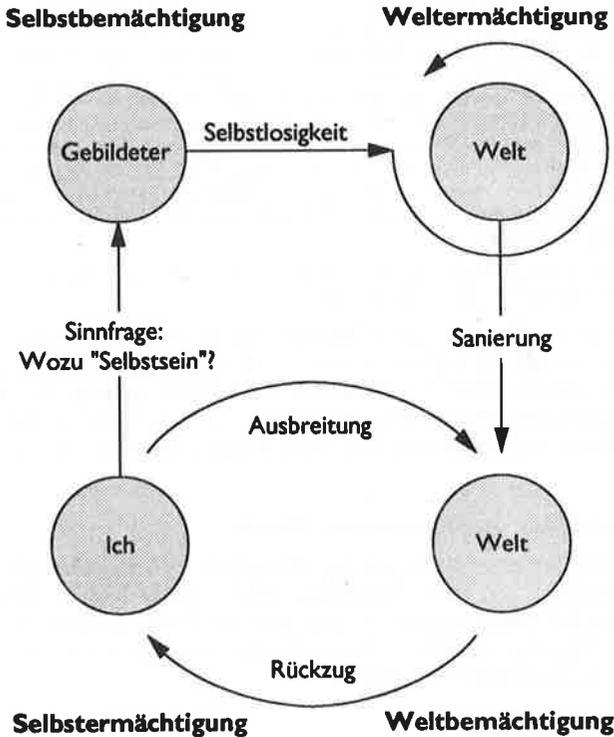


Abb.: Grobstruktur des Konzepts der integrativen Bildung

In der Graphik ist die Spannung von Selbstermächtigung und Weltbemächtigung bzw. Weltsein einerseits und Selbstbemächtigung und Weltermächtigung andererseits in eine dialektische Verschränkung gebracht worden, in der die gegenseitige Ergänzung sichtbar wird. Die Graphik verdeutlicht - *idealtypisch* -, daß ausschließlich der Gebildete in der Lage ist, von sich abzusehen und den Anspruch des oder der Anderen (Welt) wahrzunehmen und zu erfüllen. Daher ist es nötig, den Theoriestrang des Selbstseins bis zu

diesem Ziel aufrechtzuerhalten. Doch damit ist nicht das Ende der Bildung erreicht. *Vielmehr wird sie erst an dieser Stelle bedeutsam, weil sie hier zu ihrer eigenen Existenz gelangen kann.* Mit Selbstlosigkeit beginnt die proflexive Denkhaltung "vom Andern her". Sie schafft für jene, die in den Bildungsgang eintreten, eine andere Ausgangssituation, weil sie zur Sanierung der vorgefundenen Welt beigetragen hat. - Im *praktischen Handlungsvollzug während der Phase des Bildungserwerbs* kann auf jeder Ebene das Ich sich selbstlos der Welt zuwenden. Vielleicht merkt es, daß es zur Bewältigung der wahrgenommenen Aufgaben noch mehr Wissen benötigt. Dann wird es die Bemühung um Wissenserwerb verstärken.

Auf diese Weise beginnt auf unterschiedlichen Ebenen, also nicht erst nach Abschluß der Bemühungen um das "Selbstsein", etwa am Ende der Schulzeit ein Kreislauf. Diese einsetzende Dynamik kann in Richtung auf Vervollkommnung von Welt und Mensch oder auf deren Zerstörung oder schließlich doch auf die Beibehaltung des Lebens hinauslaufen. An den zuletzt genannten Kreislauf ist heute wohl am ehesten zu glauben, während der zweite am meisten befürchtet wird. Der hier ausgedrückte Optimismus gründet in der Überzeugung, daß es im Laufe der Zeit moralisch immer verwerflicher wird, sich der Welt zu bemächtigen. Mit Hilfe der Bildung kann diese Umwertung gelingen. Die Selbstbeherrschung der Menschen kommt der Weltermächtigung oder dem Weltsein zugute. Als Folge davon wird auch die Selbstermächtigung zurückgehen zugunsten der Selbstbeherrschung bzw. -bemächtigung. Mit Hilfe der integrativen Bildung kann es gelingen, danach zu streben, daß auch der Andere zu seiner Form findet, damit er werde, was in ihm steckt. Auch die vielfältigen Sinnmöglichkeiten "warten" auf ihre Verwirklichung im Subjekt.

Je stärker die Weltermächtigung wird, desto mehr verbessert sich die Ausgangslage für die nächste Generation der zu Bildenden.

Damit ist die Struktur eines Modells vorgestellt, die aufzeigt, wie in einem für die Sinnfrage initiierten Kreis- oder Spiralprozeß von Bildung I (Selbstsein) über Bildung II (Weltsein) die integrative Bildungskonzeption dazu beitragen kann, unsere Welt wieder ins Lot zu bringen, so daß die Kluft zwischen Weltbewältigung und Weltermächtigung abnehmen kann.

4.2.4 Feinstruktur der integrativen Bildung

Nach den vorausgegangenen Ausführungen ist die Grobstruktur der integrativen Bildung aus dem Zusammenschluß zweier bildungstheoretischer Stränge in einem bipolaren Bildungskonzept mit Hilfe des Sinns zustandekommen. Ausgehend von dieser Grobstruktur kann nun die Feinstruktur der beiden Bildungen entfaltet werden.

4.2.4.1 Die Feinstruktur von Bildung I

Die folgende Beschreibung der Feinstruktur der unerläßlichen Bildung des Selbstseins rückt insbesondere die wesentlichen Momente dieser Bildungsauffassung in den Mittelpunkt. Sie gehen aus der graphischen Darstellung hervor.

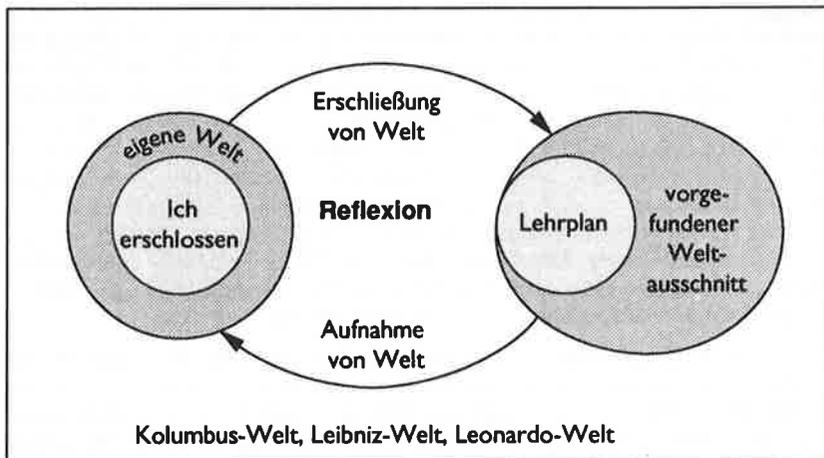


Abb.: Feinstruktur von Bildung I

Wesentliche Momente der Bildung I

Die Struktur der Bildung I zeigt, daß die Beziehung von Ich und Welt keine reine Gegenüberstellung ist, sondern daß damit zugleich ein In-der-Welt-Sein gegeben ist. Damit entspricht sie strukturell der Situation, in der sich das Individuum befindet, wenn es Sinn verwirklicht. Der Bereich der eigenen Welt, der um das erschlossene Ich angedeutet ist, stellt das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Welt dar. Sie kann als Sicherheitsraum vor zuviel Außeneinwirkungen schützen aber auch als Quelle für eine verzerrte Wahrnehmung der Außenwelt. Problematisch wird sie, wenn das Ich sie absolut setzt. Die eigene Welt ist jener Bereich, den das Subjekt jeweils erst durchdringen muß, will es mit der äußeren Welt in Kontakt treten. In anderen Worten gesagt: es sieht immer durch seine subjektiv gefärbte Brille. Die subjektive Welt ist daran beteiligt, daß die gleiche äußere Welt von Menschen unterschiedlich aufgenommen wird. Es ist daher sowohl für das Subjekt wie für den Erzieher oder Lehrer von großer Bedeutung, dieses Faktum zu kennen, wenn er schon nicht Grundzüge dieser "eigenen" Welt kennenlernen kann. Wer sich jedoch um diese Welt des Subjekts bemüht, kann auf jene Sinnstruktur stoßen, die die Eindrücke der Außenwelt auf ihre Akzeptanz hin prüft. Wer sie kennt, versteht das Subjekt. Aber auch der Anteil der Erkenntnisse einschlägiger Bezugswissenschaften und -theorien ist zur Wahrnehmung von Wirklichkeit und zum Aufbau der eigenen geistigen Welt von unschätzbare hoher Bedeutung.

Kritisch muß man gegenüber der Grundstruktur der Bildung einwenden, daß sie über die Dynamik von Ich und Welt nur wenig aussagt. Sie enthält nur den Hinweis, daß die Bewegung "ihren Ursprung "im Menschen"

(Ballauff 1953, S. 17) nimmt und auf "Selbsttätigkeit" (S. 18) beruht. Wodurch allerdings das Ich zu der Zuwendung, der Ausbreitung in Richtung auf Welt veranlaßt wird, blieb ungesagt. Der Eindruck, der sich im Rhythmus mit dem Ausdruck ablöst, enthielt keinen Hinweis auf die Aktivität des Menschen. Das Reden von "Kraft" ist verfänglich, weil es den Anschein erweckt, daß der Mensch nicht derjenige ist, der beispielsweise zu einem Eindruck Stellung nimmt und ihn verarbeitet. Dadurch kann aber die Grundstruktur nicht erklären, wie es zu dem Umschlag im Rhythmus, also z.B. vom Eindruck zum Ausdruck kommt. *Es fehlt in diesem Modell der Hinweis auf den Motor des Geschehens.* Dies kann jedoch nur "Sinn" sein, weil er den Menschen zur Handlung unter dem Anspruch von Freiheit auffordert. *Deshalb ist die Struktur der Bildung I durch "Sinn" zu ergänzen.*

Sinn ist gemäß seiner Integrationsfunktion auch der Koordinator von Inhalten, die bei der Erarbeitung des Wissens anfallen. Er kann bis in die Ebene des Unbewußten wirksam sein. Das zu wissen ist dann wichtig, wenn manche Ausdrucksweisen des Subjekts rational-logisch nicht verstehbar sind. Um ihnen aber dennoch gerecht zu werden, ist eine *Sinnunterstellung* vorteilhaft. Dadurch gerät auch die *Mimesis als vorbewußte Erfahrungs- und Bearbeitungsweise von Welt*²⁸ in den Bereich bildungstheoretischer Reflexion und hat in dem Bildungsbegriff durchaus seine Berechtigung.

Außerdem ist die Differenzierung der Welt in naturgegebene, verstandene und gestaltete nötig. In Anlehnung an Mittelstraß (1988, 1992) bietet sich die Bezeichnung Kolumbus-, Leibniz- und Leonardo-Welt an. Die Kolumbus-Welt ist zur Zeit sichtbar gefährdet. Ihrer hat sich der Mensch um seiner Selbstermächtigung willen bemächtigt. Die Leonardo-Welt hingegen steht auf dem Sprung, sich ihrerseits des Menschen zu bemächtigen. Deshalb muß der Trend in beiden Welten mit Hilfe der Leibniz-Welt umgedreht werden. In ihr versucht der Mensch die Welt zu deuten, also ihre Sinnmöglichkeiten zu erfassen. Das *Verstehen* als Rückversicherung des Erforschten und Gestalteten ist daher unersetzbar in der Konzeption der integrativen Bildung. Diese Sichtweise muß aber ergänzt werden durch die Integration; denn so lange diese Welten getrennt voneinander beachtet werden, gelingt kein angemessenes Werk.

Zur Feinstruktur der Bildung I trägt auch die Aufnahme des *Lehrplans* als eines Teils der vom einzelnen immer schon vorgefundenen Leonardo-Welt bei. Der Lehrplan steht wie das Ich in Verbindung mit der Kolumbus- und Leibniz-Welt. Seine Aufnahme in die Feinstruktur hat seinen Grund darin, daß Bildung sich immer nur an Inhalten entfalten kann und sich institutionalisiert in Schulen ereignet. Auf den Schulbereich bezogen, müssen stets Lehrplan- und Bildungsfragen aufeinander abgestimmt werden. Jeder Lehrplantheoretiker muß somit auch Bildungstheoretiker sein und umgekehrt. Wenn nun die Graphik den Lehrplan als einen Teil der äußeren Welt ausweist, so bedeutet dies, daß er nicht die ganze Welt umfaßt und sich in einer

²⁸ Vgl. K. J. Pazzini 1988, S. 360

dem jungen Menschen zugänglichen Welt befindet. Der Lehrplan ist demnach stets so konkret, daß sein Bezug zu der den Schülern zugänglichen Welt nicht überbietbar ist.

Aus der *Kritik am "Denken"* (Ballauff) ergibt sich eine weitere Veränderung in der Feinstruktur der Bildung I. Ballauff geht vom "Denken, Erkennen, Wissen" (1986, S. 19) aus, weil sie das nächste des Menschen seien, wenn er nach sich selbst fragt. Nur wer ins "Denken" komme, an der Welt der Ideen, an Gedankengängen, Erkenntnissen und Theorien partizipieren könne, sei Mensch (1986, S. 108 f.). *Dieser Auffassung entbehrt ein Hinweis auf die Verknüpfung von Denken mit dem ihm vorausgesetzten Sinn.* Außerdem erscheint "Denken" als Substanz mit eigener Dynamik, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Menschen existieren kann. Die Wendungen, daß den Menschen das Denken verlasse oder daß er ins Denken gelangen müsse (vgl. 1986, S. 101; 1989, S. 125) bezieht sich auf das Erkennen oder Verstehen von etwas oder jemanden. Dieser Auffassung liegt ein metaphysisches Verständnis von Denken zugrunde, das nicht geteilt werden kann. Außerdem ist das Denken nicht der einzige Weg zur Erfahrungsbearbeitung, *Mimesis* ist nämlich einer der vielen anderen. Um auch diese aufzunehmen und ihren Beitrag zur Bildung des Subjekts anzuerkennen, sei das unerläßliche "Denken" (Ballauff) ergänzt durch *Deuten* und *Bedeutend*. Das entspricht zum einen dem Sinnstreben des Menschen, zum anderen dem Anspruch der Welt, gedeutet zu werden. Dadurch gelingt es, den Sinnbegriff in den Vordergrund zu rücken und Bildung aus dem Verdacht des bloß geistigen Geschehens, wie etwa bei Josef Derbolav, zu befreien. Dadurch werden auch die Aufrufe zur Handlung, wie bei Derbolav und Ballauff glaubwürdiger.

Mit der nun ins Zentrum gerückten Aufgabe des jungen Menschen, die Welt zu deuten und eine Leonardo-Welt zu gestalten, stellt sich zugleich die Schwierigkeit ein, die subjektive Sicht der Welt auf ein Minimum zu reduzieren. Aus diesem Grunde liegt es nahe, erprobte *Hilfen zur Sinnerschließung* einzubringen. Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik, Ideologiekritik im weiten Sinne des Wortes und Empirie sind dazu geeignet.²⁹ Sie können in unterschiedlicher Weise jeweils andere Aspekte von einer konkreten Sinnmöglichkeit und damit von Welt erfassen. Das zeigt die große Bedeutung von Sinn im vorliegenden Bezugsverhältnis, aber auch die integrierende Wirkung auf diverse Methoden. Er ist in der Tat das entscheidende konstitutive Merkmal von Bildung; denn kommt er nicht zu seiner Existenz, so ist es dem Subjekt unmöglich, sich erfolgreich mit der Welt bzw. dem Lehrplan auseinanderzusetzen. Nur wer das Wozu kennt, erträgt auch jedes Wie, so lautet sinngemäß die bekannte Äußerung von Friedrich Nietzsche. Daher ermutigt

²⁹ Ideologiekritik im weiten Sinn bedeutet, daß sie sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens bezieht, in denen vermutet wird, daß ein falsches Bewußtsein erzeugt und mit diesem Macht über andere und anderes ausgeübt wird. Ein Beispiel hierfür ist die Werbung, die feinsinnig suggeriert, was der Mensch zu seinem Besten unbedingt kaufen muß.

die integrative Bildung jeden Menschen, das auszudrücken, worum es ihm wirklich geht.

Die Grenze der Bildung I darf jedoch nicht übersehen werden. In der Bildung I konzentrieren sich die *Sinnfragen* vor allem auf das Verhältnis von Subjekt und Welt. Die Anstrengungen des Subjekts sind aus dem Streben motiviert, zu Selbstermächtigung, zu Verstehen, Macht, Einfluß, Geltung und Bedeutung zu gelangen. Sie werden von der *Sinnfrage* begleitet. Und weil der Sinn des Erreichten oder Nicht-Erreichten nicht darin bestehen kann, bloß erreicht oder nicht erreicht worden zu sein, begibt sich das Subjekt erneut auf *Sinnsuche*. Diese Grenzerfahrungen entfalten die Dynamik zur Bemühung um die auf Selbstlosigkeit bzw. Weltsein zielende Bildung II.

4.2.4.2 Die Feinstruktur von Bildung II

Die Antwortversuche auf die Frage nach dem Sinn des in Bildung I angestrebten Beitrags zum Selbstsein lenken die Aufmerksamkeit auf Mitmenschen, auf geistige und materielle Dinge, Tatsachen und Handlungen, kurz: auf alles, was nicht Ich ist, also auf die Welt oder auf den Anderen. So entsteht der Wunsch, "bei ihr / ihm sein" zu können. Dies schließt ein, daß das Subjekt sich beim Andern oder in der Welt wohlfühlt und glaubt, nichts Besseres tun zu können. Dazu ist jedoch die in der Grundstruktur der Bildung erwähnte *Hingabe* vorausgesetzt. Hingabe an den Anderen heißt im Bereich der Schule: Bemühung, den Unterrichtsstoff zu verstehen, sich ihn einzuprägen, Fertigkeiten zu üben, Wissensinhalte zu wiederholen u.a.m. Statt von Hingabe kann man mit Franz Fischer vom "*Ohne-sich-Sein*" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 161) des Subjekts oder vom "*Zugehen-auf*" (S. 168) sprechen. Ganz im Sinne der "*Selbstlosigkeit*" (Ballauff) formuliert Fischer (zit. n. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 158):

"Wir sind ohne uns / mit dem, / der ohne sich / mit uns ist."

Zwar ist diese auch als Meditationsformel verwendbare Formulierung auf den Mitmenschen zugeschnitten. Aber ihre Übertragung auf den Anderen als Weltausschnitt, etwa als Unterrichtsstoff ergibt eine wichtige Einsicht. Sie lautet, daß der Unterrichtsinhalt ebenfalls "ohne sich sein" muß, d.h. daß er nichts vom Schüler fordern darf, wenn es diesem möglich sein soll, sich auf ihn zu konzentrieren. In diesem Faktum ist einer der wesentlichen Gründe für die abwehrende Haltung vieler Schüler gegenüber den Forderungen der Schule zu sehen.

Da die Formel "*Ohne-sich-Sein*" im Fischerschen Verständnis sowohl beim Subjekt als auch beim Anderen die gleiche "von sich reine" (F. Fischer 1965) Haltung voraussetzt, schildert sie eine Idealsituation, die jeder realen Situation als Orientierung dienen kann. Der damit angegebene Weg über das "*Ohne-sich-Sein*" ist deshalb dem vollen Wagnis des Scheiterns ausgesetzt. Gleichwohl ist es die Aufgabe des Wissenden, das Risiko einzugehen und zu hoffen, daß der Andere dadurch nicht ermutigt wird, diese

Haltung mißzuverstehen und seinerseits Gelüste der Machtausübung über das "von sich reine" Subjekt zu nähren. Um die angedeutete Problematik zu vermeiden und der am Programm der "Selbstlosigkeit" geäußerten Kritik zu entsprechen, bietet sich die bereits vorgestellte "Proflexion" (vgl. F. Fischer 1965; A. Fischer-Buck 1987 a, z.B. S. 157) zur Beschreibung der Bildung II an.

Unter *Proflexion* sei hier in lockerer Anlehnung an Franz Fischer sowohl jene Haltung der Vorauswendung, um das Noch-Nicht-Verwirklichte zu erfassen, als auch jene Haltung vom Andern her zu verstehen. Die beiden Denkhaltungen beziehen sich zum einen auf die Zeit, insbesondere auf die Zukunft, zum anderen auf Mitmenschen, Dinge und Handlungen, kurz: den Anderen bzw. die Welt. In der vorausschauenden Denkhaltung fragt der Mensch nach dem, was künftig zu tun ist, damit die gegenwärtige Situation gelingt.

Das Denken vom Andern her sucht dessen Anspruch und Möglichkeiten zu verstehen und fordert auf, demgemäß zu handeln. "Es geht in der Proflexion um den lebendigen Dialog zwischen dem schon Gewußten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden." (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 168) *Wissen und Können* sind demnach wesentliche Voraussetzungen von Proflexion, bei dessen Vollzug das Gemeinte verwirklicht wird. In der Denkhaltung der Proflexion ist eine Rückwendung in die Vergangenheit, etwa auf Ursachen und Gründe nicht nötig, weil stets der Blick in die Zukunft gerichtet ist. Die Proflexion soll in eine "offene Gesellschaft" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 167) und nicht zur Bildung von "Interessensverbänden" führen. Das liegt auf dem Weg zu einer "von sich reinen Gesellschaft" (F. Fischer 1975) oder - weniger radikal - zu einer human gestalteten Welt.

Die Proflexion strebt die Verwirklichung dessen an, was dem Menschen *aufgegeben* ist (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 157). Mit anderen Worten: Proflexion will das verwirklichen, was in einer Situation notwendigerweise getan werden muß. Hierbei sind zwei verschiedene Situationskonstellationen zu unterscheiden: (a) Zwei Situationen sind getrennt und (b) beide Situationen gehen in einer gemeinsamen Situation auf.

Bei der Proflexion ist also zunächst zwischen der Situation und ihrem Anspruch, in der sich das entschlossene Ich befindet, und derjenigen des Anderen zu unterscheiden. Sie sind aber auch von der Situation abzuheben, in der das entschlossene Ich und der Andere sich gemeinsam befinden, weil sich daraus ein anderer Anspruch ergibt. Da der Andere - also auch die Situation selbst - "sein" kann, und da Menschen sich immer in Situationen befinden, ist ein Denken an das Subjekt unersetzbar verbunden mit der Welt. Dies entspricht der inneren Verwobenheit von Mensch und Welt und der Unmöglichkeit, sie zu lösen. Mit dem Menschen muß Welt immer zugleich mitgedacht werden, will man "Sinn" verwirklichen.

Außerdem ist der Zwang zur *Entscheidung* in Situationen unausweichlich gegeben. Die Entscheidungen beziehen sich auf das Ich, auf die Beziehung zwischen Ich und Anderer, sowie auf den Anderen. Deshalb kann man von drei Entscheidungsfeldern sprechen. Die Entscheidungen sind oft das Ergebnis unterschiedlich wirkender Faktoren, wie z.B. Tendenzen der Wahrnehmung (Wahrnehmungsfehler, z.B. Halo- und Pygmalioneffekt), der sog. heimliche Lehrplan (Zinnecker) oder auch von klein auf angelebte Verhal-

tensmuster, z.B. das Schreien, um sich durchzusetzen. Da aber Entscheidungen angesichts dieser Mechanismen vom Entscheidungsträger Überwindung verlangen, bekommt die Proflexion eine gewisse Härte gegenüber dem entschlossenen Ich.

Die Proflexion bietet außerdem jedem die Chance, *Erfahrungen zu sammeln*. So kann der Mensch, wie Anne Fischer-Buck sagt, zu der Überzeugung gelangen, daß es sich besser lebt, wenn man auf die Proflexion vertraut (vgl. 1987, S. 169). Die Proflexion bewahrt aber auch vor dem "Absturz ins Nichtmenschliche oder ins 'Schlechte'" (ebd.). Schließlich eröffnet sie durch die Aufgabenverwirklichung dem Subjekt "den Weg nach vorn" (ebd.). Die Proflexion verlangt, an den Andern zu denken, also "das 'Du' zum Inhalt der Lebensentscheidungen zu machen" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 168). Dafür ein Beispiel von Anne Fischer-Buck:

"Ich bemerkte, wie still und leise im echten Gespräch, vielleicht nur augenblicksweise, dieser Anspruch längst verwirklicht ist, wenn man dem anderen zuhören kann und sich selber vergißt und vom anderen das gleiche erfährt in seiner Zuwendung" (S. 168).

Proflexion läßt sich im praktischen Vollzug auch als *Leben vom Andern her realisieren*. Dies gelingt, indem man mit den "Augen" des Andern sieht, in seinem Interesse und unter Einbezug der Kenntnis seiner Möglichkeiten und Grenzen die Handlungen daraufhin abstellt, daß er lernt, sich zu seinem eigenem Wohl zu entscheiden u.a.m. Diese Lebensführung und die damit verbundene Bewußtseinshaltung, die z.B. im Eintreten für den Schwachen, im sozialen Engagement und bei Spenden sich zeigt, kann Familien, Ehen, Schulklassen und soziale Gruppen qualitativ bereichern.

Zur Aneignung der proflexiven Haltung bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Eine Möglichkeit ist die Aufklärung durch Vermittlung des nötigen Grundlagenwissens. Eine andere Möglichkeit wird durch die Sinnfrage eröffnet, die sich - wie schon erwähnt - spätestens am Ende des Prozesses der Selbstermächtigung stellt. Schließlich kann aber die Begegnung mit liebenden, gütigen Menschen ein Auslöser sein. Eine systematische Anbahnung der Proflexion ist mit der Konzeption der integrativen Bildung beabsichtigt. Auf der Ebene der Bildung I ist in der Schule die Proflexion z.B. in jenen Situationen bereits realisiert, in denen die Zeit dem Lehrer und den Schülern "wie im Fluge" vergeht. Derartige Situationen und die mit ihnen gegebenen Erfahrungen lösen meist den Wunsch nach Wiederholung aus. Bei der bewußten Wiederholung des positiven Ergebnisses können Lehrer und Schüler auf diese Erfahrung zurückgreifen und die proflexive Haltung als Bereicherung werten.

Das Ziel der Bildung II ist der zur Proflexion entschlossene Mensch. Das entschlossene Ich der Bildung II bemüht sich um den Andern, damit er zu seiner "Form" (Nohl), zu seinem "Sein" kommt. Es trägt zu seiner Persönlichkeitsbildung bei. Der Mensch bemüht sich beispielsweise, das Thema eines Aufsatzes optimal zu bearbeiten, weil es ihn interessiert. Ist der Andere

ein Mensch, so bemüht sich das Ich, daß er sich gemäß seiner Fähigkeiten selbständig auf den Weg zu seiner Bildung begeben kann.

Wer sein Niveau des Selbstseins verbessert und sich zur proflexiven Lebensart entschließt, ist auf dem Weg zum *integrativ Gebildeten*. Der integrativ Gebildete ist gleichsam die Kombination aus dem Ziel von Bildung I und Bildung II. Er kennzeichnet und konstituiert die integrative Bildung. Er gleicht sein Streben nach Weltbewältigung, durch Selbstbeherrschung bzw. Selbstbemächtigung aus. Er stellt Fragen der Ethik und erkennt, daß er - und mit ihm alle anderen Menschen auch - nicht alles machen darf, was machbar ist. Da der integrativ Gebildete die Gefährdungen des Lebens sensibel wahrzunehmen weiß und Einblicke in Defizite und Defekte unserer Leonardo-Welt besitzt, da er auch im Umgang mit Menschen erfahren ist, vermag er mit Hilfe seiner Kompetenz vom Andern her zu denken. Auf dieser Grundlage kann er sich in den vielfältigen Situationen, in denen er sich jeweils befindet, angemessen entscheiden.

Der angemessene situative Rahmen proflexiven Geschehens ist das *Gespräch* oder das gemeinsame *Handeln*, Produzieren oder "Ins-Werk-setzen" (Th. Ballauff 1953, S. 100). Dies betont die prinzipielle Bedeutung des *Dialogs* und damit der *Kommunikation* (vgl. z.B. I. Bock 1978) im Rahmen der integrativen Bildung. Dialog und Kommunikation finden aber nicht nur zwischen Menschen statt, sondern können sich auch auf die geistige Auseinandersetzung des Menschen mit den Objektivationen des menschlichen Geistes beziehen.

Der integrativ Gebildete verantwortet seinen Teil von Welt, für den er sich zuständig weiß und fühlt. Er verantwortet also auf der Ebene der Bildung II *etwas*, während er zuvor auf der Ebene von Bildung I *sich* verantwortete. War er dort noch der Anwalt des eigenen Tuns, so ist er jetzt Sprecher für andere und anderes. Fragt er auf der Ebene I, wie die Welt zu verstehen sei, so will er auf Ebene II sie zu ihrer Sinnhaftigkeit kommen lassen. Während auf der Ebene I der Bildungsprozeß überwiegend durch stetigen Wissenszuwachs gekennzeichnet war, herrschen auf der Ebene von Bildung II Unstetigkeit und Unberechenbarkeit vor. Daher ist Bildung immer auch ein zusätzliches "Geschenk".

Abschließend seien noch weitere Unterschiede zwischen den beiden Bildungen aufgezeigt. Die Bildung I bezieht sich auf die Ebene der *Praxis*, die der Bildung II richtet sich an der *Idee* aus. Auf der Ebene II will der integrativ Gebildete einen wahrgenommenen Anspruch angemessen erfüllen. Die Bildung I ist vor allem bedingt durch ihre institutionelle Absicherung. Deshalb ist sie *befristet*. Das heißt aber nicht, daß das Bemühen um Wissensaufnahme und Verstehen nach der Schulzeit für den Menschen beendet ist. Der Mensch, der sich selbst bemächtigen kann, stellt sich auf der Ebene der Bildung I *lebenslang* den Ansprüchen der Welt. Hierbei ist er sich selbst verantwortlich.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Bildungen ist durch ihre Beziehung von Ich und Welt gegeben. Während in Bildung I das Ich über die Leonardo-Welt dominiert, sie gestaltet und als seinen Besitz erachtet, dreht sich das Verhältnis bei Bildung II völlig um. Hier ist die Welt, diesmal als Kolumbus-Welt apostrophiert dem Ich übergeordnet, die es zu erforschen gilt und wobei das Ich "ohne sich sein" muß, will es Fehlerquellen ausschalten. Die Welt ist hier alles, dem Ich gehört nichts. Beide Verhältnisse bringen auf Dauer unersetzbare Schäden: die Leonardo-Welt bemächtigt sich des Menschen; der Mensch bemächtigt sich der Kolumbus-Welt. Daher ist auch hier ein "dritter Weg" nötig. Bezieht man beide Verhältnisse aufeinander, so ergibt sich - mathematisch gesprochen - eine Schnittmenge. Es ist die Leibniz-Welt, in der das Bemühen dominiert, zu deuten und zu verstehen. Mensch und Welt kommen zu ihrem Recht. Sie ist der Platz für sinnerfülltes Leben. Die integrative Bildung hätte hier ihren systematischen Ort. Die folgende *Graphik* stellt die Struktur von Bildung II dar.

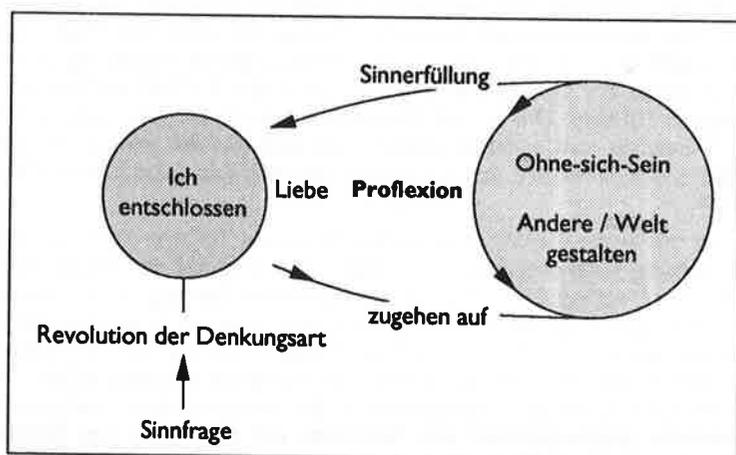


Abb.: Feinstruktur von Bildung II

Bildung II ereignet sich nicht erst, nachdem Bildung I zu einem Ende gekommen ist, sondern kann jederzeit erstrebt und begonnen werden. Was theoretisch zu Analysezwecken klar getrennt erscheint, fällt nämlich in der Praxis vielfach in eins zusammen. Die beiden Bildungen durchdringen sich, die Ausprägungen der Extreme nehmen ab. Sie bedingen sich gegenseitig mit dem Ziel, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Weltermächtigung und Weltbemächtigung einerseits und Selbstermächtigung und Selbstbemächtigung andererseits zu erreichen. Um diesen Prozeß zu unterstützen, sollen in jeder Situation auf der Ebene von Bildung I bereits Bemühungen stattfinden, proflexiv zu denken und zu handeln. Eine Einführung in diese Denkhaltung durch das Beispiel des Lehrers oder Erziehers ist hilfreich.

4.2.4.3 Die Feinstruktur von Bildung III

Die integrative Bildung (Bildung III) orientiert sich weder ausschließlich am Selbstsein (Bildung I) des Menschen noch an der Forderung nach Selbstlosigkeit (Bildung II), sondern am Leben, weil es einerseits diese beiden Pole umfaßt und andererseits beide Pole auf es verweisen. Darüber hinaus strebt Selbstsein letztlich genauso wie Selbstlosigkeit nach Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens. Außerdem verweist Sinn³⁰ immer und überall ebenfalls auf Leben. Alles wiederum, was sinnvoll ist, erhält durch das Leben seine Legitimität³¹. Dabei ist sowohl das eigene Leben wie das des anderen, der eigenen wie der fremden Art gemeint. Da Menschen das Leben nur weitergeben, bis jetzt aber nicht herstellen können, ist es das höchste und wertvollste Gut, was sie besitzen. Da Bildung letztlich dem Leben dienlich sein möchte, ist es notwendig, sie grundsätzlich an Ethik zu binden. Auf diese Weise gewinnen - ganz nebenbei - die kritische Vergegenwärtigung und Weiterentwicklung der Einsichten der Lebensphilosophie im Raum der Pädagogik an Bedeutung. Damit läßt sich der Wert der nicht-rationalen Dimensionen des Menschen für die Pflege und Erhaltung des Lebens in globaler Verantwortung erfassen. Bildung betrifft somit nicht nur Intellekt und Ratio des Menschen, sondern alle anderen Dimensionen gleichermaßen. Intuition und Emotion rücken somit zu wichtigen Faktoren im Bildungsprozeß auf. Das Niveau von Bildung III ist demnach nicht schon dann erreicht, wenn der Mensch ein umfassendes Wissen besitzt, sondern wenn er in allen seinen Dimensionen sensibilisiert ist, Sinn zu verwirklichen, und damit in der Lage ist, das eigene wie das fremde Leben zu erhalten, zu pflegen und zu verbessern, ohne dabei sich selbst oder dem anderen zu schaden. Dieses Niveau ist weder durch Selbstsein (Bildung I) noch durch Selbstlosigkeit (Bildung II) erreichbar.

So ergibt sich die Bildung III als das Ergebnis der dialektischen Aufhebung von Bildung I und Bildung II, in der ein neues, gemeinsames Ganzes entstanden ist. Dieses gemeinsame Werk, letztlich also die Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens durch Sinnerfüllung, kann aber nur entstehen, die Dialektik nur gelingen, wenn jeder der polaren Gegensätze - Bildung I und Bildung II - in seiner Sinnhaftigkeit optimal gefördert wird.

4.2.5 Die Struktur der integrativen Bildung

Der Dreh- und Angelpunkt der Zusammenfügung der beiden Theoriestränge des Selbstseins und der Selbstlosigkeit ist der Sinnbegriff. Die Frage nach dem Sinn der Bildung als Selbstsein findet in der Bildung als Selbstlosigkeit die passende Antwort. Im Konzept der integrativen Bildung können

³⁰ Hier ist Sinn als Übergang gemeint, der in der vorliegenden Arbeit vertreten wird.

³¹ Deshalb wird das Leben als der oberste Primat aufgefaßt, wie im Abschnitt 5.3 (S. 278) erwähnt.

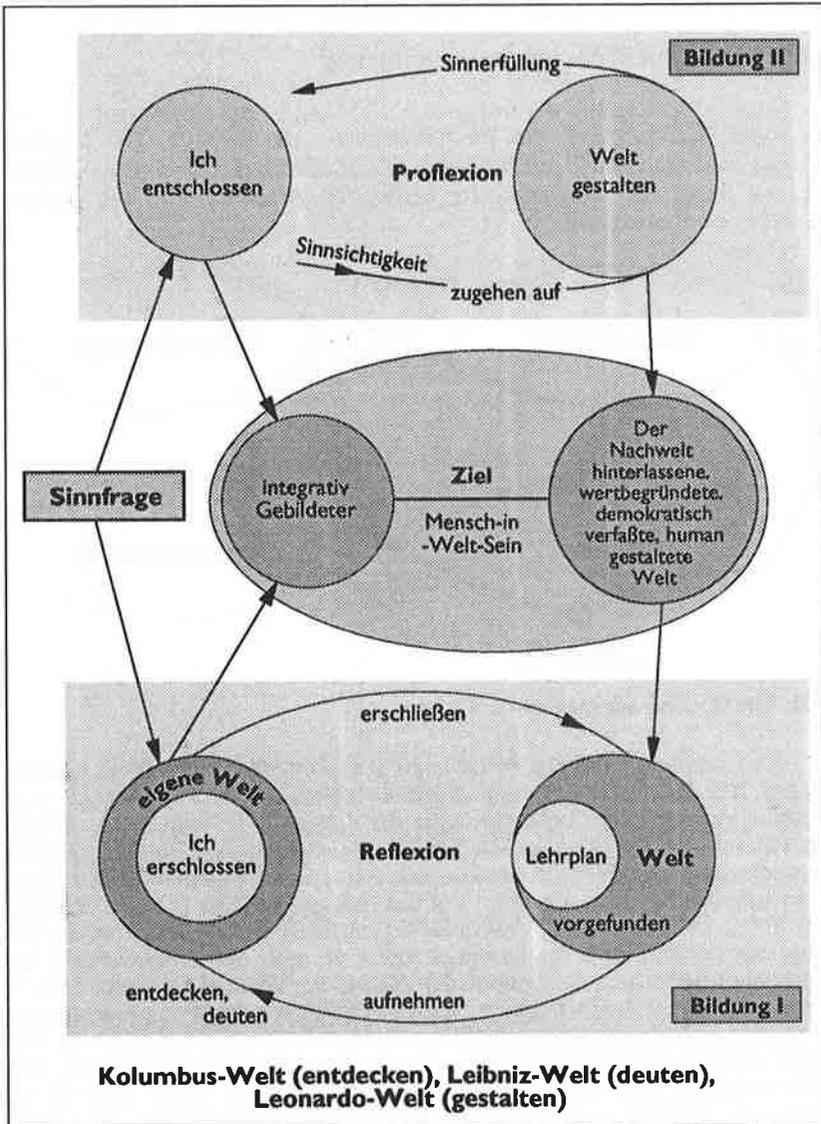
deshalb die Nachteile des Selbstseins (Vernachlässigung des Anderen, Egozentrismus, Weltbemächtigung) durch die Vorzüge der Selbstlosigkeit (Beachtung des Anderen, Zurücknahme des Selbst, Weltermächtigung) kompensiert werden. Dadurch erfüllt der Ansatz der integrativen Bildungstheorie die Forderung, den Bildungsgedanken als "dialektisch-spekulative Figur auszulegen, die sowohl durch die Subjekt- bzw. Individualisierungsoption als auch durch die Objekt- bzw. Vermittlungsoption konstituiert ist" (Hansmann / Marotzki 1989, S. 11). Die Subjektoption entspricht in der integrativen Bildung dem Pol des Selbstseins, die Objektoption jenem des Weltseins. Aus der dialektischen Spannung ihrer zentralen Momente kann Bildung III als Mensch-in-Welt-Sein entstehen. Die folgende Gesamtschau kann dies verdeutlichen.

Die folgende Graphik will noch einmal deutlich aufzeigen, daß die Verbindung der beiden Bildungstheorien von Selbstsein und Selbstlosigkeit durch "Sinn" möglich geworden ist. Während die Bildung I den Anlaß zur Frage nach dem Sinn des Selbstseins liefert, kann die Bildung II darauf antworten. Dies gilt aber auch umgekehrt: Auch Bildung II liefert Anlaß zur Frage nach dem Sinn der Selbstlosigkeit und Bildung antwortet darauf. So führt der Sinn das erarbeitete Wissen (Bildung I) der dem Menschen dienenden Handlung (Bildung II) zu. Keine der beiden Bildungen könnte die in ihr ruhenden Sinnmöglichkeiten allein realisieren. In Bildung I stehen vor allem das Forschen (bezogen auf die Kolumbus-Welt) und das Deuten (bezogen auf die Leibniz-Welt) im Zentrum, während in Bildung II überwiegend das Handeln, Gestalten oder "Sein"-lassen (bezogen auf die Leonardo-Welt) dominieren. Damit verteilen sich die Schwergewichte, die mit den drei Welten der Kolumbus-, Leibniz- und Leonardo-Welt gesetzt sind, auf die beiden Bildungen. Auch dies unterstreicht, daß beide aufeinander verwiesen sind. So verstehen sich auch Reflexion und Proflexion: auf der Grundlage des erworbenen Wissens kann sich ein qualitativ hochwertiges proflexives Handeln einstellen. Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit ist die verbesserte, wertbegründete, demokratisch verfaßte und human gestaltete Welt. Der Gebildete hinterläßt sie der nächsten Generation, so daß diese auf einem höheren Niveau dort weiterbauen kann, wo er aufhören mußte. Die von jeder Generation zu hinterlassende Welt ist der Mühen von Reflexion und Proflexion wert und begründet die Verantwortung des Menschen. Die Bemühung um die Welt lenkt von der Beachtung des Fortschritts der eigenen Bildung ab. Hier fällt der Zuwachs in Bildung II gleichsam nebenbei an, weil die Sinnverwirklichung den Menschen erfaßt hat.

Bezugstheorien der integrativen Bildung sind vor allem: Curriculumtheorie (Phenix), Lerntheorie (Bruner, Ausubel), Konstruktivismus (Lorenz, Kamlah, Schwemmer), Logotherapie (Frankl), Sinntheorie (Fischer), Systemtheorie (Prigogine, Maturana), Zivilisationstheorie (Elias).

Als Bezugswissenschaften fungieren: Anthropologie (Frankl), Ökologie (Capra), Philosophie (Mittelstraß).

Folgende Wissenschaftsmethoden lassen sich einbeziehen: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Ideologiekritik im weiten Sinne, Empirie.



Kolumbus-Welt (entdecken), Leibniz-Welt (deuten), Leonardo-Welt (gestalten)

Abb.: Die Struktur der integrativen Bildung

Die obige Graphik soll hervorheben, daß erst die dialektische Aufhebung der beiden Bildungen die Bildung III ermöglicht und den Weg zu einem sinnerfüllten, glücklichen Leben sowie zu einer humanen Welt bereiten kann. *Das Bildungsziel lautet: integrativ gebildeter Mensch und zugleich damit wertbegründete, demokratisch verfaßte, human gestaltete Welt oder kurz: Mensch-in-Welt-Sein als die Verwirklichung des Sinnes der Situation.*

4.2.6 Die Dynamik der integrativen Bildung

Die Grunddynamik der integrativen Bildung ist die Oszillation also die Hin- und Herbewegung, die Wechselwirkung, die Schleife. Die folgende Graphik will die vielfältigen Varianten der oszillierenden Bewegung darstellen, die durch die Integration der beiden Theoriestränge für die Bildung fruchtbar werden können.

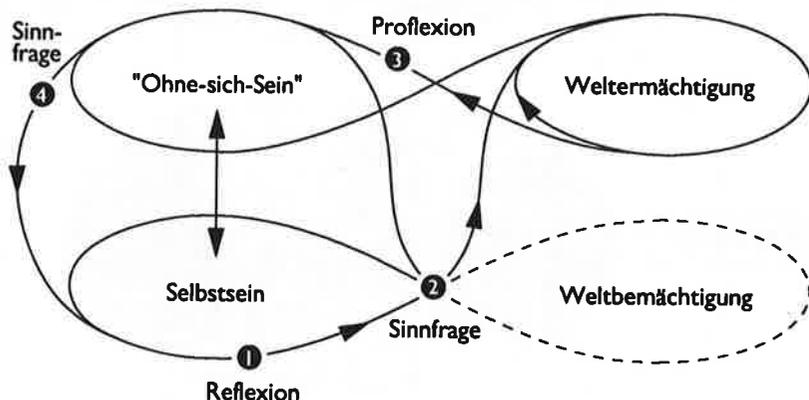


Abb.: Die Dynamik der integrativen Bildung

Die Bewegung beginnt weder beim Subjekt noch bei der Welt, sondern ist das Resultat aus der gegenseitigen Bezüglichkeit. Die Bewegung wird zunächst getragen von Reflexion (1) in der doppelten Bedeutung von Besinnung und Zurückwendung auf das Subjekt. Die Besinnung richtet sich auf die Bemächtigung von Welt. In der Graphik führt sie anschließend in der Form eines Libellenflügels zurück zum Pol des Selbstseins. Der Prozeß zwischen den Polen Selbstsein und Weltbemächtigung läuft so lange ab, bis irgendwann am Punkt 2 sich die Sinnfrage stellt. Je nach der Beantwortung der Sinnfrage wendet sich das Subjekt der Welt in der Absicht zu, sie zu beherrschen oder sie zu "ermächtigen". Strebt das Subjekt nach Weltermächtigung, so erfolgt eine Kursänderung, in deren Verlauf die Proflexion (3) in die Dynamik einbezogen wird. Die Proflexion strebt nach Weltermächtigung oder Weltsanierung. Aber auch hier stellt sich die Frage (4), ob es sinnvoll ist, immer nur die Welt "sein" zu lassen. Das kann zur Einbeziehung des Selbstseins in die Dynamik der Bewegung führen. In diesem Fall stehen sich

Selbstsein und Proflexion befruchtend gegenüber und können nach dem Einsatz der Reflexion (1) und der Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Selbstseins (2) zur ausgewogenen integrativen Bildung des Subjekts einerseits und zur Sanierung der Welt andererseits führen. Auf diese Weise entsteht für die nachfolgende Generation ein neues Bildungsplateau. Entscheidend ist hierbei jedoch der subjektive Anteil, der an den Stellen zum Vorschein kommt, wo sich die Sinnfragen (2 und 4) stellen. Es ist die Aufgabe des einzelnen, "seine" Ideallinie zwischen den Gegensatzpaaren zu finden. Damit ist das Subjekt konstitutiv mit dem Bildungsprozeß verweben.

4.2.7 Zusammenfassung

Die Struktur der integrativen Bildung ist durch die folgenden Elemente gekennzeichnet: (1.) Die integrative Bildung geht aus vom Bild eines *sinnstrebigen Menschen*. - (2.) Sie findet in einem *Kontinuum von Welt* statt, die historisch, gesellschaftlich, wissenschaftlich, wirtschaftlich und kulturell geprägt ist. - (3.) Daraus leitet sich die Beachtung der darin stattfindenden *biographischen Momente* ab, die einen wesentlichen Anteil an Sinnerfahrungen des Subjekts haben und insofern unersetzbar sind. - (4.) Die Bildung findet auf der Grundlage sinnvollen, d.h. *besonnenen und gerechten Handelns* im Rahmen *dialogischer* Verhältnisse statt. - (5.) *Reziprozität* ist somit durchgängig anzutreffen. - (6.) *Inhalte* der Bildung haben eine wichtige, aber keine dominierende Rolle. - (7.) Die *Mithilfe der jungen Menschen* am Bildungsgeschehen ist unerlässlich. Dies ist ohne Zwang möglich, wenn sie den Sinn des zu erfüllenden Auftrags einsehen. - (8.) Anders als die klassischen Bildungstheorien besteht die integrative Bildung aus *zwei Bildungen* bzw. Bildungsebenen, die möglichst ausgewogen zu berücksichtigen sind, soll ihrer Sinnfülle entsprochen werden. - (9.) Die Ausrichtung der Bildung auf bloß eine der beiden Ebenen führt zu *Sinn-Defiziten*. Die Sinnlatenz ist durch den Aufweis der Sinnpräsenz überwunden. - (10.) *Bildung ist nichts ohne Sinn*.

Bildung als Zustand ist jene humane Qualität der Sinnerfülltheit, die auf der Grundlage gegenläufiger Seinsbezogenheit von Subjekt auf Weltsein und von Welt auf Menschsein im Rahmen von Situationen erreicht wird. Der Sinn der Bildung ist im Vollzug sinnerfüllten Lebens als Selbst- und Weltverwirklichung gleichsam nebenbei erfahrbar. Ihr Ziel ist das Mensch-in-Welt-Sein. Ihr Erwerb ist genauso wenig allein auf Schule begrenzt wie der daraus resultierende Gewinn eines sinnerfüllten Lebens.

4.3 Der Bildungsprozeß (genetische Dimension)

Die Struktur der integrativen Bildung legt die Vorstellung von einem sehr komplexen und langwierigen Bildungsprozeß nahe. Dies umso mehr, als der Mensch das Wesen ist, das sich stets neu entscheiden muß, ob er von seiner Freiheit zur "Bestimmung des Unbestimmten" (E. Schütz 1975, S.

282) Gebrauch macht und seine Existenz erfüllt, oder ob er in die "Alltäglichkeit des Man" (W. Braun 1983, S. 121) zurückfällt. Das einmal erreichte Bildungsniveau will kontinuierlich neu erhalten, gepflegt, bezeugt und auch gesteigert werden; es muß sich aber auch stets bewähren. Die Arbeit an der eigenen Bildung ist wichtig und richtig, zumal trotz vielfältiger Bemühungen ihre Verschlechterung nicht ausgeschlossen ist. Dies hängt mit einem Wesenszug des Menschen zusammen. Der Mensch ist nämlich ein Wesen, das noch nicht getan hat, "was er schon längst hätte tun sollen, und so hinter seinen eigenen Möglichkeiten" (O.F. Bollnow 1984, S. 74) zurückbleibt. Er bedarf der Ermahnung, "um das von ihm durch sein Verschulden Versäumte nachzuholen" (ebd.). Aus diesem Grund ist seine erreichte Bildung stets durch den möglichen Rückfall auf eine niedrigere Stufe gefährdet. Versteht man Bildung sowohl als "differenzierte und sich erweiternde Erfahrungsfähigkeit wie als sich vertiefender und klärender Erfahrungsgehalt" (L.A. Pongratz 1988, S. 307), so ist der Glaube an eine lebenslange Bildung nicht abwegig. Doch hier muß man zwischen einem bewußt intendierten und einem nebenbei sich einstellenden Bildungsprozeß unterscheiden. Der bewußt initiierte Bildungsprozeß kann jedoch den Erfolg nicht planerisch absichern. Er bezieht sich in der Regel auf die Zeit der Schule. Der Erfolg wird beim bewußten als auch unbewußten Prozeß jedoch am besten erreicht, wenn man sich um den Andern, die Welt, die Aufgabe hingebungsvoll bemüht. Er fällt einem dann gleichsam als Nebeneffekt zu.

Der Bildungsprozeß ist auch deshalb komplex und langwierig, weil er sich vor allem auf die Bildung als permanente Aufgabe und als Selbstverwirklichung des Menschen bezieht. Er ist in der Literatur verschieden verstanden worden, beispielsweise als "Weg des Kindes" (Langeveld), als Werk von Natur, Gesellschaft und seiner selbst (z.B. Pestalozzi) oder als Gang durch die Lebensalter, entwicklungspsychologisch untermauert. Diesen Verständnissen gilt das hier vorliegende Interesse nicht. Die Gleichsetzung des Bildungsprozesses mit dem Aufstufungsprozeß des Geistes (Litt, Derbolav) oder als Ablauf der gegenseitigen Erschließung von Subjekt und Objekt (Klafki) ist einerseits abstrakt, dadurch interpretationsbedürftig und im sogenannten Anwendungsfall in der Praxis Mißdeutungen ausgesetzt. Andererseits ist sie auf Bildung als Selbstsein begrenzt und dadurch nicht in der Lage, den Gesamtbereich der integrativen Bildung abzudecken.

Der hier einzuschlagende "dritte" Weg ist durch die Einsicht in den Sinn als den wichtigsten bedingenden Faktor von Bildung begründet. Der Bildungsprozeß läßt sich daher als Prozeß der Sinnfindung angemessen beschreiben. Hierzu liegt in der Literatur als unvollendeter Entwurf das sechsstufige "horizontale Schema der Bildungskategorie" (Fischer 1975, S. 101 - 110) vor, das zur Beschreibung des Bildungsprozesses im folgenden eine kritische Vergegenwärtigung erfährt.

4.3.1 Fischers Stufenmodell zur Vermittlung des "Sinnes von Sinn"

Franz Fischer beschreibt die mögliche Vermittlung des "Sinnes von Sinn" - also dessen, was dem jeweils Gesagten noch vorausgesetzt ist - in sechs Stufen³². Wenn diese Stufen im Sinne der „Voraussetzungsdiagnostik“³³ durchlaufen sind, dann ist ein Beitrag zur Bildung entstanden. Die Sinnstufen sind nach Fischer "die Bedingungen der Bildung schlechthin" (1975, S. 30). Da er in ihrem System "eine Bewegung des Sichvermittels der Wirklichkeit" (1975, S. 80) sieht, kann man sie als "Sinnstufen" auffassen, die den Bildungsprozeß als Sinnfindung angemessen beschreiben.

Die folgende *Graphik* zeigt die Stufen sowohl in ihrer gegenseitigen Ergänzung als auch den in ihnen angelegten Stufenprozeß.

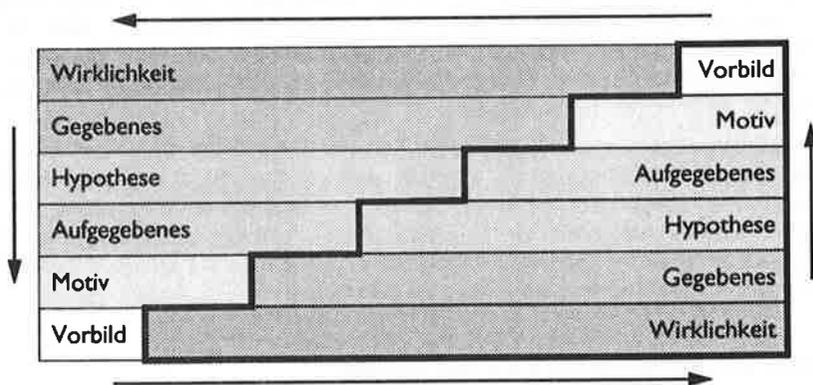


Abb.: Das Sinnstufenmodell als Prozeßmodell

³² Franz Fischer 1975, S. 101 - 110; - vgl. auch. W. Schmied-Kowarzik 1975; A. Fischer-Buck 1981, 1987 a, 1987 b; A. Warzel 1983, 1989; U. Cillien 1986 und K.-H. Schäfer 1990.

³³ Die Erfassung dessen, was sein soll, gelingt Fischer mit der voraussetzungsdiagnostischen Denkfigur, die nach dem Gemeinten des jeweils Gesagten fragt. Dadurch kann sich der Mensch in den unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen dem jeweiligen "Sinn aus sich selber" nähern. Dieser ist z.B. auf der höchsten Ebene, der Theologie, mit "Gott" zu bezeichnen.

Bei genauer Betrachtung gehen jedoch in die Antworten auf die Frage nach dem Gemeinten jene gewohnten Maßstäbe ein, die das Subjekt aufgrund seiner Biographie und seiner Zugehörigkeit zu Lebens- und Kulturkreisen oder zu "kollektiven Kooperationsystemen" (E. Schütz 1975, S. 292) als sinnvoll akzeptiert. Sie dienen als Rahmen, in dem das Subjekt etwas als sinnvoll empfinden kann oder nicht. Sie sind die Sinnstruktur, die die notwendige Oszillation ermöglicht, in deren Verlauf Sinn zu seiner Existenz gelangt. Der Sinn ist somit nicht "in" der Wirklichkeit im ontologischen Verständnis "enthalten", sondern nur erkenntnistheoretisch vorausgesetzt. Bei der Erarbeitung dessen, was sein soll, ist die Hilfe anderer angesichts der Welt als "unbestimmte Offenheit" (E. Schütz 1975, S. 292) vorteilhaft, weil wir Menschen uns ohne gesicherte Lehren selbst belehren müssen.

Die inverse Anordnung der sechs Stufen macht deutlich, daß nicht eine Stufe, sondern die zwei polar aufeinander bezogenen Stufen das Ganze einer Schicht, hier besser gesagt: einer Bildungsphase ausmachen. So läßt sich auf der ersten Stufe der Sinn eines Erlebnisses mit Hilfe eines Vorbildes schnell erschließen. Ein Gegebenes zeigt mir seinen Sinn, wenn ich das Motiv kenne. Meine Hypothese eröffnet das mir Aufgegebene. Das Aufgegebene ist nur eine von vielen Möglichkeiten, deshalb ist es hypothetisch. Das Motiv, das mich bewegt, hilft mir, etwas herzustellen. Mein Vorbild schließlich wirkt in die Wirklichkeit hinein.

Die Pfeile, die um die Schichten herumführen, deuten die Kontinuität des Stufenprozesses formal an. Allerdings sind die Stufen nicht so zu verstehen, als würden sie unausweichlich zum Ziel gelangen und "Bildung" erreichen. Sie können für manche Menschen unerreichbar sein. Sie sind *keine technischen Anweisungen*, sondern ein Angebot, das neben der Stufe der "Wissensvermittlung", die des "Gewissensanspruchs" und des "Handelns" erreichen möchte (vgl. A. Fischer-Buck 1987 a, S. 111). Außerdem kann der Prozeß auch abgebrochen werden.

Trotz allem impliziert dieses Stufenmodell die Vorstellung von *Statik*. Der Begriff "Stufe" suggeriert nämlich, daß ein Fortschritt von einer Stufe zur anderen nur möglich ist, wenn die vorausgegangene Stufe bewältigt wurde. Zu kurz kommt auch der Hinweis auf das *Unstetige* im Bildungsprozeß (vgl. O. F. Bollnow 1984 a). Deshalb ist es nötig, sowohl die Terminologie als auch die graphische Darstellung zu verändern.

4.3.2 Der Bildungsprozeß als Sinnfindung

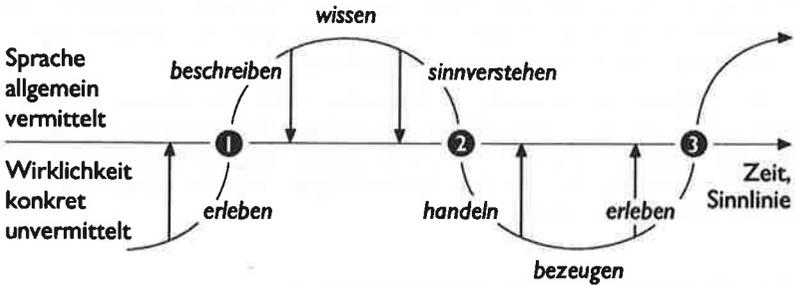
Die folgende Graphik entstand nach einem Hinweis von Anne Fischer-Buck, den Sinnprozeß als Spirale abzubilden. Sie unterschied zwischen den Bereichen Sprache und Wirklichkeit. Sie ordnete der Sprache das Attribut "allgemein", der Wirklichkeit das Attribut "konkret" zu. Sie benannte die Stufen mit den Verben "erleben", "beschreiben", "interpretieren", "sinnverstehen", "handeln" und "bewähren" / "überzeugen". Die folgende Graphik und die Prozeßbeschreibung lehnen sich an diese Vorarbeiten locker an.

Die Graphik will neben Kontinuität und Dynamik des Sinnfindungs- und Bildungsprozesses den Raum des "gemeinten" und "gesagten" Sinnes verdeutlichen. Dieser Raum wird begrenzt durch die *Sinnstruktur* des Subjekts. Die Sinnstruktur markiert die Toleranzgrenze, deren Übertreten in die Widersinnigkeit führt und den Bildungsprozeß stört. Alles, was der Mensch tut, verläuft in den Grenzen dessen, was er als "sinnvoll" werten kann.

Die Sinnstruktur ist jene Instanz, die etwas als sinnvoll oder sinnlos wertet. Sie ist subjektiv geprägt. Sie enthält jene *Summe vermittelten Wissens*, die das Subjekt als "sinnvoll" einschätzt, wie z.B. Wissensinhalte, geltende Theorien, Werte und Prinzipien. Darüber hinaus wird die Sinnstruktur auch durch die im Laufe des Lebens *erworbene Summe an Erfahrungen* ge-

prägt. Hierzu können z.B. Vorbilder gehören, an denen sich das Subjekt orientiert, oder Ideale, etwa Gerechtigkeit und Verlässlichkeit, denen es nahekommen möchte. Die Inhalte der Sinnstruktur stellen Muster für Sinn dar, fungieren demnach als Maßstab. Alle Außeneindrücke, die mit vorhandenen Vorstellungsbildern oder Mustern zur Deckung gebracht werden können, werden vom Subjekt als "sinnvoll" gewertet. Die Sinn-Muster sind jedoch veränderbar, etwa durch zusätzliche Wissensinhalte oder Erfahrungen. Was gestern sinnvoll war, kann sich nach seiner Konkretisierung heute als sinnlos erweisen; denn Sinn ist der Kritik ausgesetzt, sobald er konkretisiert worden ist, sobald er sich verwirklicht hat. Am besten ist es, wenn das, was subjektiv sinnvoll ist, auch von anderen als sinnvoll anerkannt werden kann. Deshalb muß das Subjekt sich um die Qualität seiner Sinnstruktur bemühen.

Sinnstruktur des Subjekts: Summe vermittelten Wissens



Sinnstruktur des Subjekts: Summe erworbener Erfahrungen

Abb.: Idealtypische Darstellung der Phasen des Bildungsprozesses als Sinnfindung

An dem Übergang von "Sprache" und "Wirklichkeit" ist die Existenzmöglichkeit von "Sinn" graphisch als *Sinnlinie* lokalisierbar. Da der Prozeß der Sinnvermittlung der Zeit unterworfen ist, kann die Sinnlinie zugleich die *Zeit* markieren. Alle Streckenabschnitte oder *Phasen des Sinnfindungsprozesses* sind - wie die Pfeile demonstrieren - auf die Sinnlinie bezogen. Das heißt: der ablaufende Prozeß soll in jeder Phase als sinnvoll gewertet werden können. Am *ersten Schnittpunkt* des Phasenverlaufs mit der Sinnlinie geht das Erleben über in den Bereich der Sprache und distanziert sich damit von der Wirklichkeit, bleibt aber auf die Sinnlinie bezogen. Vom *zweiten Schnittpunkt* tritt der Prozeß der Sinnvermittlung in die entscheidenden Phasen ein. Ab jetzt ist die Verwirklichung des verstandenen Sinns möglich. Sinnerfülltes Handeln kann zum Erlebnis für das Subjekt wie für andere werden, wodurch sich der Beginn eines neuen Sinnfindungsprozesses anzeigt.

So wie der Sinnfindungsprozeß in einen neuen überleiten kann, so kann er auch von einem vorausgegangenen ausgelöst worden sein. Die sinusartige Linie in der Graphik soll das *Prozeßkontinuum* hervorheben und damit den Gedanken der Vernetzung des Menschen mit der Welt konkretisieren.

Der Prozeß der integrativen Bildung sei es als selbständige oder als angeleitete Sinnfindung gliedert sich in die sechs Phasen (1.) erleben, (2.) beschreiben, (3.) wissen, (4.) sinnverstehen, (5.) handeln und (6.) bezeugen. Diese Phasen umfassen sowohl Bildung I mit dem Schwerpunkt Reflexion als auch Bildung II mit dem Schwerpunkt Proflexion.

Die Phasen des Prozesses der Sinnfindung lassen sich in zwei Bereiche einteilen. Zum einen in einen kognitiv-rationalen Bereich. In ihm geht es um Wissensvermittlung und Vergewisserung. Zum anderen in einen existentiellen Bereich, in dem das Subjekt auf den wahrgenommenen Anspruch reagiert, ihn realisiert, wobei es sich verändert. Im kognitiv-rationalen Teil rückt das Verstehen von Erscheinungsweisen der Wirklichkeit in den Vordergrund. *Dies zeigt nebenbei, daß die beiden Bereiche "Sprache, allgemein" und "Wirklichkeit, konkret" nicht nur aufeinander bezogen sind, sondern daß sie erst gemeinsam den Bildungsprozeß ermöglichen.*

Die Aufgabe, etwas richtig zu beurteilen, setzt gründliches Verstehen voraus und macht die Einbeziehung wesentlicher Erkenntnisse der hermeneutischen Tradition unerläßlich. Daher gelten die Voraussetzungen des Verstehensprozesses auch für den Sinnfindungsprozeß. Sie bilden die Vorphase des Bildungsprozesses.

4.3.2.1 Voraussetzungen des Bildungsprozesses

Abgesehen von den Bedingungen der Möglichkeit von Sinn (vgl. K. Biller 1991, S. 107 - 139) sind "Vorurteil" (H.-G. Gadamer), "Vorgriff der Vollkommenheit" (Gadamer) und "Frage" (Fischer) dessen zentrale Voraussetzungen, die im Bildungsprozeß zu berücksichtigen sind.

Erste Voraussetzung: Das Vorurteil

Auf der Folie eines Heidegger-Zitats, in dem die positive Bedeutung des "hermeneutischen Zirkels" für das Verstehen erläutert wird, beschreibt Hans-Georg Gadamer (1986, I, S. 271) u.a. die Gefährdungen, die einem Interpreten drohen und stellt besonders die Willkür von Einfällen und die Beschränktheit unmerklicher Denkgewohnheiten heraus. Es sei daher notwendig, den Blick auf die Sache, die Situation, die Handlung, den Lebensabschnitt "durch die ganze Beirrung hindurch festzuhalten, die den Ausleger unterwegs ständig von ihm selbst her anfällt" (ebd.). Im Blick auf das zu Verstehende bilde sich dessen Sinn im Hin und Her mit dem Vorentwurf des Gesamtsinns. Hierzu Gadamer wörtlich:

"Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht" (1986, I, S. 271).

Das Verstehen baut sich nach der Auffassung von Gadamer durch die ständige Überprüfung und die zweifellos auch nötige Veränderung des zu Beginn "vorausgeworfenen Sinns" auf. Die Denkbewegung zwischen "vorausgeworfenem" und "sich zeigendem Sinn" spiegelt sich in der obigen Graphik des Bildungsprozesses wider. Der "vorausgeworfene" Sinn ist gleichsam in der Sinnlinie bzw. der Sinnstruktur als Muster enthalten. Er wird durch die Sinnstruktur in den subjektiven Grenzen dessen gehalten, was dem einzelnen als sinnvoll erscheint. Der "sich zeigende Sinn" dokumentiert sich in jedem Punkt der sinusartigen Phasenlinie des Bildungsprozesses. Der von Gadamer geschilderte Prozeß findet in vielen Varianten auch im Alltag statt.

Beispiel: Ein Kind kommt von der Schule nach Hause. Aus seiner Physiognomie, seiner Körperhaltung und vielen anderen Äußerungen mehr, gewinnt die anteilnehmende Mutter einen Vorentwurf über das Befinden ihres Kindes. Die weiteren Informationen, die sie beispielsweise im Gespräch mit dem Kind erfährt, überprüft sie mit ihrer Hypothese, so daß sie am Ende die Sinnhaftigkeit des kindlichen Verhaltens und der Gesamterscheinung erfaßt: sie versteht ihr Kind und kann sein emotionales Befinden teilen.

Der "vorausgeworfene Sinn" läßt sich auch als Vorurteil auffassen. Vorurteile sind in dieser Sicht zu Recht nur dann nicht mehr negativ, wenn sie sich dem Überprüfungsprozeß stellen. Gadamer verweist darauf, daß das Vorurteil seit der Aufklärungszeit meist negativ eingeschätzt wird. Als "unbegründetes Urteil" wurde es deswegen denunziert, weil seine Gründe nicht methodisch gesichert seien und somit seinem Urteil die Dignität fehle. Es habe keinen in der Sache liegenden Grund, sondern übernehme lediglich die Urteile von Autoritäten. Wer so verfährt, gebrauche folglich nicht seinen eigenen Verstand und liefere sich Fachleuten und Autoritäten aus (vgl. H.-G. Gadamer 1986 I, S. 276 - 281).

Die überzeugende Gegenargumentation Gadamers lautet, daß eine Orientierung an Autoritäten, an Bewährtem in unserem Lebens- und Kulturkreis dann angemessen ist, wenn das Urteil durch den Sachverstand der Autorität, der sich mit der Problematik auseinandersetzt, legitimiert wird. Wer in dieser Sicht das Urteil einer Autorität übernehme, tue dies nicht, weil es von dieser Autoritätsperson stammt, sondern weil deren Argumente ihn überzeugten. Insofern gehen in das Vorurteil - und dazu gehören auch Sitte, Norm, Lebensweisheit - Gründe ein, die die Vernunft von Autoritäten geltend machte.

Wenn nun jemand den Sinn von etwas erfahren möchte, macht er sich zuvor die eigenen Vorurteile bewußt, überprüft deren Gründe und kann auf diese Weise ihre Verwendung kontrollieren. In anderen Worten: er macht sich seine "eingehüllte Rationalität" (Erich Weniger) bewußt, hebt sie gleichsam auf die erste Theoriestufe, in der er sie formulieren kann. An dieser

Stelle ist auch der systematische Ort für die Berücksichtigung sogenannter subjektiver Theorien (N. Groeben, 1986, 1988). Ohne den Vergleich der eigenen rationalisierten, d.h. aussagbaren und begründbaren Sinnerwartungen mit den in der Wirklichkeit erfahrenen Sinnerlebnissen würden Vorurteile in der Tat die Erfassung des Anspruchs der Wirklichkeit behindern.

Zweite Voraussetzung: Der "Vorgriff der Vollkommenheit" (Gadamer)

Der "Vorgriff der Vollkommenheit" (H.-G. Gadamer 1986, I, S. 299) besagt, "daß nur das verständlich ist, was wirklich eine vollkommene Einheit von Sinn darstellt." Gadamer konkretisiert dies am Textverstehen. Der Leser setzt zunächst die Vollkommenheit eines Textes voraus. Erst dann, wenn sie sich als unzureichend erweist, etwa wenn der Text nicht zu verstehen ist, tauchen Zweifel auf und als Folge davon beginnt der Leser, das mit der Textaussage Gemeinte zu erraten. Der "Vorgriff der Vollkommenheit" verbindet die vorausgesetzte immanente Sinneinheit, die den Lesenden führt, mit den "transzendenten Sinnerwartungen", die aus dem Verhältnis des Inhalts zur Wahrheit entspringen, kurz: der Text muß in sich stimmig sein und Wahres aussagen.

Der "Vorgriff der Vollkommenheit" erwartet demnach eine klare Meinungskundgabe und die vollkommene Wahrheit. Diese Punkte sind auch für jede Sinnsituation zu reklamieren, denn das Verstehen ist nicht allein auf den literarischen Text beschränkt. Daher ist die Annahme legitim, alle an einer Situation Beteiligten seien vollkommen "echt", verstellten sich nicht und verhielten sich subjektiv sinnvoll. Der "Vorgriff der Vollkommenheit" fordert demnach die völlige Passung von Sinnmöglichkeiten der Wirklichkeit mit Sinnerwartungen des Subjekts. Neurophysiologisch ist dies bekanntlich nicht anders möglich, weil erst bei völliger Übereinstimmung von Mustern der äußeren Welt mit jenen der subjektiven, geistigen, die für den Sinnprozeß nötige Deckungsgleichheit hergestellt ist (vgl. K. Biller 1991, S. 113 - 122).

Im kognitiven Bereich beispielsweise greift jemand der Vollkommenheit vor, wenn er erwartet, daß er das Problem in allen Einzelheiten versteht. Daher wird er nicht eher zufrieden sein, bis alle nötigen Informationen sich zu einem sinnvollen Zusammenhang fügen. Die Lösung des Problems besteht darin, die Informationen mit der Sinnstruktur in Einklang zu bringen. Darin ist die Antwort auf die Frage, was die Lösung des Problems für einen Sinn gehabt habe, eingeschlossen. Erst wenn dieser "Vorgriff der Vollkommenheit" im konkreten Fall verwirklicht wurde, kann der Sinn zur Existenz gelangen und Bildung sich entwickeln. Ohne "Vorgriff der Vollkommenheit" würde der Sinn nicht auftauchen und der Prozeß des Verstehens und der Bildung verfrüht abgebrochen werden. Der "Vorgriff der Vollkommenheit" impliziert ein Streben nach einem Höchstmaß an Gründlichkeit. Die *Leistung* erscheint hier im Licht des Vollbringens von Sinn und als unerläßlicher Beitrag zur Bildung.

Dritte Voraussetzung: Die Frage

Die Frage ist denknötwendig jeglichem Sinnprozeß vorausgesetzt. Sie enthält erkenntnistheoretisch "Sinn" in sich, weil sie eine sinnvolle Antwort voraussetzt. Sie ist aber zugleich auch ein Beleg für die Annahme, daß das menschliche Leben ständig von der inneren Instanz der Sinnstruktur begleitet wird, die darauf achtet, daß alle Lebensvollzüge "sinnvoll" sind. Da "Sinn" der Erhaltung von Leben dient, kann er der in vielerlei Hinsicht gemeinten "Gesundheit" dienen. Insofern ist jede erkenntnistheoretische oder lebenspraktische Frage für den Sinnfindungs- und Bildungsprozeß unentbehrlich.

Es gibt vielfältige Vorschläge zur Gliederung der auf Sinn zielenden Fragen. - Erste Möglichkeit: Auf der Grundlage unterschiedlicher Sinnmöglichkeiten stehen dem einzelnen drei Fragerichtungen zur Verfügung: nämlich nach der Bedeutung, dem Zweck und der Funktion, sowie dem Wert von etwas oder jemandem sich zu erkundigen. Fragen dieser Art konzentrieren sich auf die Brauchbarkeit bzw. Verwertbarkeit, also auf die Umsetzung des betreffenden Objekts in einen Wert. Damit ist die *pragmatische* oder *utilitaristische* Tendenz gemeint, die in der Wozu-Frage immer mitschwingt. Allerdings kann die Wozufrage nicht die Vielzahl an Sinnmöglichkeiten erfassen, weshalb sie nicht als "die" Sinnfrage verwendet werden kann.

Zweite und dritte Möglichkeit: Fragen konzentrieren sich aber auch auf das Ziel, auf das hin die Handlungen auszurichten sind und wollen herausfinden, ob es durch sie realisierbar wird. Diese *teleologische* Tendenz der Frage wird durch die *intentionale* ergänzt, in der die Absicht oder der Grund interessiert.

Vierte Möglichkeit: Fragen richten sich auch auf die Leistung, die das betreffende Objekt vollbringt, auf seine Funktionen, die es übernehmen kann, um erkennen zu können, ob es besser oder funktionstüchtiger ist als ein anderes. Dies ist die *funktionale* Intention der auf Sinn zielenden Frage.

Fünfte Möglichkeit: Es gibt viele Fragen, die sich auf das Verstehen konzentrieren und die Bedeutung von etwas erfassen wollen. Damit ist die *kognitive* Tendenz einer Frage angesprochen, die sich vor allem auf die Wahrheit, der "Sondergestalt" (Th. Litt) von Sinn, richtet.

Sechste Möglichkeit: Fragen beziehen sich auch auf das Phänomen des Objekts selbst und wollen es in seiner Seinshaftigkeit erkennen. Diese *philosophische* Tendenz der Frage erübrigt sich dort, wo der Sinn ganzheitlich, intuitiv erfaßt wird und wo weder "Krise" und "Schwierigkeit" noch "Hindernis" u.a.m. den Lebensprozeß unterbrechen.

Die Antworten auf diese Fragen können philosophisch, theologisch, psychologisch oder pragmatisch ausfallen. Die Sinnfragen können auf zweierlei Weise gestellt werden, direkt oder indirekt.

Die *direkte* Sinnfrage, die sich zum Beispiel auf die Bedeutung von etwas richtet, lautet: "Was soll das sein?" Sie stellt sich z.B. ein, wenn ein künstlerisches Objekt nicht in seiner Ästhetik erkennbar ist, wenn es sich nicht als Kunstwerk erlebbar oder wahrnehmbar erweist und den Betrachter nicht anspricht und ihm folglich nichts bedeutet. Als direkte Sinnfrage läßt sich auch die Frage "Was soll ich tun?" deuten, denn sie beabsichtigt, z.B. einen Wert zu erfüllen. Viele Schüleräußerungen sind als *indirekte*, versteckte Sinnfragen zu deuten, wie z.B. "Das war heute ein langweiliger Unterricht!" - "Über den Lehrer habe ich mich sehr geärgert."

Direkte und indirekte Fragen nach Sinn dokumentieren, daß sie durch die Wahrnehmung eines "Verlusts des gemeinsamen Sinnes" (H.-G. Gadamer 1986, I, S. 158) verursacht wurden. Der Sinnverlust kann bei der Überlieferung mit dem Wort Entfremdung und bei Geschehnissen mit der Bezeichnung Defizit benannt werden. Entfremdung und Defizit sind zugleich zwei weitverbreitete Symbole für Sinnprobleme. Verbunden mit der proflaxiven Denkhaltung leistet die Frage insgesamt einen unersetzbaren Beitrag zur Entstehung von Sinn und sorgt für den Vollzug des Bildungsprozesses.

Im institutionalisierten Raum der Schule ist der Bildungs- oder Sinnfindungsprozeß von der Qualität der didaktischen und pädagogischen Praxis abhängig. Der Lehrer kann durch eine didaktisch-methodisch gute Unterweisung und eine pädagogisch wertvolle Beziehungspflege zu Mensch und Unterrichtsinhalt sowie durch die Gestaltung "natürlich-positiver Situationen" den Bildungs- und Sinnfindungsprozeß unterstützen.³⁴ Aber auch einer schlechten schulischen Alltagspraxis zum Trotz kann sich ein Bildungs- und Sinnfindungsprozeß einstellen. Der Erfolg kann auf den Heranwachsenden und auf den Einfluß seiner Familie beruhen. Dies ist insbesondere dort vorteilhaft, wo Heranwachsende indoktriniert werden. Da sich Bildung demnach nicht "machen" läßt, müssen viele Faktoren im sechsphasigen Bildungsprozeß bedacht werden. Das soll nun geschehen.

4.3.2.2 Erste Phase: Erleben der Wirklichkeit

Jeder Mensch ist in die Wirklichkeit - eine der wesentlichen Rahmenbedingungen von Sinn (vgl. K. Biller 1991, S. 107 - 113) - hineingeboren. Er steht ihr einerseits durch seine Sinnerwartungen, die seiner neurophysiologisch und biographisch bedingten Sinnstruktur entspringen, polar gegenüber. Andererseits ist er innig mit ihr verbunden, so daß er ohne sie nicht sein kann. Objektive und subjektive Wirklichkeit sind gleichsam die Folie, vor der der Sinnfindungsprozeß abläuft. Die objektive Wirklichkeit fungiert als Basis, auf der der Mensch Sinn erfahren kann. Sie geht als "Sinn von Sinn" nach Franz Fischer "jeder Aussage oder Denkbewegung vorher" (1975,

³⁴ In einer natürlich-positiven Situation sind die Bedingungen vorhanden, durch die die Wirklichkeit, die im Sagen gemeint ist, deutlich wird. Schüler, die sich in einer derartigen Situation befinden, können z.B. die Aufgaben selbständig wahrnehmen, die sie zu erfüllen haben. "Natürlich" ist eine derartige Situation dann, wenn sie der Schüler als ungekünstelt erleben kann. "Positiv" ist die Situation, wenn sie deutlich machen kann, was sein soll, wenn ihre Werthaltigkeit augenfällig wird.

S. 81). Anders gesagt: Sie "trägt" Sinn. Sie ist als Situation, Handlung, Objekt oder Zeichen zu erkennen. Geschieht dies, dann ist die erkannte objektive Wirklichkeit für den einzelnen zu seiner "subjektiven Wirklichkeit" geworden. Aus dieser Verwobenheit mit der Wirklichkeit, aus diesem Lebenspool kommt der Mensch lebendig nicht heraus. Daher beginnt auch jede Sinn- und Bildungsgenese in der Wirklichkeit oder läßt sich auf sie zurückführen.

Das Verb "erleben" kann die Aktivität als auch die Passivität des Subjekts einfangen. Das Erleben als Sinnzusammenhang umfaßt den ganzheitlichen Eindruck, der in einem komplexen Prozeß im Subjekt verarbeitet wird. Ferner sind die emotionalen Begleitqualitäten, wie z.B. Lust, Enttäuschung, Freude, Scham u.a.m. einbezogen. Erleben umfaßt außerdem auch "erfahren" und "widerfahren". Deshalb kann die erste Phase am besten mit "Erleben der Wirklichkeit" bezeichnet werden.

In der Phase des *Erlebens* befindet sich das Subjekt im Zustand der sprachlosen, ganzheitlichen Befangenheit. Es spricht nicht über das ihm Widerfahrene, sondern geht mit ihm um, ganz im Sinne der Stufe des Umgangs in dem Reflexionsstufenmodell von Josef Derbolav. Es ist der Wirklichkeit "hingegen", umgangssprachlich gesagt: es ist ganz bei der Sache. Das bedeutet, daß sich das Subjekt mit der Wirklichkeit innig verbunden weiß, wie dies etwa im echten Spiel möglich ist. Anders gewendet: Wer die Sinnhaftigkeit eines Erlebnisses erfahren möchte, der muß sich diesem Geschehen hingeben, "bei der Sache" sein, in ihr "aufgehen", "ohne sich sein". Nur dann gelingt es dem Menschen, alle Eindrücke mehr oder weniger bewußt wahrzunehmen. Da er dies nicht nachträglich tun kann, muß er sich um eine derartige Haltung bemühen.

Sprachliche Wendungen, die später für diese Art von Befindlichkeit gefunden werden, lauten etwa: Ich war von dem Erlebnis so überwältigt, daß mir die Worte fehlten. Ich habe nicht gemerkt, daß es schon so spät geworden ist. Beim Spielen vergesse ich immer die Zeit. Derartige Äußerungen sind aber auch im Unterricht durchaus möglich. Sie stellen sich dann ein, wenn die Schüler vom Unterricht gefangen genommen und vom Gespräch mitgerissen worden sind oder sich durch eigenes Handeln engagiert haben.

Die große Bedeutung der Hingabe an jemanden oder an etwas spiegelt sich in der Literatur wider. So ist beispielsweise nach Herman Nohl (1949, S. 44) die "stille Hingabe an eine überlegene Größe" ein "geistig bewegtes" Verhalten, das von einem "Glücksgefühl eigener Art" begleitet sein kann und "Seligkeit" heißen könnte. Diese positive Gewichtung eines Sinnerlebnisses teilt auch Helmut Gollwitzer mit Nohl, setzt er es doch auch mit einem Glücksgefühl gleich (1979, S. 69). Aus diesem Grund ist das kultivierte, tiefe "Erleben" nicht nur pädagogisch sehr wertvoll, sondern bereits ein Weg zum Sinn. Doch wer immer nur derartige Erlebnisse erstrebt, erlebt zwar Sinn, erreicht aber keinen Fortschritt in seiner Bildung. Es sei denn, er stößt auf die Fraglichkeit seines Strebens. Ein unangenehmes Erlebnis jedoch löst bei dem Menschen sofort die Frage nach dessen Sinn aus. Die Folgerung klingt

fast ironisch: ein unangenehmes Erlebnis kann den Bildungsprozeß eher anstoßen als ein angenehmes.

Dieser Zusammenhang liegt auch bei den Modellen zum Lernprozeß vor. Der Einstieg in den Lernprozeß wird bei allen über ein Problem oder über die Einsicht, daß man etwas noch nicht weiß, empfohlen. Das Modell der sechs Lernschritte von H. Roth (1976, S. 222 - 227) enthält als zweiten Lernschritt die "Stufe der Schwierigkeiten", sei es, daß eine Handlung nicht gelingt, sei es, daß die Übernahme einer Leistungsform in den eigenen Besitz Probleme bereitet oder Schwierigkeiten der Aufgaben für den Schüler entdeckt werden (vgl. S. 224).

Damit läßt sich z.B. das Probierverhalten von Kindern verbinden. Es ist immer dann zu beobachten, wenn sie z.B. Bauteile für Spielsachen der Verpackung entnehmen und sofort mit dem Zusammenbau beginnen, obgleich ihnen das Lesen der Bedienungsanleitung manchen Umweg erleichtern könnte. Auch diese Verhaltensweisen lassen sich als ein Beitrag zum Bildungsprozeß identifizieren, wenngleich sie auch auf einer sehr elementaren Ebene angesiedelt sind. In gleicher Weise gilt dies für das Probieren verschiedener Tasten und Schalter, um deren Funktionsweise herauszufinden. Ein geglückter Bewegungsablauf, etwa im Sportunterricht nach langer Übung endlich erreicht, kann ein Sinnerlebnis auslösen, das gleichsam körperlich wahrgenommen wird. Der Sinngehalt einer musikalischen Darbietung ist gleichfalls auf dem direkten Weg über die Sinneswahrnehmung erlebbar. Bei derartigen Verhaltensweisen und damit verbundenen Erlebnissen erfährt der Betreffende im positiven Fall die geglückte oder gescheiterte Erfahrung, aus der heraus er Konsequenzen zieht.

In dieser ersten Phase ließen sich "Grunderfahrung" und "Grunderlebnis" als Erscheinungsweisen des "Fundamentalen", wie sie Wolfgang Klafki in der Theorie der kategorialen Bildung (1959, S. 383) beschrieben hat, aufnehmen und als sinntheoretisch wertvoll bezeichnen.

In distanzierter Betrachtung stellt die erste Phase einen sinnhaft wahrnehmbaren Beitrag zum Sinn dar. Das Lernen und Verstehen, das auf dem Weg über Erlebnis und Erfahrungsgewinnung geschieht, kann einen Weg zum Sinn erschließen und insofern einen Beitrag zur Bildung liefern. Ein präzise funktionierender Sinnesapparat erhöht mit großer Wahrscheinlichkeit die Qualität der Erlebniseindrücke.³⁵

Angesichts der zunehmenden Einengung jenes Bereichs in unserer Welt, in dem ungestört Primär-Erlebnisse stattfinden können, muß der Mensch fähig werden, sich Erlebnisse vorzustellen und die damit verbundenen Informationen in die Sinngenesse aufzunehmen. Das bedeutet, daß die Erlebnisphase auch auf der theoretischen Ebene stattfinden kann, gleichsam stellvertretend, aber zugleich auch neue Qualitäten des Menschen entwickelnd. Ferner gibt es viele unersetzbare Unterrichtsinhalte, die sich nicht als Erlebnis gestalten lassen. Hier ist einerseits die Vorstellungsfähigkeit des Schülers, andererseits die didaktische Geschicklichkeit des Lehrers gefragt.

³⁵ Ein Wahrnehmungstraining etwa im Sinne von Maria Montessori könnte in dieser Phase unterstützend wirken. Ebenfalls könnten die Therapieformen, die Menschen entspannen und die visuelle, akustische, kinästhetische Wahrnehmung üben, positiv sein. Damit ist auch der Aspekt der Gesundheitserziehung und der Psychohygiene verbunden.

Trotz dieser Gegebenheit bleibt die Forderung unaufgebbar, daß die möglichen Sekundärerlebnisse mit unserer Wirklichkeit zu tun haben.

In der Phase des Erlebens mag es besonders Befähigten gelingen, Sinn direkt zu "sehen". Friedrich Nietzsche beschreibt diese Auffassungsweise als "intelligente Sinnlichkeit" (zit. n. O.F. Bollnow 1989, S. 89). Hierfür zwei Beispiele:

Während des Lesens eines Gedichts steigerte sich völlig unerwartet und sehr schnell die subjektive Wahrnehmungsqualität, so daß Wortklang, Satzmelodie und Wortbedeutung trotz stillen Lesens zugleich deutlich aufgefaßt und als "richtig", "geglückt" wahrgenommen wurden. Dieser Prozeß begleitete das Lesen nur kurz und war mit einem angenehmen Hochgefühl verbunden.

Der simultan spielende Schachspieler erfaßt die Stellung der Figuren auf den verschiedenen Schachbrettern ganzheitlich. Auf einer ähnlichen Ebene dürften echte künstlerische Produktionen entstehen. Hier lassen sich auch jene Leistungen ansiedeln, die mehr oder minder spielerisch oder scheinbar zufällig erreicht werden, wie z.B. dann, wenn einem plötzlich "ein Licht aufgeht", etwa im "fruchtbaren Moment" (Friedrich Copei 1950) oder beim "organischen Denken" (Walter Birnbaum 1960).

Sinnerlebnisse dieser Art entziehen sich jeglicher Planung. Nur die Gestaltung von Umständen, die vermutlich günstig sind, läßt sich im Rahmen einer natürlich-positiven Situation arrangieren. Außerdem geht ihnen in der Regel eine lange Arbeitsphase voraus, so daß sich in einem glücklichen Umstand die Lösung gleichsam wie aus heiterem Himmel einstellt.

Sobald die Erlebnisse vorbei sind, drängt es den Betroffenen in der Regel, sich in vielfältiger Weise anderen mitzuteilen. Da aber der Mensch immer als ganzer von einer Betroffenheit erfaßt wird, kann er auf verschiedene Weise sich dazu äußern. Meistens äußert er sich sprachlich. Wer dies nicht kann, versucht es graphisch, gestisch oder durch sein Verhalten.

Zusammenfassung und Überleitung zur nächsten Phase

Wenn sich das Subjekt in einer Situation wohlfühlt, eine Tätigkeit gerne ausübt, ein Objekt erfolgreich erschließt und Symbole richtig enträtselt, dann erlebt es den Sinn seiner Aktivität, ohne ihn auszusagen. Stellt sich aber eine signifikante Betroffenheit ein, dann erhebt sich sofort die weitertreibende Frage nach dem erwarteten Sinn. Mit der Frage nach dem Sinn fixiert das Subjekt den Widerstand der Sache, was in die zweite Phase des Bildungsprozesses als Sinnfindung überleitet.

4.3.2.3 Zweite Phase: Beschreibung des Erlebten

Mit der Beschreibung des Erlebten geht ein Reflexionsprozeß einher, der die bisher vorherrschende ganzheitliche Befangenheit ablöst. Dadurch ergibt sich eine Distanz zum Geschehen. Auf der Stufe der Beschreibung findet - erkenntnistheoretisch - eine Einengung der Wirklichkeit statt, weil das Wirkliche zwar direkt gemeint ist, aber nur allgemein aussagbar ist. Das

Ganze der Wirklichkeit kann zwar nicht mit den Mitteln der Sprache eingefangen werden. Aber die sprachlich erfaßbare Wirklichkeit genügt, weil der Mensch sich selbst aus spärlichen Informationen ein Gesamtbild machen kann. Da die nötigen Ergänzungen aus der subjektiven geistigen Welt des anderen kommen, können sie dessen erlebte Wirklichkeit verfehlen. Jedoch ist auch die Qualität der Beziehung zwischen den betroffenen Menschen daran beteiligt.³⁶

Mit der sprachlichen Wiedergabe des Erlebten tritt die Distanzierung von der Erfahrung ein. Dies wird auch durch das Verlassen des Wirklichkeitsbereichs dokumentiert. Das sprachlich Formulierte ist "allgemein" geworden, weil die Wörter der Beschreibung nicht nur auf dieses konkrete Erlebnis zutreffen, sondern für die Erfassung anderer Erlebnisse auch verwendbar sind. Das Wort Baum gilt nicht nur für diesen konkreten Baum vor meinem Fenster, sondern für alle anderen Bäume auch. Die sprachliche Erfassung hat jedoch den Vorzug, daß das "Allgemeine" übertragbar ist. Das "Konkrete" - das Erlebnis - bleibt jedoch an die Wirklichkeit gebunden.

Anders gewendet: Die Sprache allein kann dem Menschen die Wirklichkeit nicht ersetzen. Das Verbalisierte ist zwar ein "Gegebenes", wie Franz Fischer sagt, aber es fällt nicht mit der Wirklichkeit zusammen (vgl. 1975, S. 81). Dies braucht es auch nicht zu tun, weil sonst die einzigartige Übertragungsfähigkeit der Sprache verloren ginge. So muß die Grenze der Sprache, die Gewißheit der Wirklichkeit nicht explizieren zu können, in Kauf genommen werden. Zu Recht schreibt daher Ursula Cillien: "Einer Nachfrage kann mithin nicht anders geantwortet werden als durch Tauto-logien" (1986, zit. n. 1988, S. 7). *Wo immer in der Phase der Beschreibung Fragen nach dem Sinn des Gesagten sich stellen, ist deshalb der Übergang zu einer weiterführenden Phase, in der neues Wissen entsteht, nötig.*

Damit die Beschreibung das Erlebte möglichst wirklichkeitsnah repräsentieren kann, ist die neutrale Haltung eines Kriminalisten oder eines Naturforschers nötig. Dennoch fließt auch hierbei "Wertung ins Bewußtsein" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 31), weil das Postulat der Wertfreiheit nicht einlösbar ist. Auch die Unmöglichkeit der präzisen Einhaltung der "epoché" (Enthaltung) im Sinne Edmund Husserls ist bereits hinlänglich in der Literatur diskutiert worden (vgl. z.B. H. Danner 1979, S. 136 - 139). Daher muß man sich mit einer *möglichst* vorurteilsfreien Einstellung bei der Wiedergabe der Wirklichkeit und einer Offenlegung der Vorurteile bescheiden. Die Forderung nach interesseloser Beschreibung in phänomenologischer Haltung gilt aber nur für jene, die als Beobachter einer Situation oder einer Handlung fungieren. Es ist jedoch kaum möglich, eine vorurteilslose Beschreibung einer bereits erlebten Situation zu verlangen; denn im Erlebnis fungierte der Wahrnehmungsapparat des Subjekts bereits spontan wertend, indem er es als mitteilenswert einstufte.

³⁶ Diese Ausführungen unterstreichen zugleich die zentrale Stellung der Sprache im Bildungsprozeß. Dies ist umso bedeutsamer, als die Sprache bekanntlich das treibende Element der Gehirnentwicklung ist.

Mit Hilfe gezielter Fragen könnte die Beschreibung präzisiert werden und dadurch der Wirklichkeit immer näher kommen. Die mögliche Diskrepanz zwischen Erleben und Ausdruck stimuliert Sinnfragen, reizt zu Kritik an Ergebnissen und verlangt kreative Lösungen. Hier ist der "urtümliche Ort, aus dem durch Kritik und Phantasie das Verstehen - und vor allem das Fragen sich immer wieder erneuert und den Horizont offen hält" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 32). *Aber es kommt unweigerlich jene Stelle, an der die Aussagen nichts Neues mehr zutage fördern.*

Und so taucht zum Beispiel am Ende der Situationsbeschreibung "Ein Baum verliert im Sommer seine Blätter" die Frage nach dem Zusammenhang, dem Warum und Wodurch auf: "Wie konnte das geschehen, daß der Baum stirbt?" (A. Fischer-Buck 1981, S. 14). - Im kognitiven Bereich könnte die Frage etwa lauten: Wie kommt es nur, daß ich die Geometriaufgabe nicht lösen kann? Woran liegt es, daß ich den Sinn des lateinischen Satzes nicht herausfinde?

Fragen dieser Art lösen die Aufmerksamkeit von dem Konkreten, von dem Hier und Jetzt ab und suchen "Zusammenhänge zum Vorher und zum Ähnlichen" (ebd.) herzustellen. Fragen nach dem Zusammenhang und ihrer Beantwortung befinden sich an der Schwelle zur nächsten Phase, in der das nötige Wissen gewonnen wird.

Die Funktion dieser zweiten Phase besteht in der Herstellung von Klarheit über das vorausgegangene Erlebte. Hier ergibt sich eine Übereinstimmung mit dem klassischen Artikulationsstufen des Unterrichts von Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841). "Klarheit" nannte er die erste Artikulationsstufe.

"Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, *sieht* das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fernbleibt oder, durch die Sorge des Erziehers *entmischt*, mehreren und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird" (J.F. Herbart 1806, zit. n. 1982, S. 53).

Der einzelne ist in Ruhe vertieft, befindet sich also in der *phänomenologischen Haltung* und versucht die erlebte Wirklichkeit klar zu sehen. Das, was sich im Erleben zeigte, wird aus seiner Verwobenheit ins Ganze entmischt und in der Beschreibung dem Geist verfügbar. In gemeinsamer Anstrengung gelingt es, das Erlebte allgemein zugänglich zu machen. "*Klarheit im Sinne Herbarts ist mit der zweiten Phase des hier beschriebenen Prozesses somit durchaus vereinbar.* Sie erhält durch diese Einbindung sogar eine Erweiterung, indem die vorausgehende konkret erlebte Wirklichkeit als unersetzbar aufleuchtet. Das aber heißt, daß die Vertiefung in die Sache so lange keinen Bildungsprozeß unterstützen kann, so lange es nicht gelingt, sie in Beziehung zur Wirklichkeit des Lernenden zu bringen.

Der in der Graphik ausgewiesene Rückbezug des phasierten Bildungsprozesses auf die Sinnlinie findet während der Beschreibung stets durch die Bemühung um die wahrhafte Wiedergabe des Erlebten statt. Alles, was dem Kriterium der Wahrheit in subjektiver Sicht entspricht, ist als sinnvoll akzeptiert. Das ist bei jedem sorgfältig formulierten Satz, bei jeder Wortwahl nö-

tig. Der entscheidende, bewußt durchgeführte Rückbezug auf die Sinnlinie und damit auf das Subjekt erfolgt an jener Stelle, an der trotz präziser Beschreibung keine zusätzliche Annäherung an die Wirklichkeit mehr möglich ist. Hier stellen sich die Fragen, welchen Sinn die klar gesehenen, präzise beschriebenen Erscheinungen haben und wie sie miteinander zusammenhängen. Die Beantwortung dieser Fragen kann nicht mehr im Rahmen einer Beschreibung erfolgen. Daher muß ein neuer Bereich erschlossen werden. In diesem dominieren relativ gültige Aussagen.

Zusammenfassung

Wenn in der zweiten Phase der "Aussagesinn" oder "unmittelbare Gewißheitssinn" (Franz Fischer) erreicht werden soll, dann ist es nötig, mit Hilfe der Phänomenologie die Beschreibung auf ein hohes Qualitätsniveau zu heben, so daß die Wahrheit zur Sprache komme, wie Ballauff sagen würde. Die legitime Einbindung der Stufe der "Klarheit" (Herbart) ermöglicht es, den rationalen Anteil in der Phase der Beschreibung theoretisch zu erfassen. Die Vorstellung von der "Respiration" oder dem "Atmen des Geistes" (Herbart) und der damit verbundenen Rhythmik von Vertiefung und Besinnung einerseits und Ruhe und Bewegung andererseits kann die in der Sinn-genese vorhandene Oszillation des Denkens ergänzend unterstützen. Die zweite Phase gelangt dann an ihr Ende, wenn die Fülle an Einzelheiten nichts Neues mehr beisteuern kann und wenn sich die Frage nach der Bedeutung der Einzelfakten stellt. Denn, so lautet der Verdacht, es kann doch nicht sinnvoll sein, Einzelfakten bloß zu nennen oder herbeizuschaffen. Die Richtigkeit dieses Verdachts soll sich im Verlauf der nächsten Phasen erweisen.

4.3.2.4 Dritte Phase: Vergewisserung des Beschriebenen

Das Ziel der dritten Phase ist die relativ sichere Auslegung der beschriebenen Einzelfakten und ihre Einbindung in einen umfassenden Gesamtzusammenhang. In anderen Worten: hier soll möglichst viel und möglichst sicheres Wissen zusammengetragen werden, das die Aussagen in der Beschreibung unterstützen soll. Auf diese Weise können Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert des beschriebenen Erlebnisses erkannt werden. Nachdem sich also das Subjekt Gewißheit über sein Erlebnis verschafft hat, indem es möglichst viele Einzelfakten, etwa über das Zustandekommen des erlebten Unfalls, über die Eigenschaften des pflanzlichen Wachstums oder die Erlebnisse, Erfahrungen und Motive des Kindes, das schlägt, zusammengetragen hat, fragt es nach den Beziehungen der Fakten zueinander, "um daraus allgemein-gültige Erklärungen zu finden" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 32). Es geht auf dieser zweiten Stufe - allgemein gesagt - um die hermeneutische Erschließung des Sinngehalts einer bestimmten Situation, einer Handlung, eines Objekts, eines Zeichens oder eines Symbols. Die Auslegung erfolgt insbesondere im Hinblick auf Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert.

Der um Sinn bemühte Mensch setzt nun die überprüften Aussagen miteinander in Beziehung und gelangt auf diese Weise zu vermuteten Voraussagen über künftige Fälle. Die so gewonnenen Hypothesen können die folgende sprachliche Struktur haben: "Immer wenn ... , dann ist damit zu rechnen, daß ..." oder: "Weil (der Boden verseucht ist), deshalb (fallen die Blätter des Baumes ab)". Sie stellen einen ersten vorläufigen Ausdruck als Folge des Eindrucks dar, den das Erleben hinterlassen hat.

Fischer-Buck weist zu Recht darauf hin, daß die Interpretation des Gewußten eine "Distanz zwischen uns und dem Erleben" zur Folge hat (1987 b, S. 33). "Wir setzen nun Fakten miteinander in Beziehung und sind nun nicht mehr direkt durch den Filter der Aussagen mit der Situation verbunden" (ebd.). Dieser Sachverhalt verpflichtet den Menschen, die Aussagen so präzise wie nur irgend möglich zu formulieren. Auf diese Weise entsteht auf subjektiver Ebene das Erfahrungswissen und auf der Ebene der Wissenschaften objektives, relativ gesichertes Wissen. Ein Beispiel soll den gemeinten Vorgang illustrieren:

"Wir suchen nach Ereignissen, die mit dem Erlebten in einem Sinnzusammenhang stehen: 'Der Baum verlor sein Laub, weil im Winter Salz gestreut wurde.' 'Unser Kind schlug uns, weil es so verzweifelt war.' Wir stiften Beziehungen zwischen mehreren Ereignissen und ihren Aussagen, ihren Prädikaten und untersuchen, ob diese Geschehnisse in einem allgemeinen bedingenden Zusammenhang stehen. Das Ergebnis dieser Untersuchung erreicht die Gewißheit allgemeinen Wissens, das nur noch indirekt auf unser unmittelbares Erleben bezogen ist: Salz greift die Vegetation an: Frustrationen können Aggressionen hervorrufen" (A. Fischer-Buck 1981, S. 14 f.).

Die Phase der Interpretation hebt demnach die relative Allgemeingültigkeit der am konkreten Erlebnis erfahrenen Umstände hervor. Das Subjekt kann auf diese Weise Geschehenes erklären und der Gefahr entgehen, "die Botschaft des Erlebens mit dem Immer-schon-Geglaubten zu übertönen" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 33). Es ist angehalten, andere Fakten aufzusuchen, die eine noch tiefere Erklärung ermöglichen. Da aber nicht einmal Wissenschaften die Grenze allgemeingültiger Aussagen überschreiten können, bleibt zwischen dem Gesagten und der konkreten Wirklichkeit eine unüberbrückbare Kluft bestehen. Das heißt folglich, daß Wissenschaften keinen "Bildungssinn" (F. Fischer 1975, S. 82) stiften. Sie können nämlich die Frage nach dem Sinn des von ihnen erkannten Zusammenhangs nicht stellen, wenn sie in ihrem abgegrenzten Fachgebieten verharren. Das wirkliche Erleben wirft die Frage nach dem Zusammenhang auf. Das erlebende und fragende Subjekt befindet sich in einer Entscheidungssituation, weil es sinnvoll handeln möchte.

Wenn also die Zusammenhänge exakt erkannt und wissenschaftlich abgesichert sind, wenn tatsächlich relativ sicheres Wissen vorhanden ist, so stellt sich die Frage, was der einzelne damit tun soll. Was hilft es ihm, wenn er weiß, daß beispielsweise Salz die Vegetation angreift? *Derartige Fragen zeigen die Grenze an, die in Richtung auf einen neuen Bereich zu überschreiten ist.* "Soll das Wissen zu mehr führen als zu einer Willkürfreiheit, muß es sich auf eine neue Reflexionsstufe erheben". Mit diesen Worten for-

muliert Rudolf Lassahn (1987, S. 29) die Notwendigkeit, die sich auf der Stufe des wissenschaftlichen Wissens in Fichtes "Wissenschaftslehre" aufgrund der Zurückgeworfenheit des Wissens auf den Menschen selbst ergibt. Denn auch das wissenschaftliche Erkennen verharre allzu oft auf der Objektstufe und strebe "immer umfangreichere Gesetzeskenntnisse und Sachwissen an, ohne an deren Zusammenhang und Sinn zu denken" (ebd.). Der Weg zu der "neuen Qualität des Wissens" (ebd.), die Zusammenhang und Sinn des Wissens beinhaltet, ist unausweichlich nötig.

Leider läßt sich aus den Texten Franz Fischers nicht zweifelsfrei rekonstruieren, inwieweit Fichtes Denken eingeflossen ist. So kann man nur die große Nähe in diesem Punkt feststellen. Wie dem auch sei: Es stellt sich in der Tat die Frage, wie empirische Erkenntnisse mit dem Wissen um das Gesollte zusammenhängen. Der Bereich, in dem die "neue Qualität des Wissens" (Lassahn) darauf eine Antwort geben will, müßte den *Anspruch* der Wirklichkeit oder die Beweggründe des Gewissens erschließen. Zu diesem Zweck wäre die Erforschung eigener und fremder Beweggründe unersetzbar. Hier ergäbe sich ein weites Feld für empirische Forschung.

Die Übergangsfrage, die das Ende der dritten Phase markiert, kann wie folgt lauten: "Was hat das Verstehen von Zusammenhängen für einen Sinn? Doch nicht nur den, daß man Zusammenhänge versteht. Die konkrete Situation, von der wir ausgingen, fordert ja Entscheidung und Handeln" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 35). Die Verwobenheit des Subjekts mit der Wirklichkeit macht sich an dieser Stelle in einem belastenden Entscheidungs- und Handlungsdruck bemerkbar und treibt den Sinnfindungsprozeß weiter. Dieser Vorgang kann die unaufgebbare Verklammerung der Sinnfrage - und mit ihr des Bildungsprozesses - mit der erlebten Wirklichkeit belegen.

Die Sinnfrage erweist sich somit als Movens für Veränderung in der Wirklichkeit, obliegt es ihr doch, die Diskrepanz zwischen subjektiver Sinnerwartung und Wirklichkeit in optimale Übereinstimmung zu bringen. Allerdings richtet sich die Option auf Veränderung nicht allein auf die Wirklichkeit, sondern in gleichem Maße auch auf das Subjekt. Dieser Perspektivenwechsel lenkt den Blick auf die Sinnerwartungen des Menschen. Hierbei kann nun durchaus der Fall eintreten, daß die Sinnerwartung des Subjekts auf falschen Voraussetzungen basierte, der Fehler also nicht in der Wirklichkeit, sondern in den Leistungen des Subjekts zu suchen ist. In diesem Fall erfüllt die Sinnfrage eine *kritische Funktion* und unterstreicht damit ihren pragmatischen Wert. Außerdem *stimuliert* die Sinnfrage den sinnsuchenden Menschen zum Handeln. Das bedeutet, daß die durch sie ausgelöste Sinn-Option nicht anders als eine subjekt-spezifische Handlungsaufforderung zu verstehen ist.

Vor dem Übergang in eine neue Phase ist zu klären, wie der Mensch überhaupt zu allgemeinen Aussagen gelangen und Zusammenhänge erkennen kann. Hierzu bieten sich verschiedene Beiträge an.

Der Beitrag Johann Friedrich Herbarts

Dieser kognitive Prozeß kann im Rückgriff auf Herbarts Artikulationsstufe der "*Assoziation*" erfaßt werden. Er lautet in der Diktion Herbarts:

"Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen *assoziiert* die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten" (1806; zit. n. 1982, S. 53).

Die klar erkannten Einzelmomente des beschriebenen, wirklich erlebten Sachverhalts erscheinen als Zusammenhang mit Hilfe der erworbenen Vorstellungen, die im Gedächtnis des Subjekts bereitliegen. Das aber heißt, daß der gesamte "Gedankenkreis" (Herbart), mit anderen Worten: die subjektive geistige Welt mit den neuen Eindrücken in Verbindung tritt.

In dieser Phase hat somit zu Recht das "*Denken*", das die Grundstruktur der Bildung konstituiert seinen systematischen Ort. Es kann nämlich den "Anspruch des Seins" (Th. Ballauff 1953, S. 98) vernehmen und ihm in selbstloser Haltung "im Werk entsprechen" (ebd.). Sollte der Mensch dies tatsächlich tun wollen, dann würde dieses "Denken" zu Ausdruck, Gestaltung und Herstellung führen. Es würde somit auf die Umsetzung ins Tun verweisen, wie die folgenden konstruierten Beispiele Ballauffs zeigen:

"Der Besonnene (sc. das ist der Gebildete) fährt im Verkehr gemäß den Verkehrsregeln, nicht weil diese geboten sind, sondern weil er einsieht, daß diese Regeln das 'Sein' des Verkehrs ausmachen, daß also durch sie der Straßenverkehr heute erst in Wahrheit zustande kommt. Der Besonnene wird den Kindern nicht gestatten, überall im Wald die Blumen abzupflücken, weil es ihm um das Sein dieser Wesen geht, nicht um das Haben ihrer Schönheit" (Th. Ballauff 1962, S. 33).

Diese Beispiele belegen, daß Wissen - beispielsweise die Verkehrsregeln - zwar nötig ist, um das "Sein" des Verkehrs zu erkennen: Wenn nämlich die bedingenden Faktoren (Verkehrsregeln) des Seins (Verkehr) bekannt sind, dann verhält sich der Besonnene so, daß dieses Sein existieren kann. Aber die Beispiele können nicht erklären, wieso aus dem Wissen Handeln wird. Der Besonnene kann nach der Ballauff'schen Theorie nämlich nicht verdeutlichen, wozu dies alles "sein" soll, weil ihm der Sinn der Umsetzung des "Anspruchs des Seins" offensichtlich unbekannt ist. Daher können diese Beispiele nicht überzeugen.

Im Unterschied zu Ballauff legt die sinntheoretische Sicht das Gewicht auf "Sinn". Etwas soll demnach "sein", damit es seine Sinnhaftigkeit entfalten kann. Da diese aber nur vom Menschen erfahrbar ist, sichert die sinntheoretische Perspektive den Bezug zum Subjekt ab. Das Denken hat hier im Unterschied zu Ballauff nicht die Aufgabe, dem "Anspruch des Seins" vielleicht aus Pflicht im "Werk (zu) entsprechen". Es soll vielmehr die Sinnhaftigkeit des Seins erfassen, denn daraus resultiert erst die motivierende Dynamik für die Umsetzung ins Werk. Die Erwartung von Sinn weckt die Energie zum angemessenen Handeln. Die Forderung Ballauffs nach selbstloser Haltung ist

hingegen viel eher abschreckend als motivierend. *Gleichwohl ist das Denken im Bildungsprozeß aus sinntheoretischer Sicht unersetzbar.*

Der Beitrag Theodor Litts

Die zum Handeln stimulierende Funktion des Denkens wird bereits von Theodor Litt (1948) angedeutet, wie die folgenden Ausführungen zeigen können.

Litt (1948) spricht im Zusammenhang der Hegelschen "Selbstaufstufung des Geistes" von einem "*Sinn ersten Grades*" und einem "*Sinn zweiten Grades*" (S. 226). Auf den Stufen des "Sinnes ersten Grades" denkt der Mensch immer Konkretes, Individuelles, gibt er sich dem Gegenüber unbefangen und selbstvergessen hin (vgl. S. 227). Das entspricht der Denkhaltung auf der ersten Phase der Sinn-genese. Der verwirklichte "Sinn ersten Grades" ist Konkretes, also das, "was der Mensch an Erfahrung in sich durchlebt und an Taten aus sich herausstellt. Es enthält den Wahn so gut wie das Wissen, die Lüge so gut wie die Bewährung - das Normwidrige so gut wie das Normgemäße" (S. 248).

Der "Sinn ersten Grades" ist demnach das, was hier "subjektiver Sinn" heißt, also alles, was dem subjektiven Maßstab der Sinnstruktur des einzelnen entspricht. Er ist nach Litt der Bereich des Zweideutigen, der die Freiheit des Menschen bedroht; denn hier befindet sich der Mensch "im Zustand der 'Schwebel'" (ebd.). Unsicherheit, so will Litt sagen, kann der Mensch nur sehr schwer ertragen. Der "Sinn ersten Grades" kann ohne Zweifel in der ersten Phase des Sinnfindungsprozesse auftreten. Da der Mensch sich über die Bedeutung seines Erlebnisses nicht sicher ist, strebt er nach Gewißheit. Der notwendige Übergang in die zweite Phase gelingt mit Hilfe der Bewegung, "in der das Denken zum Wissen seiner selbst aufsteigt" (S. 248).

Auf dieser Denkebene verallgemeinert nun das Subjekt den "Sinn ersten Grades", "so daß alle Differenzen und Gegensätze jener ersten Stufe hinfällig werden" (ebd.). Die jetzt gebildeten Begriffe umspannen alles, was den Bereich des Besonderen umgibt. Hier handelt es sich um ein Wissen, das die Tatsache und die Notwendigkeit der Besonderung kennt, und selbst nicht an der Besonderung beteiligt ist. Allgemeines kann nämlich nicht zugleich Besonderes sein. Nur ein Denken weiß um die Zweideutigkeit, das selbst nicht zweideutig ist. Was den "Sinn zweiten Grades" zum "wirklichen Sinn" (S. 252) macht, liegt in der Unmöglichkeit begründet, die Aussagen, die das Subjekt über den "Sinn ersten Grades" hinsichtlich seiner "unbegrenzten Labilität" macht, auf ihn selbst zurückzuübertragen. Das bedeutet: Wenn gleich der "Sinn ersten Grades" durch Zweideutigkeit gekennzeichnet ist, so ist doch das Denken über diese Zweideutigkeit nicht selbst ebenfalls zweideutig, sondern "hat den festen Boden unter sich, den es dem von ihm Gedachten abspricht" (S. 253).

Für die Beschreibung des Sinnprozesses in der dritten Phase ist der Hinweis Litts auf die Zweideutigkeit in der Ebene des Konkreten wichtig, weil subjektiver Sinn tatsächlich stets konkret und damit der Gefahr ausgesetzt ist, von anderen nicht nachvollzogen werden zu können. Die Zweideutigkeit kann nach Theodor Litt nur durch den Standpunkt der überlegenen Betrachtung überwunden werden, wie sie auf der Denkebene des "Sinns zweiten Grades" möglich ist. Das heißt, den subjektiven Sinn an den objektiven Sinn anzugleichen. Aber nur derjenige ist dazu motiviert, der die Zweideutigkeit als "Unruhe in sich vibrieren fühlt" (S. 253). In dieser Wendung klingt der Bezug zur subjektiven Wirklichkeit an.

Allerdings beschreibt Litt nicht, wie die vibrierende Unruhe den Menschen in die Lage versetzt, die zweite Denkebene zu erreichen. Hierzu böte sich die von Schütz (1975) erwähnte kommunikative Suche nach Sinn an. Damit könnte die subjektiv empfundene Unsicherheit im Dialog überwunden, das Ergebnis auf mehrere Menschen verteilt und somit erträglicher gemacht werden. Jedoch findet hier lediglich eine Pluralisierung der Subjektivität statt. Ein zweiter Weg wäre die Orientierung an Normen bei subjektiven Entscheidungen. Die Sinninhalte müßten mit allgemeingültigen Prinzipien übereinstimmen. Demnach könnte nur sinnvoll sein, was prinzipiengerecht ist. Hier haben subjektive Momente keinerlei Bedeutung. Ein dritte Weg, der auch hier vertreten wird, bietet sich an. Er arbeitet auf eine gründliche Analyse der Situation bzw. des Sachverhalts hin. Unter Einbeziehung aller verfügbaren rationalen Kräfte eruiert er mit Hilfe eines Maximums an Wissen, jene Sinnmöglichkeiten, die notwendigerweise vom einzelnen unter Berücksichtigung seiner Fähigkeiten zu realisieren sind. Hier verbinden sich sachliche Ansprüche mit subjektivem Können.

Die Überlegenheit der zweiten Denkstufe beruht aber nicht allein im Logischen, sondern in der engen Beziehung zum Praktischen. Ein Mensch der auf dieser zweiten Ebene denkt, ist "nicht bloß Besitzer und Nutznießer einer 'Kenntnis', die ihn als den, der er nun einmal ist, unberührt ließe", sondern er ist von dem Wissen wahrhaft durchdrungen und in seinem Innersten ergriffen und bestimmt (S. 264). Er ist aufgefordert, die "Kenntnis" in ihrem Anspruch zu vernehmen und die damit gegebene Aufgabe zu erledigen. Diese Aufforderung wird in den Phasen vier bis sechs konsequent verfolgt.

Der Beitrag der Semiotik

Aber auch die Semiotik (Bedeutungslehre) kann zur Bewältigung der Aufgabe in der dritten Phase beitragen. Sie belegt nämlich die Notwendigkeit, die theoretische Dimension zu überschreiten, indem sie drei aufeinander bezogene Dimensionen von Zeichen: die syntaktische, die semantische und die pragmatische unterscheidet.

Die *syntaktische* Dimension betrifft die Beziehungen der Zeichen untereinander. Ein Beispiel für die syntaktische Dimension ist das Gewährwerden eines ausländischen Kennzeichens, dessen Bedeutung dem Subjekt unbekannt ist. Die *semantische* Dimension er-

faßt die Beziehung zwischen den Zeichen und der Bedeutung. Wenn mir jemand die Bedeutung des ausländischen Verkehrszeichens mitteilt, kann ich mich demgemäß orientieren. Die *pragmatische* Dimension umfaßt die beiden vorausgegangenen Dimensionen. Sie ergänzt sie durch die Aufforderung, gemäß der Bedeutung zu handeln. Ich muß mich also gemäß der verstandenen Bedeutung des Verkehrszeichens verhalten (vgl. hierzu Helmut Seiffert 1970, S. 80 - 86).

Bezogen auf die bereits beschriebenen Phasen des Sinnfindungsprozesses würde die syntaktische Dimension der Phase zwei und die semantische der Phase drei entsprechen. Die pragmatische Dimension müßte jedoch der Phase vier zugeordnet werden, weil hier das gleiche Anliegen, nämlich die Umsetzung des Wissens in die Tat, im Zentrum steht.

Kritisch muß man aber feststellen, daß der Zeichentheorie die von einer Dimension zur anderen treibende Sinnfrage fehlt. Dennoch ist sie hilfreich. Sie kann nämlich die Auffassung Franz Fischers unterstützen, wonach der Anspruch dessen, was sein soll, aus der gleichen Quelle stammt, wie das Wissen, nämlich aus der Wirklichkeit selbst. Das wird daran deutlich, daß sich die pragmatische Dimension nicht auf eine zusätzliche Handlungstheorie, sondern auf die in der semantischen Dimension erfaßte Bedeutung bezieht.

Der Beitrag der Wissenschaftsmethoden

Die Erfassung von Sinnzusammenhängen ist mit Hilfe verschiedener Methoden möglich. Die interpretierende Durchdringung der Wirklichkeit, sei sie Handlung, Situation, Objekt, Zeichen oder Symbol kann mit der Denk- und Fragehaltung von *Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik* und *Ideologiekritik* im weiten Sinn des Wortes angemessen gelingen. Die *phänomenologische Frage* nach dem "Was ist?" und die damit verbundene phänomenologische Haltung (*epoché*) erschließen Wirklichkeit. Die *Hermeneutik* fragt nach der Bedeutung, dem Zweck, der Funktion und den Wertmöglichkeiten vor dem Hintergrund der phänomenologisch erschlossenen Wirklichkeit. Allerdings bezieht sich die Frage nach der Bedeutung der konkreten Sinnmöglichkeiten für das Subjekt, die dem Hermeneutikverständnis von Gadamer (1986) zugrundeliegt, auf die Phase vier. Die *dialektische Denkhaltung* sucht nach Gegensätzen und deren Überwindung. Daraus ergeben sich Rückschlüsse auf die Situation und die Einschätzung der darin beteiligten Personen. Schließlich fragt die *Ideologiekritik im weiten Sinn des Wortes* nicht nur nach dem falschen Bewußtsein im gesellschaftspolitischen Bereich, sondern in jeglicher Alltagssituation nach den Hintergründen bestimmter Verhaltensweisen und Angebote.

Die Auslegung der Wirklichkeit zur Sicherung des erarbeiteten Wissens bündelt sich somit in den folgenden Schlüsselfragen: (1.) Was ist das? (2.) Wie ist das zu verstehen? Worin bestehen Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert? (3.) Gibt es Gegensätze und wie wirken sie sich aus? (4.) Welche geheimen Absichten und unterschwellig Motive liegen nahe und wie lassen

sie sich beweisen? Mit Hilfe dieses Fragerasters entsteht eine sehr differenzierte Struktur der Wirklichkeit, die sowohl auf der praktisch-konkreten Ebene wie auf der theoretisch-allgemeinen aufleuchten kann.

Zusammenfassung

Die dritte Phase hat ihr Ziel erreicht, wenn die Zusammenhänge der präzisierten Einzelfakten erkannt, verstanden und in Hypothesen formuliert sind. Hierbei sind die "Assoziationen" (Herbart) unersetzbar, weil sie helfen, das Neue in den vorhandenen geistigen Zusammenhang einzubringen. Was richtig verstanden ist, kann in seinem Anspruch, dem Sein-Sollenden wahrgenommen werden. Die Erfüllung des Anspruchs ist jeweils konkret und subjektiv. Sie findet auf der Ebene des "Sinnes ersten Grades" statt und ist nicht gesichert. Erst mit Hilfe des transzendentalen Denkens auf der Ebene des "Sinnes zweiten Grades" (Litt) kann die Vieldeutigkeit des Konkreten in die Eindeutigkeit des Allgemeinen überführt werden. Die Frage nach dem Gesollten ist auch in der Zeichentheorie dahingehend gelöst, daß gemäß der erkannten Bedeutung von etwas die Handlung durchzuführen ist. In die Sinnerfahrung geht die Qualität der Sinnstruktur des Subjekts und damit die Normenwelt des Kulturkreises ein.

Die Phase der Interpretation belegt damit die Unersetzbarkeit der Aufklärung bei der Genese von Sinn. Sie besagt aber auch, daß aus der Sache selbst - und seien die Einzelfakten wie sehr auch immer miteinander und mit der geistigen Welt des Subjekts assoziiert - noch keine Bildungswirkung entstehen kann. Formale und materiale Bildungstheorien, auch wenn sie in der kategorialen Bildung dialektisch aufgehoben sind, reichen nicht aus. Ihnen fehlt die weitertreibende Frage nach dem Sinn der angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Wissensinhalte.

Damit ist jener Stand erreicht, den die Bildung I (Selbstsein) anstrebt. Dies offenbart, daß diese Bildungsauffassung nur eine Teilbildung sein kann. Nun mag der Mensch in der dritten Phase neue Einsichten gewonnen und seine geistige Welt neu strukturiert haben, die eigentliche Veränderung im Handeln wird erst im Rahmen von Bildung II, der sich auf die folgenden Phasen erstreckt, erreicht.

4.3.2.5 Vierte Phase: Das Sinnverstehen des relativ sicheren Wissens

Wer in der dritten Phase verharrt, kann nur Gesetzmäßigkeit eines Stoffes, Fakten über und Funktionen von etwas aufnehmen. Seine Denkbewegung reduziert sich auf das Gesagte und Gegebene. Das "Meinen", das die wesentliche Grundlage des Sinnfindungsprozesses ist (vgl. E. Schütz 1975, S. 283), kann er nicht erreichen, genauso wenig wie das intuitiv Erschaute. Auf dieser Ebene kann der Sinn der Denkbewegung, nämlich die Bewährung in einer unbekanntem Wirklichkeit, nicht zum Vorschein kommen. Deshalb

steht in der vierten Phase das *Sinnverstehen* im Mittelpunkt. Hier nimmt der Mensch wahr, was die Welt (Situation, Handlung, Objekt, Zeichen oder Symbol) ihm "sagen" möchte ("Anspruch" der Wirklichkeit). Es wird ihm klar, was er in der *Situation* tun muß, was er zum Gelingen der *Handlung* beitragen muß, wie er mit dem *Objekt* umzugehen hat oder was das *Zeichen* und das *Symbol* bedeuten. Er erkennt den Sinn des "Gesagten", weil er nach dem fragt, was es "meint". Sinnverstehen ist also die Wahrnehmung dessen, was die verstandene Welt (z.B. interpretierter Sachverhalt) "sagen" will. Es ist das Verstehen des "Anspruchs" oder die Wahrnehmung der Sinnmöglichkeiten.

In dieser Phase der Genese von Sinn kommt es auf das Bemerkten des "Aufgegebenen" (F. Fischer 1975, S. 101) bzw. das "Bewußtwerden eigener und fremder Wertvorstellungen" (A. Fischer-Buck 1985, S. 190) oder das "Entdecken des Positiven" (1987 b, S. 35) an. Hierbei erfährt das Subjekt, was es tun soll: es erkennt angesichts des verstandenen Zusammenhangs das Positive, das Gesollte. Dazu verhelfen ihm beispielsweise folgende Fragen: "Was soll das Verstandene bewirken?", "Was bedeutet das Verstandene für mich?" und "Wie verhalte ich mich angesichts des wahrgenommenen Anspruchs?" Im Zentrum der vierten Phase des Bildungsprozesses stehen folglich die Realisierung dessen, was man tun soll. Dazu ist es nötig, daß das Wissen einen stimulierenden Effekt ausübt. Das kann auf zweierlei Weise geschehen. Entweder löst das Wissen eine angenehme Erwartung aus und der Mensch wird gleichsam angelockt, im Sinne des Wissens zu handeln. Oder es erschließt die Konsequenzen, die bei Unterlassung eintreten würden, und drängt auf diese Weise den Menschen, dies nicht zuzulassen.

In aller Vorsicht sei in diese vierte Phase die dritte der Herbartschen Artikulationsstufen, das "System", eingebunden. Sie bezieht sich zwar auf den kognitiven Bereich des Wissenserwerbs. Aber ohne systematischen Überblick über das Wissensgebiet kann niemand den Sinn des in der dritten Phase relativ sicher Gewußten weder angemessen verstehen und erschließen noch errahnen. Herbart schreibt:

"Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt *System*. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern" (1806, zit. n. 1982, S. 53).

Die Ausführungen Herbarts belegen, daß der Mensch sich der Wirklichkeit - wie immer sie sich präsentiert - von sich aus sehr intensiv zuwendet. Es handelt sich hier nicht mehr um ein interesseloses Interesse, sondern um ein interessiertes, engagiertes Interesse in der Form des Forderns nach Einbezug ins Geschehen (vgl. D. Benner 1986, S. 117). Nicht mehr die Erkenntnisbildung, sondern die "Teilnahme" (Herbart) steht im Vordergrund. Das Interesse bezieht sich auf die Teilnahme, die durch die Haltung des "Ohne-sich-Seins" unterstützt wird.

*Die vierte Phase ist des weiteren durch die Herstellung einer Beziehung zwischen "Ich" und "Wirklichkeit", durch ein "Selbstverhältnis" zur "Welt" gekennzeichnet. Darunter ist jedoch nicht "das Verhältnis des sich bildenden Geistes zu seinen Bildungsgegenständen" zu verstehen, wie Josef Derbolav (1958, S. 381; meine Hervorhebung) formuliert, weil hier kein Besitzverhältnis vorliegt. Außerdem ist der notwendige Wissenserwerb in der vorausgegangenen dritten Phase beendet worden. Es geht hier um die Zurücknahme der eigenen Absichten, damit das vernehmbar wird, was zu tun ist. Das Interesse des Menschen ist auf die Wirklichkeit gelenkt und es fragt nach seinen Möglichkeiten zum Sinnverstehen. Als Antwort bieten sich *kognitive, psychische und unterrichtsmethodische Wege* an.*

Erster Weg: Kognitive Möglichkeiten des Sinnverstehens

Eine *erste kognitive Möglichkeit*, den Sinn des interpretierten, ausgelegten und geistig durchdrungenen Sachverhalts zu verstehen, bietet eine Einsicht Bollnows. Aus ihr kann man ableiten, wodurch der Umschlag von der Erkenntnis zur Teilnahme zustande kommt. Eine beliebige Einzelercheinung des Lebens erschließt nämlich dann ihren "tieferen Sinn, wenn sie in ihrer *Bedeutung für das Ganze des menschlichen Lebens* begriffen wird" (1983, S. 34; meine Hervorhebung). Es kommt demzufolge darauf an, die Einzelercheinung auf ihre Bedeutung für das Ganze des Lebens hin zu untersuchen und dann festzustellen, was daraus für den einzelnen folgt. Alles, so läßt sich folgern, was das menschliche Leben erhält, pflegt und unterstützt, ist zu tun. Was hingegen menschliches Leben gefährdet, muß vermieden werden. *Die Bedeutung des Einzelnen für das Ganze ist der entscheidende Punkt, ob Wissen in Handlung umgesetzt wird oder nicht.*

Hinter dieser Auffassung steht der Glaube an den Sinn des Lebens. Da wir Menschen aber nach Helmut Gollwitzer (1979, S. 52) den letzten Grund, eben "Gott" und somit den wahren Sinn "des" Lebens nicht erkennen (vgl. S. 61), höchstens erahnen können, - Fichte spricht von Sinn-Erahnung (vgl. R. Lassahn 1987, S. 23 ff.) - bleibt uns nur noch übrig, an ihn zu glauben, weshalb Viktor E. Frankl folgerichtig von einem "Sinn glauben" redet (1981, S. 94). Diesen Zugang zum Sinnverstehen hat die Tatsache der "Iteration des Sinns", also des Verschiebens der Sinnfrage von einer Stufe auf die nächste, ermöglicht. Die Iteration des Sinns führt aber unweigerlich in die Aporie, wenn das Subjekt keinen mehr oder minder willkürlichen Abbruch vornimmt (G. Anders 1987, S. 388 f.). *Damit sichert - so merkwürdig dies auch klingen mag - der Sinn glaube den rationalen Zugang zum Sinnverstehen.*

Die zweite kognitive Möglichkeit, den Sinn von etwas wahrzunehmen, bezieht sich auf die Kenntnis der eigenen Sinnstruktur. Die Sinn-Normen beispielsweise erschließen jene Faktoren der Wirklichkeit - sei sie Situation, Handlung, Objekt oder Zeichen -, die eine sinnauslösende Funktion aller Wahrscheinlichkeit nach haben. Ein Rest von Unsicherheit kann bestehen bleiben; denn niemand kann im voraus sagen, was er in einer künftigen Situation tatsächlich als sinnvoll auffassen wird.

Hierzu ein *Beispiel*: Wenn ein Schüler den Lehrer nach dem Sinn einer Sanktion fragt, dann zeigt der Lehrer die Sinnhaftigkeit seines Tuns in seiner notwendigen Beziehung zu dem gesamten Erziehungsprozeß auf, der als sinnvoll akzeptiert wird. Von dieser gemeinsam anerkannten Norm her gewinnt die Handlung ihre rational abgeleitete Sinnhaftigkeit. Ob diese aber den Schüler überzeugt, hängt von der konkreten Situation ab.

Diese Erklärungsstrategie empfiehlt, die in Frage gestellte Norm im gemeinsamen Gespräch auf eine höhere Ebene zu projizieren und dort einen Konsens herbeizuführen (vgl. E. König 1975, S. 173 - 183; 219 - 226).

Zwecke, Normen, Prinzipien und Maximen aber auch Bedürfnisse, Ideen, Wünsche und dgl. m. dienen dem Menschen als Orientierung für sein Handeln. Im Konfliktfall weichen sie bei den Kontrahenten mehr oder minder stark von einander ab. Daher sind sie zu kennen, zu überprüfen und in eine für die Beteiligten sinnvolle Ordnung zu bringen, die ein gemeinsames Leben ermöglicht. Die Konfliktlösungsstrategie besteht aus konstruktivistischer Sicht in der Suche nach einem übergeordneten Zweck, ein Prinzip oder eine Maxime, auf die sich die Kontrahenten einigen können. Gelingt die Herstellung eines gemeinsamen Kontextes, so ist der Konflikt - rational - gelöst. Dieser gemeinsame Kontext ist aber nichts anderes als ein gemeinsam definierter Sinnhorizont.

Diese Methode der Praktischen Philosophie der Erlanger Schule, vertreten vor allem durch Wilhelm Kamlah, Paul Lorenzen, Oswald Schwemmer, legt Nachdruck auf Zweckrationalität. Bei ihr steht der sinnermöglichende "Zweck" im Zentrum. Bei entsprechender Ausweitung dieses methodischen Ansatzes auf Bedeutung, Funktion und Wert - oder allgemein auf "Anspruch" - könnte er die Pädagogik bereichern (vgl. kritisch hierzu Horst Rumpf 1976, S. 89 - 112).

Die beiden vorgestellten kognitiven Wege zum Sinnverstehen ergeben die folgende Einsicht: Da der Sinn von etwas immer auf einen ihn legitimierenden Zusammenhang verweist, ist es nötig, diesen zu erforschen und die verschiedenen sinnversprechenden Faktoren mit jenen der eigenen Sinnstruktur zu vergleichen.

Ein weiterer, dritter kognitiver Zugang zum Sinn wird über die Konsequenzen des Tuns eröffnet. Wenn Günter Anders formuliert, daß der "wirkliche Sinn meines Tuns ... der letzte Effekt (ist), derjenige, der nach einer Kette von Iterationen einsetzt" (1987, S. 389), dann sind die *Konsequenzen* angesprochen, die beim Bemühen, den Sinn von etwas zu verstehen, berücksichtigt werden müssen. Diese Auffassung berechtigt das Subjekt, in seine Entscheidungen immer auch die zu erwarteten Konsequenzen des Verstandenen einzubeziehen. Außerdem sei bemerkt, daß Individualpsychologen um Rudolf Dreikurs versuchen, von den Konsequenzen her die Sinnhaftigkeit aktueller Forderungen erfahrbar zu machen (vgl. z.B. R. Dreikurs / L. Grey 1978). Wer richtig versteht, kann - allgemein gesagt - durch gedankliches Ausprobieren möglicher Folgen zur Einsicht gelangen, was seine Aufgabe in einer konkreten Situation ist. Simulationen können deshalb eine Einstellungs- und Bewußtseinsänderung verursachen. Je größer das theoretische, die Konsequenzen einbeziehende Wissen ist, desto qualitativ wertvoller wird die sinnsuchende Antizipation des Subjekts ausfallen.

Die Grenze der hier genannten kognitiven Zugänge zum Sinn besteht in den rationalen und sprachlichen Fähigkeiten des Subjekts. Der Mensch kann zwar begründen, was sinnvoll wäre; erlebt er aber etwas Sinnvolles, dann hat er oft Schwierigkeiten nachzuweisen, warum ihm dies als sinnvoll erschienen ist. Diese Rekonstruktionsproblematik verweist darauf, daß außer der Vernunft und des Verstandes andere Faktoren bei der Feststellung von Sinn beteiligt sein müssen. Es ist daher geboten, z.B. auch die psychischen Möglichkeiten der Sinnwahrnehmung zu erwähnen.

Zweiter Weg: Psychische Möglichkeiten, den Sinn des interpretierten Sachverhalts zu verstehen

Als *erste Möglichkeit* sei das psychische Verstehen im Sinne Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers erwähnt. Dieser legte auf das psychische Verstehen des Autors bei der hermeneutischen Erschließung von Texten großes Gewicht (vgl. K. Biller 1991, S. 37 - 39). Nur so gelänge es, den Sinn der Schriften zu verstehen, wie sie ursprünglich gemeint waren. In der Originalität von Zeit und Raum allein erschließe sich der volle Gehalt eines Kunstwerks. Ein Bild beispielsweise sei am besten im Atelier des Künstlers in seiner Sinnfülle erfassbar. Zwar ist diese Auffassung Schleiermachers heute nicht allgemeingültig, wichtig ist jedoch das Einfühlen in den Anderen für das Verstehen, wengleich im Einzelfall große Schwierigkeiten auftreten können. Die Sensibilität des Subjekts, die es ihm erlaubt, den Sinn z.B. einer Situation gefühlsmäßig wahrzunehmen, hat demnach eine nicht unwesentliche Bedeutung. Die emotionale Verfassung ist somit für die Wahrnehmung von entscheidender Bedeutung. So nimmt der Niedergedrückte wesentlich weniger von seiner Umgebung wahr, als der freudig Erregte. Diese Zusammenhänge hat Bollnow (1956) bereits ausführlich beschrieben.

So ergibt sich die Einsicht, daß mit der Wahrnehmung immer zugleich die emotionale Bewertung des Wahrnehmungsobjekts verbunden ist. Deshalb hängt die Sinnerfahrung von der emotionalen Gestimmtheit des Subjekts ab. Dieser Zusammenhang trägt somit zur subjektiven Sinnerfahrung genauso bei, wie zur Einsicht in die Problematik der Nachvollziehbarkeit durch andere. Deshalb ist die Rekonstruktion einer Sinnerfahrung bis zu einem gewissen Grade über die Erfassung der Bewertung des Wahrnehmungsinhalts möglich. Das hat zur Folge, daß der Mensch durch Veränderungen in seinem Bewertungsraaster zu anderen Einstellungen gelangen kann.

Eine *zweite psychische Möglichkeit* bietet Theodor Litt an. Er kennt den psychischen Weg zum Sinn, wenn er beispielsweise im "*sinnerfüllten Erleben*" einen Zugang für viele Menschen "zu einer Welt der Sinngehalte" sieht (1924, S. 181). *Die Kognition reicht demzufolge nicht aus, um in die Welt der Sinngehalte zu gelangen, was eine für pädagogische Belange nicht unwesentliche Erkenntnis ist.* Das läßt den Schluß zu, daß die psychischen Fähigkeiten des Menschen geeignet sind, die psychischen Gehalte von "Sinn" zu erfassen. Daher ist die Beachtung der Emotionalität als Sinnträger nahelegend. Geborgenheitsgefühl, Urvertrauen u.a.m. werden von den Wahr-

nehmungsorganen aufgenommen, verarbeitet und weitergeleitet. Die Auswirkungen dieser so gewonnenen Informationen auf die Stimmung des Subjekts ist unausweichlich. Hier eröffnet sich ein reichhaltiges Material für die Anwendung in der Praxis.

Das *empfindende Verstehen* erschließt einen *dritten psychischen Zugang* zum Sinn. Es wird in der Gesprächspsychotherapie (z.B. bei Carl Rogers und Reinhard und Anne-Marie Tausch) als unerlässlich betrachtet, weil es den emotionalen Gleichklang mit einem anderen Menschen ermöglicht. Es ist deshalb auch im hier vorliegenden Zusammenhang wichtig, weil auf diesem Weg das Subjekt erfahren kann, welchen Anspruch es erfüllen möchte oder glaubt erfüllen zu müssen. Insbesondere vermag es die Empfindungen des anderen nachzuvollziehen und sich dessen psychische Befindlichkeit bewußt zu machen. Daraufhin kann es nicht mehr beliebig reagieren, sondern fühlt sich dem anderen gegenüber verpflichtet. Aus diesen Erfahrungen heraus weiß es, was es notwendigerweise tun muß.

Diese drei Varianten des psychischen Verstehens belegen die entscheidende Bedeutung, die der emotionalen Entwicklung und Förderung des Menschen in Familie und Schule zukommt. Die *Grenzen* des psychischen Zugangs zum Sinn liegen in den emotionalen Schwankungen, denen der Mensch ausgesetzt ist. Sie führen dazu, daß aus dem emotional erfahrbaren Sinnangehen jeweils unterschiedliche Bereiche besonders wahrgenommen werden, so daß der - falsche - Eindruck der Willkürlichkeit entstehen kann.

Eine weitere entscheidende *Grenze der psychischen Wege zum Sinnverstehen* liegt jedoch darin, den Sinn zwar empfinden, ihn aber nicht artikulieren zu können. Dadurch gelingt es auch nicht, die Ebene des subjektiven Sinns (vgl. Sinn ersten Grades bei Litt) und damit der begrenzten Gültigkeit zu überwinden. Psychisches Verstehen kann nicht sagen, was der Sinn des Erlebten "meint". Es bedarf daher notwendigerweise der Ergänzung durch die rationale Verarbeitung. So ergibt sich die Einsicht, daß der psychische und der kognitive Weg dann sehr fruchtbare Ergebnisse liefern könnten, wenn beide aufeinander abgestimmt wären.

Dritter Weg: Unterrichtsmethodische Möglichkeiten des Sinnverstehens

Die *erste unterrichtsmethodische Möglichkeit*, den Sinn des relativ gesicherten Sachverhalts zu verstehen, besteht in der "*reflektierenden Sinnvermittlung*" (Fischer). Mit ihrer Hilfe kann es gelingen, den ethischen Gehalt der Wirklichkeit zu erschließen, ohne zu moralisieren. Die ethische Normierung, also das, was getan werden soll, erfährt der einzelne nicht durch die Befragung einer Ethik. Er erfährt sie über die Analyse des Sachverhalts. Deren Ergebnisse legen ihm das nahe, was zu tun ist, damit die mit dem Sachverhalt immanent gegebene Idee ihrer Verwirklichung ein Stück näher gebracht werden kann. Hierbei ist an die Idee z.B. die Idee des Guten, des Schönen, des Wahren, des Gerechten, des Logischen usw. zu denken, die auf den konkreten Sachverhalt bezogen ist. Diese zu verwirklichende

Idee, auf die der Sachverhalt indirekt verweist, kann man mit Fischer "Gewissenssinn" bezeichnen. Diese Bezeichnung besagt nichts anderes, als daß der Inhalt des Gewissenssinns, also etwa das "Gute" verwirklicht werden soll. Fischer weist ausdrücklich darauf hin, daß bei der "reflektierenden Sinnvermittlung" keinesfalls nur ein "ethischer Gewissenssinn" expliziert wird, sondern vielmehr auch "ein ästhetischer, religiöser, rechtlicher, logischer u.a.m." (1975, S. 30). Die reflektierende Vermittlung hebt somit das Seinsollende eines konkreten Unterrichtsinhalts ins Bewußtsein und will dadurch einen der verschiedenen Gewissenssinne anregen. Zu diesem Zweck hebt sie hervor, was zu tun ist, um z.B. das Ästhetische, Religiöse, Rechtliche oder Logische zum Vorschein zu bringen. Dadurch kann man sagen, daß sie sich auf die Vorgegebenheit des Sinns zurückwendet, also reflektiert.

Die so verstandene reflektierende Sinnvermittlung will die Entstehung des falschen Eindrucks verhindern, daß die erkannte, erklärte oder virtuelle Wirklichkeit die tatsächliche sei. Die aus dem Wissen abgeleitete Erklärung kann nicht die Wirklichkeit erfassen. Denn zum einen stammen die Erklärungen aus vorläufigem, nur relativ sicherem Wissen. Zum anderen ist mit ihnen ein unvermittelter Sinn gegeben, den sie nicht erkennen und aussagen können (vgl. Fischer 1975, S. 27). Erklärungen gehören, wie in der Graphik "Phasen des Bildungsprozesses" dargestellt, der Welt der Sprache an. Sie können deshalb ihren Inhalt immer nur aussagen. Ihn aber muß man erleben, will man seinen unmittelbaren Sinn erfahren. Dieser unmittelbare Sinn, einmal erlebt, erahnt oder geglaubt, motiviert den Menschen. Er darf deshalb durch die Vermittlung nicht verlorengehen.

Die reflektierende Vermittlung hat aber ihre Grenze im Subjekt des Anderen. Denn wenn dieser nicht bereitwillig mitarbeitet, ist ihr der Erfolg verwehrt. So zeigt sich eine Wirklichkeit, die auf die subjektive Beteiligung des Menschen aufmerksam macht, weil sich der Mensch stets in einem Bezugsverhältnis zu ihr befindet und vom Zustand beispielsweise der Leonardo-Welt stets betroffen wird. Daher ist eine *Ergänzung* nötig, die den Aspekt des Anderen einbringt. Dies kann das proflexive Denken leisten. Die reflektierende Sinnvermittlung macht darüber hinaus aber auch nicht deutlich, daß die notwendige Analyse des Sachverhalts nicht nur mit bekannten Denkhaltungen möglich ist, sondern ergänzt werden muß durch die proflexive Denkhaltung. Jedoch lassen sich diese Grenzen durch die Einbindung der Proflexion übersteigen.

Die zweite unterrichtsmethodische Weg zum Sinnverstehen ist die Proflexion. Das proflexive Denken fordert vom Subjekt, sich zunächst in die Sache zu vertiefen, die es in ihrem Selbstzweck, besser: Selbstsein erkennen soll. Wer die Seinsmöglichkeiten des Anderen richtig einschätzen kann, ist befähigt, ihn für die eigenen Zwecke zu benützen. Deshalb verlangt proflexives Denken dem Menschen eine hohe menschliche Integrität ab. Es macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, sich für die Erhaltung der Sinnmöglichkeiten des Andern, dieser Welt einzusetzen, damit sie auch anderen Generationen zur Verfügung stehen. Bezogen auf einen Lernbereich, z.B. ein

Schulfach kann proflexives Denken helfen, die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten dieses Faches zu entdecken. Erst dadurch erhält das Schulfach die Gelegenheit, seine Qualitäten zu entfalten.

Die Proflexion kann somit als sinnerfassende Denkfigur fungieren. Sie ist jedoch vom naiven, transzendentalen und dialektischen Denken zu unterscheiden. Während das *naive* Denken etwa in der ableitenden Sinnvermittlung vom Subjekt linear zum Anderen verläuft und glaubt, die Wirklichkeit direkt erfassen und gültig erklären zu können, ist sich das Subjekt durch das transzendente Denken der Unsicherheit seines Denkprozesses bewußt. Das *transzendente* Denken verläuft gleichsam doppellinig von Subjekt zum Objekt und nimmt die Wirklichkeit bewußt durch den "Filter" der subjektiven Welt wahr. Das *dialektische* Denken will zwischen Antinomien vermitteln und zu einer höheren Bewußtseinsstufe gelangen. Über die Aufhebung der Kluft zwischen These und Antithese erlaubt es in der Synthese eine neuartige Sicht der Wirklichkeit. Die Chaostheorien lassen es aber immer unwahrscheinlicher werden, daß auf Grund dieser relativ einfachen methodischen Struktur neues Wissen, neue Sichtweisen über die Wirklichkeit in angemessener Weise gefunden werden. Vieles deutet auf die Notwendigkeit hin, die Wirklichkeit durch mehrperspektivische methodische Zugänge zu erforschen.

Diese drei Denkweisen sind vom Zweck geprägt, dem Menschen und nicht der Welt zu dienen. Sie sind nur interessiert herauszufinden, wie die Welt beschaffen und zu erklären ist. Sie können deshalb nicht erfassen, was die Welt dem einzelnen Menschen "sagen" will und was er tun soll. Sie stehen deshalb im Dienste der Bildung I und unterstützen damit das Selbstsein. Sie tragen zur Entstehung der Leonardo-Welt bei, weshalb ihre Ergänzung durch die proflexive Denkhaltung unerläßlich ist. Sie ist insbesondere dafür geeignet, die negativen Auswirkungen des naiven, transzendentalen und dialektischen Denkens zu vermindern.

Das *proflexive* Denken schwingt sich im Unterschied zu den anderen Denkhaltungen "interesselos" in den Anderen oder in die Welt hinein. Sie vermeidet die Durchsetzung eigener Interessen und sucht sowohl nach Erkenntnis als auch nach Sinn- und Wertmöglichkeiten. Sie bemüht sich dabei, gleichsam mit den Augen des Anderen sowohl sich selbst als auch die umgebende Welt zu sehen und jene Äußerungen und Ansprüche wahrzunehmen, die die Welt diesem Anderen gegenüber vermutlich "artikulieren" möchte, "hörte" er auf sie. Diese proflexive Denkbewegung läßt sich in einer Doppelschleife fixieren, und auf diese Weise von den anderen unterscheiden. In der doppelschleifigen Denkbewegung findet eine Abstimmung der eigenen Sinnstruktur mit den erkannten Sinnmöglichkeiten der Welt statt. Dadurch kann es auf systematische Weise gelingen, jene Sinnmöglichkeiten zu erfassen, die den anderen Denkfiguren entgehen.

Die proflexive Denkhaltung kann die reflektierende Sinnvermittlung unterstützen, weil sie den konkreten Unterrichtsinhalt von dessen Standpunkt aus verdeutlicht. Sie erschließt auf diese Weise dasjenige, worin die Sinn-

haftigkeit eines Lerngegenstandes besteht, so daß die ihm immanente Idee wahrnehmbar ist.

Die folgende Graphik ordnet die vier Denkhaltungen den Bildungen I und II zu und stellt deren Bewegungsstruktur dar:

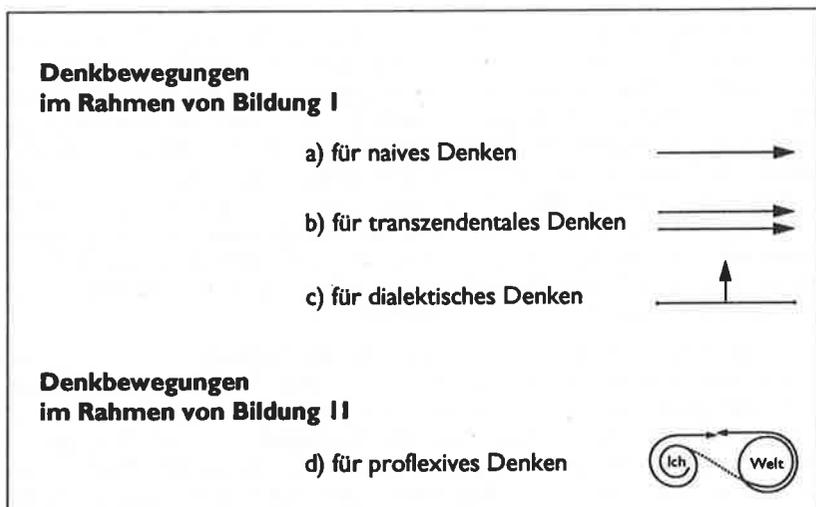


Abb.: Denkbewegungen in Bildung I und II

In der vierten Phase ist noch zu klären, wie jemand bereit wird, eine Sinnmöglichkeit des interpretierten Sachverhalts für sich zu akzeptieren und zu verwirklichen. Zunächst sind einige Bedingungen zu nennen. Das erarbeitete Wissen kann den Menschen dann ansprechen, ihm also Sinnmöglichkeiten aufzeigen, wenn er es zuläßt. Dazu muß er in ein Bezugsverhältnis zu ihm eintreten oder sich bereits in ihm befinden. Das gelingt ihm am besten, wenn er den Wert des Bezugsgegenstandes über Aufklärung kennengelernt oder durch persönliche Erfahrung erlebt hat. Die Werterfassung gelingt am besten, wenn er sich "entbildet" (Meister Eckardt), also alle störenden Elemente in seinem Denken und in seiner Vorstellung ausschaltet. Die wertbegründete Bindung des Menschen an den Bezugsgegenstand ist somit für die Realisierung einer Sinnmöglichkeit eine unersetzbare Bedingung. Im persönlich geprägten Bezugsverhältnis zwischen Mensch und Bezugsobjekt entsteht die Bereitschaft, gemäß dem verstandenen Wissen Verantwortung zu übernehmen.

Hierzu einige *Beispiele*: Wer die *Motive* einer Handlung nach rationaler Prüfung anerkennen kann, nimmt die Verlockung der Sinnmöglichkeit wahr, und will, daß sie realisiert wird. Wer die *Sinnhaftigkeit* einer Situation, erschlossen durch emotionale Beteiligung, erfahren hat, setzt sich dafür ein, daß auch andere sie erfahren. Wer die *Bedeutung* eines Begriffs durch Wesensmerkmale verstanden hat, bemüht sich den Begriff richtig zu gebrauchen und Vorbild für andere zu sein. Wer den *Zweck* eines Geräts kennt, kann es angemessen einsetzen. Wer die *Funktionen* einzelner Teile im Ganzen durchschaut, kennt sich bei Störungen aus. Wer von einem bestimmten *Wert* überzeugt ist, wird ihn realisieren wollen.

Diese ergänzbaren Beispiele beleuchten die Bindung des Subjekts an das Wissen. Der Mensch kann sich nicht mehr so verhalten, als wüßte er nicht, weil sein Wissen zum - beispielsweise ethischen, ästhetischen, religiösen und rechtlichen - "Gewissen" (Fischer) wird. Durch das persönlich geprägte und wertbegründete Bezugsverhältnis, in das der Mensch zur Welt eintritt, wird die wahrgenommene Welt zu einem Teil des Menschen, für den er sich verantwortlich fühlt. Er ist bereit, die ihm ansichtig gewordenen Sinnmöglichkeiten zu prüfen. Stimmen die wahrgenommenen Sinnmöglichkeiten mit der subjektiven Sinnstruktur überein, dann bekommt die subjektive Bereitschaft zur Verwirklichung erkannter Sinnmöglichkeiten die Qualität einer *bindenden Handlungsaufforderung*.

Das Subjekt definiert als nächstes das als Sinnmöglichkeit Gegebene in ein ihm persönlich Aufgegebenes um. Die Entdeckung des "Sinn-Positiven" (Litt), also des Gesollten, verbunden mit der Entscheidung zum Engagement läßt z.B. den Vorsatz reifen: "Ich möchte tun!" Bezogen auf einen erlebten Unfall könnte der Vorsatz bzw. "Beweggrund" (Fischer) lauten: "Ich möchte künftig vorsichtig fahren, damit ich anderen keinen Schaden zufüge und somit den Sinn des Verkehrs erfülle, der darin besteht, daß alle Verkehrsteilnehmer sicher an ihr Ziel gelangen." Das anvisierte Ziel - die Aufgaben lösen zu können, den Baum leben zu lassen, Unfälle zu vermeiden u.a.m. - erscheint in seiner Sinnhaftigkeit so verlockend, daß sich die anstehende Mühe um es lohnen könnte. Außerdem kann ein erkannter eigener Beitrag an der mißlichen, defizitären, bedrohlichen Situation ein Beweggrund sein, die Verwirklichung des erstrebten Zieles aktiv zu unterstützen.

Die Bereitschaft, eine wahrgenommene Sinnmöglichkeit zu realisieren, kann aber auch behindert werden. In der Wirklichkeit setzen sich weder die Eindeutigkeit, die Wahrheit noch das Normgemäße als Erscheinungsweisen des Sinnpositiven unangefochten durch (vgl. Litt 1948, S. 256 - 279). Der Primat des Positiven kennzeichnet nicht "den Bau der *Wirklichkeit*" (Litt 1948, S. 275). Vielmehr ist es so, daß gleichermaßen das Zwei- und Mehrdeutige, das Unwahre und das Normwidrige vorhanden sind. Mit anderen Worten: In der Wirklichkeit erringt das Positive nicht immer den Vorrang vor dem Negativen. Litt sieht den *Grund* dafür vor allem im Menschen. Denn "die Entscheidung darüber, was von dem möglichen Sinn jeweils in Wirklichkeit umgesetzt wird", fällt im Menschen (S. 275), der durchaus nicht immer den "Sinnforderungen" (S. 276) folgt. Das würde anders auch nicht mit der "vollsäftigen Wirklichkeit" (ebd.) des Menschen übereinstimmen. Der

Mensch ist im Zusammenstoß der Sinn Tendenzen nämlich nachdrücklich *parteiisch*. Hierin kommt seine Freiheit zur Stellungnahme zum Vorschein. Und so zeigt sich, "daß das Normwidrige, wenn auch Sinn von abgeleiteter Art, so doch zweifellos *Sinn* ist" (ebd.).

Die Sinnhaftigkeit des Normwidrigen hat nach Litt aber einen "Fehlbetrag an eigenständigem Sinn", weil es ja "abgeleiteter" Sinn ist. Dieses Defizit muß das Normwidrige durch die Mobilisierung des menschlichen Gemüts ausgleichen. Es appelliert daher an die "Seele", die "Neigungen", die "Leidenschaften", die die "Bedenken der Vernunft und die Einwände des Gewissens" bekämpfen. Und so kommt es, daß sich manch einer wider besseres Wissen und Gewissen für den "abgeleiteten Sinn" des Normwidrigen entscheidet. Litt kann jedoch nicht sagen, welcher Prozeß stattfinden muß, damit diese Gründe bedeutsam werden. Das folgende *Beispiel* will eine Konkretisierung der Thematik sein.

Beispiel: Bezogen auf den Wirklichkeitssektor "Situation", von dem Fischer-Buck ausgeht, kann eine der Barrieren für die Durchsetzung des Sinnpositiven die mangelnde Kenntnis "eigener und fremder Wertvorstellungen sein" (A. Fischer-Buck 1987 a, S. 190). Nur durch die Bereitschaft, vom Andern aus zu denken, gelangt nämlich das Subjekt zur Wahrnehmung fremder Wertvorstellungen. Hinzu kommt, daß es von diesen Wertvorstellungen und -möglichkeiten, die für den Andern kennzeichnend sind, ausgehen muß, damit dieser Andere der bleiben kann, der er ist. Mit anderen Worten: In dieser vierten Phase ist es unerlässlich - allerdings nur vorübergehend - "ohne sich" zu sein.

Das Beispiel zeigt, daß mit Hilfe der Proflexion der Weg des Wissens zum "Gewissen" durch Überwindung von Barrieren möglich wird. In der Gegenwart gibt es Anzeichen, daß die ständige Durchsetzung eigener Interessen zu Lasten anderer zusehends ins Zwielficht gerät. Gleichwohl könnte eine sinnorientierte Handlungsethik die Reduzierung der Barrieren unterstützen. Wer sinnerfüllt und glücklich leben will, muß die Stufe überwinden, auf der er zwar weiß, was zu tun ist, es aber aus irgendwelchen Gründen unterläßt. Die Verantwortung des Subjekts gegenüber seinem Wissen rückt damit ins Zentrum einer pädagogischen Ethik. Ein mögliches Übungsfeld könnte die eigene Familie und der Freundeskreis sein: es muß nicht gleich - wie bei Ballauff - von der Veränderung der Menschheit die Rede sein.

Wer in der vierten Phase den Sinn des interpretierten, des mit relativ sicherem Wissen angereicherten Sachzusammenhangs mit Hilfe der angesprochenen Methoden verstanden und auf sich bezogen hat, ist bereit, ihn zu verwirklichen. Denn es kann nicht der Sinn jenes Sinnverstehens sein, bloß geistig bewältigt und auf den Menschen bezogen zu werden. Der Voratz "Ich möchte ... tun" mündet in verantwortliches Handeln. Damit ist der Übergang in eine weitere Phase nötig.

Zusammenfassung

Die Phase des "Sinnverstehens" hat das Ziel, den Anspruch zu vernehmen, der dem Subjekt mit dem Wissen gegeben ist. Dies geschieht durch die Reflexion auf den möglichen Sinn in seiner Bezogenheit auf das Subjekt und

erschließt zugleich die Aufgabe, die diesem daraus entsteht. Die Wahrnehmung einer Aufgabe und ihre Akzeptanz leitet in den Bereich der Ethik über, weil eigene und fremde Wertvorstellungen einander angeglichen werden müssen. Mit Hilfe proflexiven Denkens lassen sich Barrieren in der Genese von Sinn überwinden und den Bildungsprozeß fördern.

Die Artikulationsstufe "System" (Herbart) bezieht sich insbesondere auf den kognitiven Bereich der Wirklichkeit. Damit konnte einerseits die rein intellektuelle Sichtweise Herbarts durch die ethische Dimension bereichert und andererseits die vor allem auf das Gesollte gerichtete Denkhaltung Fischers durch die kognitive Dimension bereichert werden. Das ist gerechtfertigt, denn das Gesollte läßt sich durch Sinnerfahrung des ausgesagten Sinnes erkennen. In dieser Phase ist das Ende des kognitiv bestimmten ersten Hauptteils in der Sinngnese erreicht. Der nun folgende Teil des Bildungsprozesses ist existentiell bestimmt und verlangt die entschlossene Umsetzung des als notwendig und sinnvoll erkannten Vorhabens in die Tat.

4.3.2.6 Fünfte Phase: Handeln als Folge des Sinnverstehens

Die Einbeziehung des Handelns in die Genese von Sinn und damit in den Bildungsprozeß will weder einem bloßen Pragmatismus noch einem blinden Aktionismus das Wort reden. Sie ist vielmehr die existentiell bedeutsame Folge des verstandenen Sinns. Sie ist die unerläßliche Erfüllung eines hermeneutischen Prozesses. Gadamer unterstützt diese Auffassung, vertritt er doch die Überzeugung, daß die Hermeneutik sich nicht in Verstehen und Auslegen erschöpft, sondern auch das *Anwenden* als einen "integrierenden Bestandteil" besitzt (1986, S. 313). Diese Auffassung wird durch die Eigenschaft des Sinns erklärt, den Menschen zur Handlung aufzufordern, denn einerseits kann er nur im Konkreten zu seiner Existenz gelangen, andererseits möchte der Mensch Sinn verwirklichen. Durch diesen Zusammenschluß der Interessen von Sinn und Mensch ist der Höhepunkt im Bildungsprozeß erreicht: Der Mensch lernt, sich und zugleich auch die Welt durch seine Handlung zu verändern. Hier erweist die Sinnmöglichkeit ihre bildende Wirkung.

Die Anwendung ist in der Geschichte der Bildungstheorien immer wieder vertreten worden. Beispiele hierfür sind Comenius, Pestalozzi und die Reformpädagogen zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Wenn darüber hinaus Herman Nohl das "Leben als Erstes" (1978, S. 175) bezeichnet, so findet dieser Ausgang von der Wirklichkeit des Lebens hier wie bei vielen anderen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seine Vollendung durch die Handlung. Auch das Reflexionsstufenmodell Derbolavs endet mit der "Rückkehr ins Handeln aus vermittelter Verantwortung" (1970 a, S. 42). Ebenso handlungsbezogen sind die aus Angst vor Öko- und Genozid entstandenen Bildungskonzepte.

Auch bei Herbart ist die Anwendung eine unersetzbare Stufe in seinem Modell des Denkprozesses. Er bezog die Artikulationsstufe "Methode" auf die kognitive Geschicklichkeit des Schülers, das Gelernte im angeeigneten "System", in dem sich die Vorstellung begrifflich, also systematisch ordnet, angemessen anzuwenden. Vor der Stufe der Anwendung hat der Schüler möglichst selbständig zu überlegen, damit er den Weg sowie die Art und Weise des selbständigen Forschens erlernt. Wörtlich heißt es bei Herbart:

"Der Fortschritt der Besinnung ist *Methode*. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenzen in seiner Anwendung" (1806; zit. n. 1982, S. 53).

Auf dieser Stufe ist die Besinnung aktiv. Sie weitet das System aus und wacht über die Folgen der Anwendung. Diese Auffassung legitimiert, über Herbart hinauszugehen und das Gelernte im System auf den lebenspraktischen Bereich auszudehnen. Zur Umsetzung eines Anspruchs in die konkrete Situation bedarf es allerdings eines Geschicks, das sich aber methodisch steigern läßt. Das erweiterte Verständnis der Herbartischen "Methode" bietet die Möglichkeit zur existentiellen Umstellung, also zur entschlossenen Durchsetzung eines veränderten Verhaltens. Das mag sich sowohl auf den kognitiven Bereich als auch auf die Persönlichkeitsbildung gleichermaßen beziehen. Herbarts Artikulationsstufenmodell erscheint demzufolge zu Recht als offenes, dynamisches Modell des Denkprozesses, das durch die Untersuchungen Jean Piagets rund hundert Jahre später eindrucksvoll bestätigt wurde.

Es gibt also in der Geschichte der Pädagogik weitreichende Ansätze, das im Unterricht Gelernte, im Lebensvollzug anzuwenden. Allerdings wurde dieses historische Wissen in seiner Sinnhaftigkeit nicht erkannt, in kein persönliches Bezugsverhältnis zum Praktiker gebracht und insofern nicht mit der entsprechenden Nachdrücklichkeit umgesetzt. Vielleicht liegt der Grund in der geringen Hochschätzung, die die Theorie für Praktiker hat. Die Aufgabe, die sich aus diesem Sachverhalt ergibt, kann hier nur angedeutet werden. Sie lautet: Es ist durchaus lohnend, die Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen, die die pädagogische Theorie für Praktiker bereithält.

In der fünften Phase des Prozesses der Sinnverwirklichung bzw. der Bildung lernt der Mensch "die realen Chancen erkennen" (A. Fischer-Buck 1987 b, S. 37), die dem Sinn zur Verwirklichung verhelfen. Der Blick auf das Mögliche ist deshalb wichtig, weil nicht alles machbar ist, was jemand verwirklichen möchte. *Die Einbeziehung der Grenze in den Bildungsprozess ist somit unerläßlich.* Dies umso mehr in unserer Zeit der Maß- und Orientierungsunsicherheit vieler Menschen. Der Blick auf das Mögliche sichert zugleich den Rückbezug auf die ursprüngliche Ausgangssituation und vermeidet, daß die Handlung mit dem Anlaß nichts mehr zu tun hat. Die Umsetzung der erkannten Sinnmöglichkeit begrenzt sich auf einen bestimmten überschaubaren Wirklichkeitsbereich. Die Vorstellung einer Erziehung beispielsweise der "Menschheit zur Menschlichkeit" (Ballauff) kann hier nicht auftauchen. Vielmehr ist der Nahbereich gemeint. "Wir schützen die Bäume,

wir verschaffen dem Kind Freiräume und Anregungen zum fröhlichen Tun", schreibt Fischer-Buck (1981, S. 16) und selbst dies ist in dieser allgemeinen Form kaum realisierbar. Jeder kann sich nur immer bemühen, in dem ihm zugänglichen Nahbereich wenigstens einige der erkannten Sinnmöglichkeiten zu realisieren. *Die Bemühung des Menschen, das ihm Mögliche zu erkennen, bringt einen realistischen Zug in die Verwirklichung des Gesollten.* Diese Einstellung schützt ihn vor allzu häufiger Entmutigung und Unzufriedenheit. Oft genug sind persönliche Grenzen unüberwindbar. Daher ist Bescheidenheit notwendig:

"Es gehört zur Ehrfurcht vor der *Unverfügbarkeit der Wirklichkeit*, daß wir nach dem suchen, was sich anzubieten scheint. Nicht immer läßt sich das Höchste erreichen, aber oft sind die kleinen scheinbar banalen Schritte auf das Bestmögliche hin der Weg, auf dem viel mehr gewonnen wird, als wir anfangs dachten" (A. Fischer-Buck 1981, S. 16; meine Hervorhebung).

Dennoch ist pädagogischer Optimismus berechtigt. Wenn sich etwas absolut nicht realisieren läßt, so liegt es an uns, "die bisherigen Aussagen an der Wirklichkeit" zu überprüfen (ebd.). Dabei kann sich herausstellen, daß sich das Gesagte bestätigt. Diese Bestätigung wäre ein erneuter Grund zur verstärkten Bemühung um Realisierung eines Vorhabens. Die Überprüfung mag aber auch neue Aussagen ergeben, die das zuvor Gesagte als falsch erweisen. So erklärt sich Fischer-Buck den "dialektischen Fortgang zu neuen Ergebnissen, zwischen allgemeinem Wissen und Gewissen auf der einen und konkreten Gewißheit auf der anderen Seite" (ebd.).

Ein Hindernis bei der Umsetzung kann auch das Niveau des Könnens sein, das das Subjekt erreicht hat. Das Handeln oder Vollbringen gelingt mit zunehmendem Können besser. Je größer das Können ist, desto eher führt es in die mit ihm verbundene Freiheit der gekonnten Anwendung, in das Stehen über bzw. das Beherrschen der Sache. Damit ist aber keine Willkür gemeint, sondern eine an Verantwortung gebundene Freiheit. Erziehung und Unterricht können hierbei unersetzbare Hilfestellungen leisten.

In dieser Phase steht die sachgemäße und somit immer auch vorbildliche Erfüllung der Sinnmöglichkeit im Zentrum. Proflexiv gedacht heißt dies: der als sinnvoll erkannte und akzeptierte Anspruch ist einzulösen. Die Realisierung gelingt am besten, wenn sich der Mensch mit eigenen Interessen zurückhält. Bei der Umsetzung des erschlossenen Anspruchs der Wirklichkeit kann sich aber in der konkreten Situation eine Blickverengung auf die Mittel einstellen. Mögliche Folgen davon sind, daß das Subjekt lediglich "pragmatisch" handelt, sich "angepaßt" verhält, vor Hindernissen allzu schnell aufgibt, mangelnde Zivilcourage beweist und viele andere Defekte mehr (vgl. U. Cillien 1988, S. 9). Dies zeigt, wie nötig auch in dieser Phase die stetige Überprüfung des Handelns auf seine Sinnhaftigkeit ist. In der Graphik "Phasen des Bildungsprozesses" deuteten dies die auf die Sinnlinie bezogenen Pfeile an.

So wie die "Artikulationsstufen" Herbarts sich als offenes Modell ausweisen, das in die Wirklichkeit tatsächlich ausstrahlt, so soll auch die fünfte

Phase fungieren. Das Ziel eines offenen "Gedankenkreises", das Herbart vorschwebte, läßt sich in die Genese von Sinn integrieren. Geistige Wachheit, intellektuelle Aufgeschlossenheit und ein profundes Wissen sind wesentliche Garanten einer angemessenen Sinnverwirklichung. Die hierbei oft erlebten Grenzen vermögen vor einer Fehleinschätzung eigener Fähigkeiten bewahren. Das Wissen um die eigene Unvollkommenheit kann dann motivieren, wenn der betreffende Mensch erkennt, daß der Sinn eines Defizits nicht darin bestehen kann, noch unvollkommener zu werden, sondern vielmehr darin, alle Kräfte zur Verbesserung der Schwächen zu mobilisieren. Eine Unterstützung versprechen ihm selbstgewählte Vorbilder:

"Die Betroffenheit von der Aufgabe und Verantwortung, die Erkenntnis der eigenen Schwäche führt den Menschen in der Not des Handelns zur Suche nach Vorbildern, nach Garanten für die Möglichkeit, den Sinn zu erfüllen und etwas zu bewirken" (A. Fischer-Buck 1981, S. 17).

Der im Zitat angesprochene Bewußtseinszustand führt in der Krise der Handlung in eine letzte Phase, in der sich das Subjekt an einem Vorbild orientiert. Aus der Perspektive des erfolgreich Handelnden ergibt sich gleichfalls die Möglichkeit, in eine letzte Phase zu gelangen. Es kann nämlich nicht der Sinn des Handelns sein, bloß getan zu werden; nur der Aktivismus erschöpft sich in sich selbst. Der Sinn des Handelns ist vielmehr darin zu sehen, daß der Handelnde durch seine Aktionen Vorbild für andere werden kann. Im Bereich von Unterricht und Erziehung erwarten dies Kinder und Jugendliche in der Regel von Erwachsenen.

4.3.2.7 Sechste Phase: Bezeugen des Sinns

Das Ziel dieser letzten Phase ist der *Beweis* für die Realisierbarkeit des Gesollten bzw. der Sinnmöglichkeit. Daraus sind Zuspruch und Ermutigung einerseits aber auch Bestätigung andererseits abzuleiten. Hier wird also Zeugnis darüber abgelegt, daß das, was sinnvoll erscheint und gesollt wird, tatsächlich im alltäglichen Leben realisierbar ist. Die Ablegung des Zeugnisses dessen, wovon man überzeugt ist, reicht vom alltäglichen Vormachen bis hin zum Eintreten für eine bestimmte Überzeugung. Dadurch kann eine Wirkung sowohl beim Mitmenschen als auch in der Welt hervorgerufen werden, die etwas Neues darstellt. Damit wäre das Niveau der Bildung III erreicht.

Im Hinblick auf die Schule formuliert Franz Fischer, daß der Lehrer dasjenige, das in einer konkreten Situation zu tun ist, das "Unmittelbar-Konkrete als solches" nicht vermitteln kann. Das scheint plausibel, wird in der Realität aber weithin übersehen. Daher gehen viele davon aus, daß eine Beschreibung des erwünschten Verhaltens ausreiche, um es zu verwirklichen. Der Lehrer könnte jedoch "über die Eröffnung des Könnens hinaus zum Vollbringen des Anspruchs der Wirklichkeit insofern helfen, als er das Positiv-Allgemeine in konkreten Situationen - also positiv-konkret - *bezeugt und zugleich dem Schüler den Glauben zuwendet, daß er auch in die Bewährung des Anspruchs berufen sei*" (1975, S. 84; meine Hervorhebungen). Das mag ihn dazu veranlassen, sich zu ändern.

Die Formulierung Fischers unterstreicht, wie bedeutsam die Verantwortung ist, die jeder Erwachsene gegenüber der nachfolgenden Generation trägt. Er ist für junge Menschen nur dann glaubwürdig und wirkt überzeugend, wenn er das bezeugt, wovon er überzeugt ist. Auf diese Weise kann er die Bereitschaft in anderen Menschen wecken, sich - wie er - der Herausforderung des Anspruchs der Wirklichkeit oder einer Sinnmöglichkeit in der Gewißheit zu stellen, dabei bestehen zu können. Diese Einsicht unterstreicht die Bedeutung des selbstgewählten Vorbilds als orientierende Ermunterung einerseits, andererseits ist daraus auf allgemeiner Ebene die Bedeutung gelückten Lebens für die nachfolgende Generation ableitbar. Daher kann das Ziel dieser sechsten Phase im "*vorbildhaften Vollbringen* der gewissensbestimmten Tat in einer konkreten Situation" bestehen (U. Cillien 1986, S. 9).

Eine pädagogische Wirkung auf andere kann das "vorbildhafte Vollbringen" aber nur dann erreichen, wenn es kontinuierlich geschieht. Die große Bedeutung des Vorbilds für die Bildung III erlaubte es, die sechste Phase auch mit "Vorbild für das Handeln anderer" zu überschreiben. In dieser Phase könnte der Erwachsene zur Überwindung von Orientierungslosigkeit vieler Jugendlicher beitragen. Denn vielen Heranwachsenden fällt es leichter, Erwachsenen nachzufolgen, als sich um die Übertragung einer allgemeinen Norm auf eine konkrete Situation zu bewältigen.

Zur Begründung ließen sich die Einsichten in den Prozeß des "Modell-Lernens" (Bandura) anführen. Hier zeigte sich, daß ein Verhalten dann besonders zur Imitation anregte, wenn der Betreffende einen hohen sozialen Status hatte und sein Verhalten belohnt wurde. Obgleich sich die Forschungsergebnisse auf gewälttätiges Verhalten beziehen, ist kein Grund ersichtlich, weshalb diese Grundstruktur nicht auf den positiven Bereich übertragbar sein sollte. Erwachsene können sich um ihr Ansehen bei Kindern und Jugendlichen bemühen und bezeugen, daß ihnen ihre sinnerfüllte Lebensführung ausreichender Lohn ihrer Mühen ist.

Im kognitiven Bereich kann sich die sechste Phase dadurch auswirken, daß das Subjekt die verstandenen kognitiven Inhalte nicht nur zum eigenen Vorteil, sondern auch dazu gebraucht, andere zur Freiheit des Könnens zu verhelfen. *Damit ist die soziale Verpflichtung des Wissenden sinntheoretisch erfaßt.* Als Nebeneffekt liefert die sechste Phase einen wichtigen Beitrag zur Selbstverwirklichung des Menschen und zur Weltverwirklichung. Dadurch wächst der Bemühung um Sinn eine eminente bildungstheoretische und kulturelle Funktion zu.

Konnte die fünfte Phase durch ihr Hineinwirken in die Realität die Offenheit des Modells belegen, so vermag die sechste Phase sie zu verstärken. Aber diese letzte Phase gelangt wie alle vorangehenden ebenfalls an ihr Ende, das im Bezeugen besteht. Der Sinn des Bezeugens ist nämlich nicht bloß Selbstzweck, sondern Sinnmöglichkeit für andere. Er will zur Nachahmung auffordern. In ihm steckt die Möglichkeit zur Anhebung des erreichten Niveaus. Dadurch kann die letzte Phase der Sinnverwirklichung der Übergang zu einer neuen, auf höherer Ebene stattfindenden Welterfahrung sein. Sie

wird damit zugleich zur ersten Phase der Sinnvermittlung in einem erneuten Durchgang durch die Phasen. Dieses Sinnfindungsmodell ist deshalb als offen zu bezeichnen. Jede Bemühung um Bildung ist somit eingebettet in einen kontinuierlichen Prozeß gegenseitigen Beeinflussens.

Die sechs Phasen beschreiben einen in die unverfügbare Wirklichkeit hineinführenden kontinuierlichen Prozeß. Er erreicht in der Bildung dann ein wesentliches Etappenziel, wenn der junge Mensch in der Lage ist, Sinnmöglichkeiten zu realisieren. Damit kann er wie auch der verantwortungsvolle Erwachsene bezeugen, wovon er überzeugt ist. Dies aber ist nichts anderes als den erreichten Grad seiner Bildung zu dokumentieren.

4.3.3 Stetigkeit und Unstetigkeit im Bildungsprozeß

In dem skizzierten Bildungsprozeß kommen stetige und unstetige Abläufe des Geschehens und Veränderungen des Menschen vor. Die *stetigen Prozesse*, das Machen und das Wachsenlassen, erfassen das kontinuierliche Fortschreiten in der Aufnahme von Wissen, in der Zunahme an Fertigkeiten, seien sie kognitiver, physischer oder psychomotorischer Art, etwa im Rahmen von Lehrgängen oder speziellen Kursen. "Stetig" verläuft - vergrößert gesagt - z.B. der Erwerb von Wissen, die Absicherung des Gewußten, das Interpretieren. Sie sind vor allem im Bereich der Bildung I anzutreffen.

Zu den *unstetigen Bildungsprozessen* zählt z.B. das plötzliche Aufleuchten einer Einsicht im schulischen oder außerschulischen Bereich. Friedrich Copei nannte dieses Phänomen "fruchtbarer Moment" (1930). Walter Birnbaum (1960) kommt bei der Darstellung des organischen Denkens ebenfalls auf dieses Phänomen zu sprechen. Aus der existentialistischen Sichtweise kann die spontane existentielle Umstellung als Beitrag erwähnt werden. Bei allen unstetigen Formen des Bildungsprozesses taucht scheinbar zusammenhanglos und ohne eigene Anstrengung, in Wirklichkeit jedoch erst nach langer mühseliger Arbeit, die langgesuchte Erkenntnis auf.

Zu den unstetigen Formen des Bildungsprozesses zählen auch die unstetigen Erziehungsformen im Sinne von Otto Friedrich Bollnow (1984). Er nennt die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung, sowie das Wagnis und das Scheitern. Sie können allerdings nur dann den Bildungsprozeß gefährden, wenn sie in ihrer bildenden Funktion nicht erkannt werden. Außer den stetigen ereignen sich auch die unstetigen Formen im Bereich der Bildung I. Diese Zuordnung ist berechtigt, weil sie das Selbstsein des Menschen stärken können. Da existentielle Umstellungen jedoch auch eine totale Veränderung des Menschen bewirken können, wie dies das sprichwörtliche Beispiel der Veränderung des Saulus zu Paulus anspricht, so erschließen sie darüber hinaus auch den Bereich von Bildung II.

Die Einbeziehung der unstetigen Formen der Erziehung in den Bildungsprozeß unterstreicht zugleich die Einsicht, daß das Bildungsergebnis

nicht planbar ist, weil es von der Leistungsbereitschaft, Sinnsichtigkeit und Entschlußfähigkeit des sich bildenden Menschen abhängt. Am meisten aber bedingt die Entscheidungsfähigkeit des Menschen den Erfolg des Bildungsprozesses. Dieser muß sich nämlich an vielen Stellen entscheiden, so z.B. am Ende der Phase drei, der Vergewisserung des Wissens. An dieser Stelle muß er sich darüber entscheiden, ob er dem verstandenen Anspruch des interpretierten Sachverhaltes entsprechen möchte oder nicht. Ob ein Anspruch dem Subjekt sinnvoll erscheint, ist ungewiß, aller stetigen Vorplanungen zum Trotz. Fällt die Entscheidung negativ aus, dann bricht der gesamte Prozeß der Sinnverwirklichung ab. Das kommt häufig vor. Deshalb ist mit der Entscheidung immer ein Stück Wagnis verbunden. Mit der gewagten Entscheidung ist darüber hinaus jedoch immer eine mehr oder minder existentiell bedeutsame Umstellung des Subjekts verbunden: es ist nach der Handlung verändert, ein Stück mehr gebildet.

Die Einbeziehung der unstetigen Formen der Erziehung in das integrative Bildungskonzept weitet den Zuständigkeitsbereich der Bildung auch auf die Erziehung aus. Das bedeutet für den schulischen Bereich, daß der außerunterrichtlichen und außerschulischen Praxis mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muß als bisher. Man erkennt, daß außerschulische Bereiche Informationen enthalten, die für das Verstehen innerschulischer Ereignisse, etwa des Schülerverhaltens und seines Lernfortschritts, von sinnermöglicher Bedeutung ist. Mit der Ausdehnung der Bildungszonen über die rationale, bewußte, planmäßig anstrebende Dimension hinaus, weitet sich auch das pädagogisch zuständige Feld. Daher werden beispielsweise auch die Straßenspiele der Kinder in das wissenschaftliche Blickfeld des Bildungstheoretikers gerückt und als würdiger Untersuchungsgegenstand erkannt. Das neutralisiert die Kritik Donata Elschenbroichs (1977, S. 41).

In einem erfolgreich verlaufenden Bildungsprozeß ergänzen und durchdringen sich stetiges und unstetiges Voranschreiten. Daher sind die "Phasen des Bildungsprozesses" in der Graphik idealtypisch dargestellt: in Wirklichkeit ist der Kurvenverlauf jedoch unregelmäßig.

4.3.4 Zusammenfassung

Wie die sechs Phasen zeigen, ruft das Unvermittelte der erlebten Wirklichkeit das methodisch geleitete Nachdenken über deren Sinn hervor. Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik und Ideologiekritik i.w.S. tragen zur kognitiven Vergewisserung des Subjekts bei, die die Bemühung um das Selbstsein des Menschen abschließt. Das so erreichte Niveau der Bildung I mündet in die dem relativ sicheren Wissen entsprechende Handlung ein. Damit bezeugt der handelnde Mensch das, wovon er überzeugt ist. Seine Handlung wird nun ihrerseits selbst eine erlebbare Wirklichkeit. Sie kann Anlaß für ein Erlebnis sein und dadurch - bei einem anderen Menschen oder beim Handlungssubjekt selbst - einen Sinnfindungsprozeß auslösen. Die un-

stetigen Formen der Erziehung machen auf die Beteiligung von stetigen und un stetigen Momenten im Bildungsprozeß aufmerksam. Deshalb sind die Phasen von unterschiedlicher Dauer. Der integrativ Gebildete hat die Phasen von Bildung I (Stufen 1 bis 3) und II (Stufen 4 und 5) erfolgreich durchlaufen und kann bei anderen Menschen durch sein vorbildlich geführtes Leben einen Bildungsprozeß auslösen und damit Bildung III (Stufe 6) erreichen.

Die sechsphasige Beschreibung des Bildungsprozesses als Sinnverwirklichung läßt sich auf drei entscheidende Phasen reduzieren, nämlich auf Erleben, Vergewisserung des Wissens und Handeln. Da das Handeln die vielfältig vernetzte Welt verändert, kann es Anlaß für ein Erlebnis sein. So kann erneut ein Sinnfindungsprozeß beginnen. Die *Graphik* schematisiert den Prozeß der Sinnverwirklichung wie folgt:



Abb.: Kurzform des Bildungsprozesses

Für die integrative Bildung ist es kennzeichnend, daß sie den kognitiven Bereich, in dem mit Hilfe der Sprache etwas ausgesagt werden kann, für genauso unerläßlich hält, wie den existentiellen Bereich, aus dem heraus der Bildungsprozeß I seinen Ausgang nimmt und in den sowohl das Handeln am Ende von Bildung II als auch das Bezeugen als Bildung III münden. Aus der ständigen wechselseitigen Einbeziehung des kognitiven Bereichs in den existentiellen und des existentiellen in den kognitiven gewinnt der Prozeß der Bildung seine Dynamik.

Die schematisierte Darstellung will ferner unterstreichen, daß Erleben, Vergewisserung des Wissens und Handeln einander bedingen und folglich keines der drei Momente ohne die anderen zu seiner vollen Sinnhaftigkeit gelangen kann. Außerdem kann keine der Prozeßphasen für sich genommen dem Ganzen so dienen, daß es zu seiner Sinnfülle kommt.

Dieser Sachverhalt zeigt die Defizite vieler Bildungstheorien auf und belegt die Notwendigkeit einer integrativen Bildungskonzeption. Die formale Bildung ist vor allem mit Handeln und die materiale Bildung mit Wissen

verbunden. Da sie sich jeweils nur auf eines der drei Momente des Bildungsprozesses beziehen, bleiben sie in weiten Teilen nur potentiell sinnvoll. Auch die kategoriale Bildung tangiert im Prozeß der doppelseitigen Erschließung von Subjekt und Welt vor allem den kognitiven Bereich und verbleibt bei der Erschließung von Subjekt und Welt. Die Hinzunahme von "Schlüsselproblemen" zum Allgemeinbildungskonzept verweist auf die Bereitschaft, das Feld des Handelns stärker einzubinden. Da der Bereich der Vergewisserung des Wissens notwendig mit Selbstsein verbunden ist, bedarf das daraus resultierende Handeln der Selbstlosigkeit. Demnach reicht auch eine auf bloßer Selbstlosigkeit aufgebaute Bildungskonzeption nicht aus, um den gesamten Bildungsprozeß zu umfassen. Der sinntheoretisch begründete, integrative Bildungsprozeß hingegen bezieht zu Recht alle drei Momente "Erleben", "Vergewisserung des Wissens" und "Handeln" ein: er geht vom erlebten Handeln aus, vergewissert sich der Sinnhaftigkeit des erlebten und interpretierten Sachverhalts und mündet in vorbildliches, überzeugendes Handeln ein. Er allein kann bei anderen und in der Welt weiterwirken.

Die Graphik regt aber auch an, historische Bildungsauffassungen miteinander zu vergleichen. Aus der Einheit des Bildungsstrebens in der Antike, in der Subjekt und Welt als Handlungseinheit betrachtet wurden, erhebt sich die auf Distanz gehende und somit isolierende Aufklärung mit dem Ziel der Vergewisserung des Menschen über sich und seine Welt. An den Grenzen der Aufklärung und damit zugleich der Moderne angelangt, stellt sich nachdrücklich die Sinnfrage, weil das wissenschaftende Tun - und damit die Leonardo-Welt - sich zu verselbständigen scheint und im Begriff ist, sich des Menschen zu bemächtigen. Mit Hilfe der Proflexion ist es möglich, die Handlungseinheit von Welt und Mensch wieder verstärkt in den Bildungsprozeß einzubinden ohne die Fähigkeit zu kritischer Aufklärung zu vernachlässigen, weil damit ungewollte Handlungsfolgen thematisier- und korrigierbar sind.

Wie ist nun die eingangs behauptete Identität von Sinn-genese und Bildungsprozeß rückblickend zu verstehen? Da sich das Sinnpositive nicht stets durchsetzt, Unsinn somit auch Sinn ist, kann nicht jeder Sinnprozeß bildend sein, es sei denn, daß auch aus den Fehlern ein bildender Effekt sich einstellt. Doch uneingeschränkt kann dies nicht mit Fug und Recht behauptet werden. In umgekehrter Denkrichtung ist es jedoch zutreffend, daß nur jene Prozesse bilden, die allein vom Subjekt als sinnvoll angesehen werden. Daher muß jeder Bildungsprozeß als subjektiv sinnvoll erfahrbar sein. Das gelingt aber nur, wenn er als Sinnfindungsprozeß beschrieben und durchlaufen wird.

In der Sinn-genese trifft vor allem dann ein bildender Effekt auf, wenn die Sinnmöglichkeiten in dem Durchgang durch die sechs Phasen realisiert werden. Dabei verhilft der Mensch der Welt, an der sich der Sinn sinnlich wahrnehmbar macht, zu ihrem Sein und wird durch diese Sinnrealisation bereichert, eben gebildet. Dieser Vorgang ist auf verschiedenen Ebenen möglich, etwa wenn der Mensch die Bedeutung, die Funktion, den Zweck und den Wert von etwas verstanden hat und daraufhin mit dem Gegenstand an-

gemessen umgeht. Bildend ist im *kognitiven* Bereich Konkretes dann, wenn es ein Allgemeines deutlich machen kann und in die geistige Welt integrierbar ist. Dadurch wird die Weltsicht bereichert, von der aus das Handeln genauso begründet wird wie die positive existentielle Umstellung des Subjekts. Der bildende Effekt kann auch durch die tiefe *emotionale* Betroffenheit im Rahmen einer Begegnung möglich werden, wenn sich daraufhin der Mensch bei es im Denken oder im Handeln umstellt, so daß die positiven Züge seiner Person zum Vorschein kommen. Im *physischen* Bereich ist der bildende Effekt gegeben, wenn der lange Zeit geübte Bewegungsablauf endlich optimal glückt und das befriedigende Gefühl auslöst, am Ziel zu sein. Im *relationalen* Bereich tritt ein bildender Effekt ein, wenn sich die Haltung gefestigt hat, aus der Achtung vor der Würde der Welt heraus, andere und anderes zu unterstützen, daß auch sie zu ihrer Sinnhaftigkeit gelangen können. In allen Phasen des Bildungsprozesses befähigen reflexives und proflexives Denken den Menschen, im Anspruch von Freiheit selbstverantwortlich zu entscheiden, was notwendigerweise zu tun ist. Auf diese Weise kann es gelingen, das Ziel zu erreichen, das als Mensch-in-Welt-Sein formelhaft umschreibbar ist. Auf diesem Niveau ist der Mensch sinnsichtig und insofern nicht nur auf seinem Weg zu seiner Bildung, sondern auch in der Lage, durch sein Tun in der Welt oder mit anderen etwas Neues zu schaffen.

Die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten verlocken zur ständigen Verbesserung der eigenen Bildung. Deshalb ist der Bildungsprozeß nicht abschließbar. Doch wer sich mit einem erreichten Niveau zufrieden gibt, riskiert, daß er die Sinnmöglichkeiten nicht mehr angemessen realisiert. Bei der kontinuierlichen Bemühung um Bildung kann sich der Mensch selbst den größten Dienst erweisen, obwohl er ihn nicht intendierte: er kann sich in seinem Menschsein (Humanität) auszeichnen, indem er das Weltsein unterstützt. Da Bildung Sinnsuche und -verwirklichung und da Sinn ein Grund des Glücks ist, erscheint Bildung somit zugleich als Grundlage für das Glück des Menschen.

Der integrativ Gebildete versucht Selbst- und Weltsein im Bemühen um das beide umfassende Sein in einer größeren Einheit aufgehen zu lassen. Die Integration von Mensch-in-Welt-Sein kann gelingen, wenn der einzelne innerhalb seiner biologischen Grenzen (Anlagen) und der für ihn geltenden sozialen Schranken (soziale Lage) alle seine Fähigkeits- und Fertigungsbereiche möglichst optimal entfalten will und kann.

4.4 Bildung des ganzen Menschen - oder: allseitige Bildung für alle im Medium des Sinnvollen (universelle Dimension)

Die Forderung, allen Menschen alles zu lehren, ist in der Geschichte der Pädagogik vielfach erhoben worden. Als einer der ersten hat sie Johan Amos

Comenius (1592 - 1670) vertreten. Ohne auf die historische Rekonstruktion dieses pädagogischen Zieles einzugehen, kann man modifiziert mit Klafki (1991) von der allseitigen Bildung aller Menschen im Medium des Allgemeinen sprechen. Diese berechnete Forderung soll hier aus der Sicht der integrativen Bildung begründet werden.

Integrative Bildung als allseitige Bildung

Die beschriebene strukturelle Identität von Sinnfindungs- und Bildungsprozeß betont, daß Sinn mit Bildung stets gegeben ist. Bei genauer Betrachtung des Phänomens Sinn wird außerdem sehr schnell dessen integrierende Funktion deutlich. Sinn entsteht nämlich erst, wenn eine Übereinstimmung zwischen Mensch und Welt vorhanden ist. Daraus folgt für die Bildung die Aufgabe, Mensch und Welt so lange in Beziehung zueinander zu bringen, bis zwischen beiden eine Übereinstimmung - mit anderen Worten Mensch-in-Welt-Sein - zustande gekommen ist. Um möglichst viel Sinn zu verwirklichen, ist dafür zu sorgen, daß der Mensch in möglichst allen seinen Dimensionen mit der Welt in Beziehung treten kann.

Der Prozeß des In-Beziehung-Tretens ist durchaus mit Bildung vereinbar. Denn aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit von Bildung und Sinn gelten einige Merkmale von Sinn zugleich auch für Bildung. Dazu gehört u.a. das Merkmal der Integration. Es kann einen neuen Wesenszug von Bildung konkretisieren und das bis jetzt entwickelte Vorverständnis der "integrativen" Bildung folgendermaßen erweitern: *In struktureller Übereinstimmung mit "Sinn" versucht eine "integrative" Bildung vor allem vereinigend, zusammenschließend, einordnend, umfassend, aber auch ganzheitlich und systematisch zu sein, weil sie damit eine Vielfalt verfügbarer Sinnmöglichkeiten erfassen kann.* Sie bietet damit dem Menschen einen weitgesteckten Rahmen an, in dem auch er seine Sinnmöglichkeiten in Blick auf Selbst- und Weltsein verwirklichen kann.

Die Entwicklung, Förderung und Pflege möglichst aller Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Menschen kann einen entscheidenden Beitrag zur Vermittlung eines soliden Selbstwertes liefern. Es muß möglich sein, insbesondere jenen Menschen einen akzeptablen Selbstwert zu vermitteln, die später im Leben aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zu ihrer Zufriedenheit erfolgreich sein werden oder aus dem geringen Sozialprestige ihres Berufs keinen Selbstwert ableiten können. Die handwerkliche Geschicklichkeit hat aus dieser Sicht bei der Gewinnung des Selbstwerts den gleichen Wert wie die elegante Lösung eines intellektuellen Problems. Dies gilt verstärkt auch bei alten Menschen. Sie erleben sich als wertvoll, wenn sie die noch verbliebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gestaltend einsetzen können. Wer als Heranwachsender nicht gelernt hat, vielseitig zu sein, hat es im Alter schwer, die unweigerlich eintretenden Defizite auszugleichen. Deshalb muß eine "integrative" Bildung die Verbindung von Schul- und Altenbildung theo-

retisch absichern, aber auch alle Fähigkeits- und Fertigungsbereiche entfalten helfen.

Die Entdeckung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert die Entfaltung latenter Potentialitäten des Menschen und überzeugt den Menschen von seinem Wert. Dadurch gelingt die Sicherung des Selbstwertes. Die systematische, möglichst allseitige Förderung des Menschen versetzt ihn in die Lage, sich zu seiner eigenen Form zu befreien und einen unerschütterlichen Selbstwert zu entwickeln. Diese Möglichkeit der Schulbildung legt ihren anthropologischen Sinn frei. Menschen mit einem hohen Selbstwert sind nämlich in der Lage, proflexiv zu denken. Sie haben es nicht nötig, beispielsweise durch Gewalttätigkeiten sich selbst ihren Wert zu beweisen. Diese positive Sinnhaftigkeit von Bildung verweist auf die Autonomie des Menschen, so daß er keinen ökonomischen und sozialpolitischen Zwängen schutzlos ausgeliefert ist. Vor dieser emanzipatorischen Leistung der Bildung verliert der Mensch das Motiv, über andere herrschen zu wollen.

Die Bildung aller Menschen

Die "integrative" Bildung geht von der menschlichen Gleichheit aus, wendet sich deshalb jedem Menschen zu und strebt die Bildung aller Menschen an. Dieses an allen Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen ausgerichtete Bildungsverständnis unterstützt jedoch keinen spießbürgerlichen oder asozialen Individualismus, sondern die proflexive Wendung zum Anders. Bildung ist daher kein Besitz, sondern Aufgabe und Chance für alle.

Die Bildung aller Menschen strebt aber nicht deren Egalisierung an. Sie tritt vielmehr für die Anwendung des Prinzips der "unterscheidenden Gerechtigkeit" (A. Flitner 1985) ein, die jedem das Seine ermöglicht. Dabei erreichen die Befähigteren mehr, die weniger Befähigten weniger. Die Hochbegabten sollen in dieser Sicht gleichermaßen zu ihrem Recht kommen und gemäß ihren Potentialitäten sich entfalten können. Elitebildung ist nämlich kein Makel des Bildungswesens, sondern der Stolz eines Volkes, in dessen Rechtsverständnis die Zugehörigkeit zu einer geistigen Elite nicht von der Herkunft des einzelnen abhängt, sondern allein von dessen Leistung, die in engem Bezug zu seinem Streben steht.

Die Bildung im Medium von Sinn

Die Bildung geschieht aber nicht nur im Medium des Allgemeinen, wie bei Klafki (1991), sondern vor allem im Medium von Sinn. Weil das Allgemeine für den Menschen bedeutsam, verständlich, zweckvoll und wertvoll sein muß - die Adjektive aber auf die Sinnmöglichkeiten Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert verweisen -, findet Bildung im Medium von Sinn statt. Die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten wiederum kann am besten durch vielfache Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen erfaßt und verwirklicht werden.

Deshalb ist es nötig, sie möglichst optimal zu entwickeln. Diese Auffassung spiegelt sich auch in Texten von Gesetzen und Erlassen wider.

4.4.1 Gesetze und Erlasse unterstützen die allseitige Bildung aller gemäß ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Auch Gesetzestexte legen die Konzeption einer integrativen, also möglichst umfassenden Bildung nahe.

"Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit" (§ 1, Jugendwohlfahrtsgesetz). Das in diesem Zitat angesprochene *Recht* des Heranwachsenden auf Entfaltung von leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist tendenziell in den verschiedenen, für Schule relevanten Gesetzestexten enthalten. Insbesondere gilt dies für das Grundgesetz, die Länderverfassungen, Schulgesetze und -ordnungen der einzelnen Bundesländer, wie eine Durchsicht der einschlägigen Paragraphen und Artikel ergab (vgl. A. von Campenhausen / P. Lerche 1987).

Im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (23.5.1949) bestätigt Artikel 2 "das Recht (sc. eines jeden Bundesbürgers) auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt". Da die *"freie Entfaltung"* der Persönlichkeit eines jeden Bundesbürgers als Recht verankert ist, muß in allgemeinbildenden Schulen dieses Recht beachtet werden. Denn in diesen Schulen sollen Unterschiede, die durch die Herkunft der Schüler begründet sind, möglichst ausgeglichen werden. Dieses Recht des einzelnen muß somit in einer Zielkonzeption abgesichert werden, die für allgemeinbildende Schulen gültig sein will. *Die integrative Bildungskonzeption kann die Entfaltung aller Dimensionen des Heranwachsenden theoretisch absichern.*

In der *Verfassung*, z.B. des Freistaates Bayern (2.12.1946) ist in Artikel 100 "die Würde der menschlichen Persönlichkeit", die in "Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtspflege zu achten" ist, aufgenommen und in Artikel 101 ist "die Freiheit, innerhalb der Schranken der Gesetze und der guten Sitten alles zu tun, was anderen nicht schadet" für jedermann abgesichert. In Artikel 128 ist jedem Bewohner Bayerns der Anspruch zuerkannt, "eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechenden Ausbildung zu erhalten". Sehr deutlich wird das Bildungsziel formuliert in Artikel 131. Dort heißt es: "Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden." Artikel 131, Absatz 2 führt anschließend aus:

"Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne."

Diese Bildungsziele haben "die Aufgabe

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln,
- zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen,
- zu Freiheit, Toleranz und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen,

- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung zu wecken,
- ethische Normen, kulturelle und religiöse Werte verständlich zu machen,
- die Bereitschaft zu demokratischer Verantwortung und politischem Handeln zu wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt zu orientieren" (§ 3 der "Allgemeinen Schulordnung" (1973) Bayerns).

In der Tendenz ähnlich ist § 4 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes (in der Fassung von 1983) abgefaßt. Dort ist zu lesen:

"(1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch *das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung und seinen Fähigkeiten entsprechende Erziehung und Ausbildung*, durch das Recht der Eltern auf eine Schulbildung ihres Kindes sowie durch die Aufgabe des Staates, den einzelnen auf seine Stellung als Bürger mit seinen Rechten und Pflichten vorzubereiten.

(2) Die Schule soll *die geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen entwickeln und ihn zur Persönlichkeit bilden*. Die Schule soll den jungen Menschen dazu erziehen, nach sittlichen Grundsätzen zu handeln, die eigene Überzeugung zu vertreten und die Überzeugung anderer zu achten, die Wert- und Ordnungsvorstellungen des Grundgesetzes anzuerkennen und soziale und politische Aufgaben zu übernehmen. Die Schule soll im jungen Menschen geschichtliches Bewußtsein ausbilden und ihn dadurch befähigen, die Bedeutung der Heimat, die Lage Deutschlands sowie seine Stellung in Europa und die Aufgabe des friedlichen Zusammenlebens aller Völker zu erfassen. Die Schule soll auf der Grundlage der christlichen und humanistischen Überlieferungen kulturelle und religiöse Werte vermitteln. Die Schule soll zu selbständigem Urteil und verantwortlichem Handeln in Ehe und Familie, in Beruf und Staat führen. Sie soll Kenntnisse und Fertigkeiten auch mit dem Ziel vermitteln, den jungen Menschen zur Übernahme eines Berufs zu befähigen." (S. 19 - 20; meine Hervorhebungen)

Und zur Erläuterung zu Absatz 2 Satz 1 wird ausgeführt:

"Die Vorschrift verankert die *traditionelle Dreiheit der Erziehungsbereiche Kopf, Herz und Hand* oder *die kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Lernziele*. Die Bestimmung schließt damit insbesondere den Vorrang der Ausbildung intellektueller Fähigkeiten durch die Schule aus." (S. 22)

Der Abschaffung des Vorrangs intellektueller Fähigkeiten in der schulischen Allgemeinbildung wäre jedoch äußerst problematisch, da mit ihr zugleich die Vernünftigkeit des Menschen und mit ihr zugleich das Denken an Wert verlore. Aber vernünftiges Denken ist insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten unerläßlich. Es bedarf der intensiven Pflege.

Sollen die obersten Bildungsziele oder abgeleiteten Aufgaben in Grundgesetz, Landesverfassung und Schulordnung mehr als bloße Absichtserklärungen sein, dann müßten sie mit einem angemessenen Bildungskonzept verknüpft werden. Jedoch verweisen die in Gesetzestext und Schulordnung mehr oder minder willkürlich zusammengetragenen Aufgabenstellungen von Schule auf eine immanente Bildungskonzeption, in der der Mensch in seiner Ganzheit erfaßt ist. Das kann nur die integrative Bildung leisten. Sie nimmt die schöne Pestalozzische Formel von Kopf, Herz und Hand auf und gliedert sie den fünf anthropologischen Dimensionen zu. Sie kann auch die in Gesetzestext vertretenen Ziele und Aufgaben der Schule sowie die Rechte der Person theoretisch fassen und zur praktischen Verwirklichung beitragen. *Die*

integrative Bildung kann somit den impliziten Forderungen in den Gesetzestexten entsprechen.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung repräsentiert den Geist der einschlägigen Gesetzestexte und kann somit als kritische Instanz fungieren und jenen Gesetzen entgegenreten, die eine Einengung der mit ihr verbundenen Entfaltungsangebote mit sich bringen würden. So wie die Sinnfrage immer dann gestellt wird, wenn ein Sinn nicht erkannt oder ein Defizit an Sinn wahrgenommen wird, so kann auch die integrative Bildung auf Defizite in theoretischer wie praktischer Ebene aufmerksam machen.

4.4.2 Das anthropologische Strukturraster als Orientierungsrahmen für allseitige Bildung

Das anthropologische Strukturraster wird zunächst *graphisch* dargestellt.

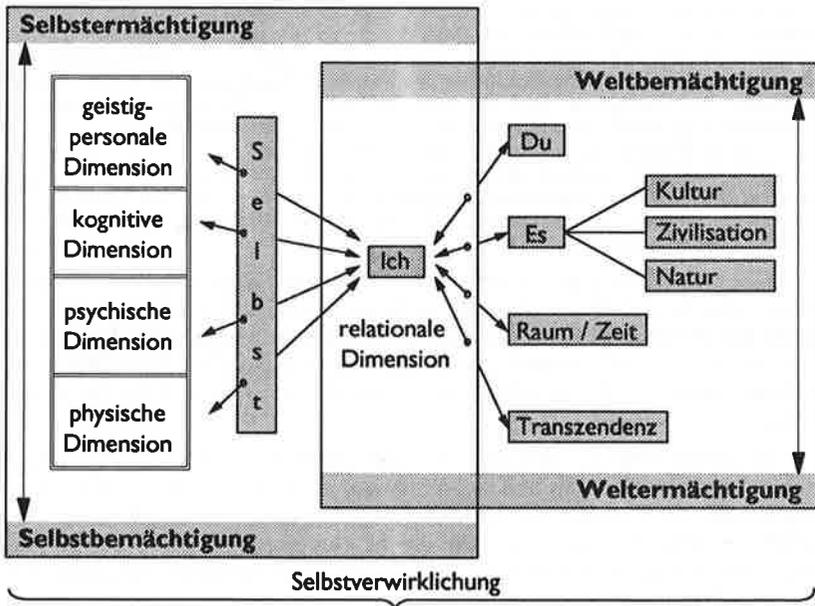


Abb.: Anthropologisches Strukturraster

Die Forderung nach "allseitiger" Bildung des Menschen verlangt nach einer Konkretisierung der Allseitigkeit. Dazu kann das anthropologische

Strukturaster einen Orientierungsrahmen vorlegen. Da es hier nicht im einzelnen begründet werden kann, sei wenigstens darauf hingewiesen, daß es in Anlehnung an Herman Nohl und Viktor E. Frankl sowie unter Einbeziehung der phänomenologischen Untersuchungen Otto Friedrich Bollnows und Helmuth Plessners entstanden ist. In seinem Mittelpunkt steht die Beziehungsfähigkeit des Menschen, die als relationale Dimension abgebildet wird.

Anmerkung: Der Begriff "Dimension" ersetzt die Bezeichnungen "Schicht" (z.B. bei Max Scheler) und "Stufe" (z.B. bei Nicolai Hartmann). Er kann die Ganzheitlichkeit des Menschen angemessen erfassen. "Dimension" drückt aus, daß es ihr mehr auf die "geistige Existenz" des Menschen als auf die kausalen Wirkungen des Physischen und Psychischen "im" Menschen ankommt, wie dies die Begriffe "Stufe" und "Schicht" nahelegen. Da "Dimension" auch als "Fähigkeits- und Fertigkeitsbereich" des Menschen verstanden werden kann, läßt sich mit ihr die Funktion des Strukturmodells als Suchraster für Sinnmöglichkeiten begründen. Auf die innere Beziehung der Dimensionen zueinander kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Verwiesen sie auf Herman Nohls Schichtenaufbau der Seele (1970, S. 27 - 98).

Die strukturelle Identität von Bildungsprozeß und Sinnfindung rückt die Frage des Bildungssubjekts nach seinen Sinnmöglichkeiten in den Mittelpunkt und fordert vom Menschen die proflexive Denkhaltung ein. Da nun Sinn immer etwas Neues ist, ergibt sich daraus eine sinntheoretische Erklärung für die Bereitschaft des Menschen, Neues erfahren zu wollen: Neues stellt insofern immer eine Sinnmöglichkeit dar. Wer nichts Neues mehr aufnehmen oder erfahren will, engt seine Chancen auf Sinn ein, in anderen Worten gesagt: er altert. Diesem Problem muß sich die Altenbildung annehmen.

Der junge Mensch ist durch die geistig-personale, kognitive, psychische und physische Dimension optimal ausgestattet. Diese vier Dimensionen stehen in einem polaren Spannungsfeld zueinander (vgl. H. Nohl 1929, 1938 bzw. 1970). Da der Mensch erst in einem Bezugsverhältnis "ich" sagen kann (vgl. M. Buber), kommt der relationalen Dimension eine unersetzbare Bedeutung zu. Sie steht nicht nur den anderen Dimensionen gegenüber, sondern genauso der Welt. Der Bezugspol "Welt" läßt sich in "Kolumbus-", "Leibniz-" und "Leonardo-Welt" differenzieren und schließt die Bereiche "Du" (Mitmenschen), "Es" (Lebewesen, Dinge, Sachverhalte, Handlungen, Ideen), "Raum" und "Zeit" sowie "Transzendenz" ein.³⁷

Die exponierte Stellung der relationalen Dimension in der Graphik unterstreicht, daß erst in der wechselseitigen Beziehung (Oszillation) zwischen "Selbst" und "Welt" beide zu ihrem Recht, Sinn zu seiner Existenz gelangen und der Mensch zu sich finden kann. Man könnte die relationale Dimension auch z.B. als geistige Fähigkeit der Selbstdistanz betrachten und der geistig-personalen Dimension zuordnen. Jedoch würde dabei die hier beabsichtigte

³⁷ Der Begriff "Transzendenz" erfaßt den Bereich des Glaubens. Der Mensch kann sich nämlich schon in jungen Jahren dem Bereich des Jenseits nicht entziehen. Bekanntlich fragen bereits Schulanfänger unter anderem nach ihrer leiblichen Herkunft und nach der Bedeutung des Todes.

Hervorhebung der Beziehungsfähigkeit und -notwendigkeit des Menschen nicht genügend verdeutlicht werden.

Die zentrale Stellung der *relationalen Dimension* und damit zugleich des Ich verdeutlicht, daß sich in ihr das eigentlich Menschliche des Übersich-hinaus-Seins stattfindet. Hier verläßt das Ich gleichsam die Ebene des psychophysischen Organismus und erhebt sich in den Raum der personal-geistigen Existenz. Viktor E. Frankl (1959, S. 665) stellt diesen Prozeß wie folgt dar:

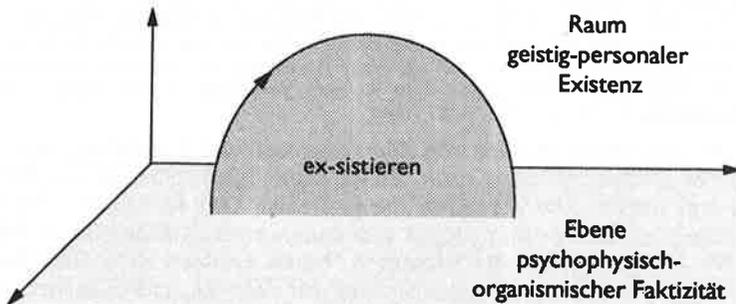


Abb.: Der Prozeß des Existierens

In dem Verständnis von "ek-sistieren" als "aus-sich-heraus-sein" könnte die relationale Dimension auch "*existentielle*" Dimension heißen. Die Erkenntnis, daß nur in der Beziehung zu etwas oder zu jemandem der Mensch sich als Mensch erweisen kann, ist nicht nur die Quintessenz existentialistischen Denkens beispielsweise Max Schelers. Es ist auch die tiefe Einsicht pädagogischer Reflexion geisteswissenschaftlicher Provenienz, etwa bei Wilhelm Dilthey.

Mit Hilfe der relationalen Dimension ist ein ausgewogenes Verhältnis von Selbstermächtigung und Weltermächtigung möglich, das wiederum Voraussetzung für eine gelingende Selbstverwirklichung ist. Selbstsein bzw. Selbstermächtigung - so zeigt das Strukturmodell - können nur dadurch möglich werden, daß das Ich die Beziehungen zur "Welt" ausschließlich für sich selbst nützt. Bemüht sich hingegen das Ich um die Beziehung zur "Welt", so kann es die Entfaltung seiner Dimensionen zwar nicht verfolgen, aber Weltermächtigung erreichen. Beide einseitigen Wege sind in einer Integration aufeinander zu beziehen. Wenn es gelingt, ein jeweils angemessenes Verhältnis zwischen Selbstsein und Selbstlosigkeit einerseits und Weltermächtigung und Weltbemächtigung andererseits herzustellen, dann stehen der Selbstverwirklichung keine Hindernisse mehr im Wege. Hierbei wird deutlich, daß durch Verbindung der beiden polaren Gegensätze ein sinnvolles Drittes, eine neue Ganzheit entsteht. Diese Struktur ist für das integrative

bildungstheoretische Denken kennzeichnend. Durch die gemeinsame Schaffung eines dritten Ganzen erfüllt sich die Sinnhaftigkeit der zwei Pole.

Die Konzeption der integrativen Bildung bezieht die im anthropologischen Strukturmodell dargestellten fünf Dimensionen ein. Sie geht von der Grundannahme aus, daß die menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten geeignet sind, Leben sowohl zu erhalten als zu zerstören. Sie erachtet sie alle einschließlich der humanen Potentialitäten als für den Bildungsprozeß bedeutsam.³⁸

Zur optimalen Förderung der unterschiedlichen Dimensionen des Menschen muß die Bildung sich spezifisch ausprägen. Beispiele hierfür sind Gewissenserziehung, Denkerziehung, Persönlichkeits-, Charakter- und Willensbildung, ästhetische Bildung, "Leibes"-Erziehung, Sozialerziehung und religiöse Erziehung. Der anthropologische Rahmen sichert ab, daß sie sich alle auf den zu bildenden Menschen beziehen, sei er jung oder alt; denn nicht der sachlogische Zusammenhang allein rechtfertigt bildungstheoretische Forderungen, sondern nur die vom Subjekt erfahrbare bzw. erwartete Sinnhaftigkeit. Das aber heißt, *zum einen*, daß das Subjekt der Bildung nicht wie bei den meisten Bildungstheorien ausschließlich der Erwachsene ist, sondern auch der Heranwachsende genauso wie der alte Mensch. *Zum anderen* heißt dies, daß der Mensch im Verlauf des Bildungsprozesses nicht überfordert wird, etwa durch zu hohe Zielerwartungen, wie Totalität und Universalität, die in der Theorie ursprünglich für Erwachsene galten.

Die Vielfalt der "Erziehungen" läßt sich in drei Gruppen von Teilerziehungen einordnen. Die erste Gruppe faßt jene Erziehungen zusammen, die sich auf *Teilfähigkeiten* und *-fertigkeiten* beziehen. Die zweite Gruppe nimmt Erziehungen auf, die *Teilbereiche* des Menschen fördern wollen. In der dritten Gruppe befinden sich jene Erziehungen, die *Bereiche der Welt* abdecken, für die die Heranwachsenden in besonderer Weise ausgebildet werden sollen. Sie stellen meist verkappte Zusatzinhalte zum Lehrplan dar.

Gruppe 1: Der moralische Bezug, der mit Erziehung in der Regel gegeben ist, spielt nur in der *moralischen Erziehung* eine Rolle. Die speziellen Erziehungen lauten: *Denkerziehung*, womit das philosophisch nachdenkliche Reflektieren, das proflexive und das logische Denken gemeint sind; die *emotionale Erziehung*, durch die die Fähigkeit entwickelt werden soll, eigene und fremde Gefühle sensibel wahrzunehmen und angemessen mit ihnen umzugehen; die *ästhetische Erziehung* soll die Kunstfertigkeit des Menschen entfalten; die *religiöse Erziehung* zielt auf die Stärkung der Glaubensfähigkeit und -bereitschaft; die *soziale Erziehung* will die Fähigkeit des friedfertigen Umgangs miteinander sowie die Fähigkeit entwickeln, Konflikte zu bestehen, zu lösen oder zu verhindern; die *Werterziehung* erschließt als formale Werterziehung dem Menschen die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Wertverwirklichung und Sinnerfüllung. Als materiale Werterziehung

³⁸ Einen ähnlichen Ansatz - allerdings auf ganzheitliche Erziehung bezogen - legte Rudolf Affemann (1976) vor. Er stellte in seinem Buch die rationale, emotionale, soziale und moralische Erziehung dar, verzichtete aber auf die Körper- und Leibeserziehung. Von einer "integralen Erziehung" spricht Jürgen Axer (1984), meint damit aber die mystischen Lehren des Sri Aurobindo und ist mit dem hier entwickelten Konzept der integrativen Bildung nicht zu verwechseln.

vermittelt sie jene Werte, von denen sie annimmt, daß sie zum Grundkonsens sozialer Gruppen gehören.

Gruppe 2: Hier sind zu nennen: Körper- oder Leibeserziehung, Gesundheitserziehung, Gewissenserziehung, Sexualerziehung, Willenserziehung, Charaktererziehung, Bewußtseinserziehung u.a.m. Hier könnte auch die Denkerziehung einbezogen werden, um weniger auf die Fähigkeit, in einer bestimmten Art zu denken, als auf den Bereich des Denkens selbst Einfluß zu nehmen.

Gruppe 3: Beispiele hierfür sind: Verkehrserziehung, Medienerziehung, Wehrerziehung, Friedenserziehung, Familienerziehung und Freizeiterziehung.

Diese zweifellos ergänzbare Aufzählung der Erziehungen kann die Schwierigkeit belegen, die der Konkretisierung der Forderung nach allseitiger Bildung entgegenstehen. Das anthropologische Strukturaster bietet jedoch einen Ordnungsrahmen an, in dem die verschiedenen Erziehungen ihren systematischen Ort finden können.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich kritische Einwendungen gegen bestimmte aktuelle Trends. So kann man zeigen, daß dort, wo der Gegenstandsbezug der Bildung diskutiert und die Forderung erhoben wird, ausschließlich den "gesellschaftlichen Vorrat an Wissen" (Kl. Westphalen 1982, S. 73) zu tradieren, nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten geachtet und die Vielfalt an anthropologischen Potentialitäten übersehen wird. Und so erhebt sich die Forderung, daß auch die kulturellen Techniken, die mühselig erworbenen sozialverträglichen Umgangsweisen miteinander und die vielfältigen Verhaltensweisen sowie die Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten ebenfalls zu tradieren sind. Allerdings soll dies geschehen, ohne die Stärkung der Vernunft des Menschen zu vernachlässigen, denn zweifellos müssen Menschen mit "äußerst komplexen 'symbolischen Systemen' umgehen können" (Kl. Westphalen, S. 74).

Da nicht alle Detailerziehungen im einzelnen dargestellt werden können, sollen lediglich die Beispiele "Gewissenserziehung", "Denkerziehung", "ästhetische Erziehung" und "Umwelterziehung" die Fruchtbarkeit des sinntheoretischen Ansatzes belegen. Bezüglich der Erziehung zum angemessenen Umgang mit dem Phänomen der Zeit wäre insbesondere auf die Notwendigkeit des Zeitnehmens und Zeitlassens zu verweisen, um der Hektik in hochindustrialisierten Bereichen besser begegnen zu können.³⁹

4.4.2.1 Die Gewissenserziehung als Differenzierung der Sinnstruktur

Die Gewissenserziehung im Rahmen der allseitigen Bildung des Menschen orientiert sich an dem Gewissensbegriff von Franz Fischer. Das Gewissen ist nach Fischer nicht auf den ethischen Bereich begrenzt, sondern umfaßt jenen Ort, "an dem der unmittelbare und unableitbare Sinn, der unserer Reflexion vorgegeben ist, ... vermittelt wird" (1975, S. 3). Das Gewissen

³⁹ Hierbei empfiehlt sich die Lektüre der einschlägigen Werke Bollnows genauso wie dessen Ausführungen über den gelebten Raum.

läßt den Sinn ahnen, der in jeder Situation vorhanden ist, in der sich der Mensch befindet.⁴⁰ Das Gewissen ist demnach jene Instanz, die dem Sinn zu seiner Existenz verhelfen kann. Sie bedient sich dabei eines Mediums, also z.B. einer Handlung des Menschen, um die Idee, die mit der Handlung verbunden ist, zu verwirklichen. Der Sinn des Gewissens ist "jeder unmittelbare Sinn, wie er uns immer vorgegeben sein mag" (S. 31). Bezogen auf den Menschen ist die wesentliche Eigenart des Gewissens darin zu sehen, den "konkreten Anspruch" der unmittelbaren Situation, in der sich jemand befindet, zu erschließen (S. 31). *Das Gewissen ist sonach die "vermittelte Grundlage der Bildung"* (ebd.).

Damit ergibt sich das folgende Verständnis von Bildung:

"Bildung ist damit als Gewissensvermittlung durch die Sinnreflexion verstanden; dies nicht in der Bedeutung, daß Bildung Gewissensvermittlung 'sein sollte', sondern in jener, daß sie, wo immer sich Bildung auch vollzieht, hinsichtlich ihrer Grundlegung im Vermittlungsproblem sich als Gewissensvermittlung begreifen läßt" (1975, S. 31).

Bildung ist demnach Prozeß und Ergebnis der Gewissensvermittlung. Das *Ziel der Gewissensvermittlung* ist darin zu sehen, dem einzelnen "zu seinem Weltverständnis" zu verhelfen, "daß er die Welt in ihrer eigentlichen Bedeutung, nämlich als Möglichkeit seiner selbst, begreift und diese verwirklichen kann" (S. 33). Die Welt ist somit eine unerschöpfliche Möglichkeit des Menschen, Sinn zu verwirklichen. Aber dabei kommt es darauf an, daß er die Welt erkennt, wie sie eigentlich ist, und seine Möglichkeit darin sieht, diese erkannte Bedeutung der Welt zu verwirklichen. Er nützt also die Welt nicht für seine eigenen Zwecke aus, sondern versucht, sie mit Hilfe eines möglichst umfassenden Wissens zu erkennen. Wer die Bedeutung beispielsweise der Pflanzenwelt für das Ökosystem der Natur kennt, vernimmt damit zugleich eine Aufgabe, fühlt sich angesprochen, sieht für sich eine Möglichkeit, sich einzubringen. Bedeutsam ist, daß die Wahrnehmung des Anspruchs in dessen Verwirklichung umschlägt: Wissen und Handeln sind miteinander durch das konkrete Ergebnis ihrer Bemühung verwoben.

Wissen allein ist somit genauso wenig bildend wie bloßes Handeln. Bildend ist jenes Wissen, das ich verstanden habe und von dem ich weiß, welchen Sinn es hat sowie welche Ansprüche es an mich heranträgt. Fischer führt diesen Gedanken in dem Fragment "Gewissen und Ermessen" (1956/57; vgl. 1979, S. 82 - 119) breit aus. Aus diesen und anderen Darlegungen Fischers geht seine Grundannahme hervor, daß Sinn in der für uns Menschen schwer erfäßbaren Wirklichkeit, dem Gemeinten, stets enthalten ist, und daß aus der als sinnvoll erfäßten Wirklichkeit ein verantwortliches Handeln abgeleitet werden kann. Sinn ist also jeglicher Wirklichkeit immanent gegeben (vgl. z.B. 1979, S. 84). Es handelt sich hier um den "unmittelbaren Sinn" (1975, S. 2).

An einem *Beispiel* verdeutlicht: Das Gesetz als das "Gesagte" verkörpert, trägt, transportiert einen Sinn, und das mit dem Gesetz "Gemeinte", nämlich die Gerechtigkeit,

⁴⁰ V.E. Frankl spricht vom Gewissen als dem Sinn-Organ des Menschen.

ist der Sinn des Sinnes. Das Gesetz will der Gerechtigkeit zur Realität verhelfen. Das Gewissen gründet auf profundem Wissen um diese Zusammenhänge und fordert den Menschen auf, sich für die Realisierung von Gerechtigkeit einzusetzen, etwa indem er bei ungerechten Gesetzen Widerspruch einlegt.

Heranwachsende, die auf diese Weise lernen, die Welt zu betrachten, und sich bemühen herauszufinden, was der Wahrnehmungsgegenstand "meint" und was er ihnen persönlich "sagen" möchte, können in ihrem Gewissen jene Instanz erleben, die ihnen hilft, Sinn zu verwirklichen, Bildung zu erreichen und ein sinnerfülltes Leben zu führen.

Dieser erweiterte Gewissensbegriff konnte weder von Fischer noch von Derbolav in der Pädagogik durchgesetzt werden. Deshalb sei auf ihn zugunsten des Begriffs der "Sinnstruktur" verzichtet. Dieser Begriff begleitet jeden Bildungsprozeß und ist deshalb für Bildung konstitutiv. Er macht zugleich deutlich, daß diese innere Instanz des Menschen, die er bezeichnet, eine Vielfalt an Entscheidungshilfen enthält, u.a. auch jene des Gewissens. Die Sinnstruktur entfaltet und verfeinert sich im Laufe des Lebens eines jeden Menschen. Sie ist das Ergebnis der lebenslangen Bemühungen des Menschen, das zu tun, was gesollt ist und was aufgrund des gelebten Lebens dieses Menschen sinnvoll zu sein verspricht. Sie kann auf die oben in Anlehnung an Fischer beschriebene Weise positiv beeinflusst werden. Sie verlangt demnach beispielsweise von der Werterziehung den konkreten Nachweis der Sinnhaftigkeit eines bestimmten Wertes. Er kann nur in der Lebenswirklichkeit erfolgen, sei sie vorgestellt oder tatsächlich erlebt. Das ist mehr als die bloße Weitergabe des Wissens von und über Werte und zeigt die Nähe zum Bildungsprozeß auf. All dies kann nur dann zur Zufriedenheit gelingen, wenn auch die anderen Fähigkeitsbereiche des Menschen gefördert werden, insbesondere der Bereich des Denkens.

4.4.2.2 Die Denkerziehung in der Spannung von Reflexion und Proflexion

Mit dem Begriff "Denkerziehung" ist hier nicht nur die selbstverständliche Förderung kognitiver Fähigkeit gemeint, sondern vor allem das Denken in Bedeutungszusammenhängen, das von Vernunft (Ratio) und nicht nur vom Verstand (Intellekt) geleitet wird. Ein Ziel dieser Denkerziehung ist die Überwindung der heute weitverbreiteten Gewöhnung an Selbstverständlichkeiten, der mehr oder minder willkürlichen Spontanentscheidungen sowie der vorherrschenden reorganisierenden und reproduzierenden Denkleistungen. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt es aber nicht, wenn das Denken, den menschlichen Selbstbezug aufhebend, sich "in dieser 'Exzentrizität' den Sachen, Wesen, Mitmenschen und ihren Verhältnissen" (Th. Ballauff 1989, S. 101) zuwendet. Die Realisierung von Sinn mit Hilfe des Denkens fordert darüber hinaus im Anschluß an die Objektzuwendung den Rückbezug des Denkens auf den Menschen. Erst dadurch kann die zur Sprache gebrachte Sache ihren Sinn erfüllen. Denken muß also zu einem Ergebnis führen. Die

Pendelbewegung des Denkens zwischen Objekt und Mensch kann das ausgewogene Verhältnis von Selbstsein und Selbstlosigkeit bzw. von Reflexion und Proflexion absichern. Die folgenden Ansätze lassen sich mit diesem Verständnis von Denken in Verbindung bringen.

Erster Ansatz: "Lebenslehre"

Bei den Bemühungen um eine "Lebenslehre" verdient jener Vorschlag Wilhelm Flitners aus den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts Beachtung, dessen Ziel zunächst eine zusammenfassende Betrachtung der "Menschenexistenz" war. Er verstand sie 1935 als "Lehre von Schicksal und Aufgabe des Menschen". Sie stellt die Theorie des Unterrichtsfachs "Lebenskunde" dar, um das sich Flitner gleichfalls bemühte (1946, S. 206).

Die "Lebenskunde" war dem Ursprung nach mit dem "Moralunterricht" in den französischen Schulen verwandt, wie Flitner schreibt (vgl. S. 206). Sie deckte sich teilweise, so Flitner, mit der Staatsbürgerkunde Georg Kerschensteiners (1901) und sei der "Jugendlehre" Friedrich Wilhelm Foerstlers (1904) ähnlich. Weniger entsprach sie dessen "Lebenskunde" (1908). Die Lebenskunde erscheine aber auch als anthroposophische Lehre in den Waldorfschulen und sei im "Gesamtunterricht" Berthold Ottos enthalten (Flitner 1946, S. 206). Gerhard Bohne thematisierte die "Lebenslehre" (1953) ausführlich, Fritz Blättner reflektierte über "Lebenskunde" (1963), wobei er an Erika Hess-Krugs Studie über die Kunde in der Pädagogik (1934) anknüpfte. Eugen Fink setzte "Lebenslehre" in Beziehung zur Erziehungswissenschaft (1970) und Bernhard Linke (1970, 1980) aktualisierte sie für die Hauptschule. Werner S. Nicklis (1973, S. 212) führt sie als selbständiges Stichwort auf. Die "Lebenskunde" wurde in der Reichsschulkonferenz 1920 (s.v. Adolf von Harnack, S. 525 f.) angesprochen. Grundgedanken klingen auch im "Rahmenplan" (1959) an. Diesen kurzen Überblick zufolge ist das Thema des "recte vivere" nach wie vor aktuell. Der übervolle Markt an sogenannte Ratgeberliteratur betätigt diese Behauptung.

Der Beitrag der Lebenslehre zur Denkerziehung besteht in den folgenden Punkten:

Wenn die Lebenslehre "eine Reihe von Motiven, Impulsen und Begriffen (freilegt), durch welche die Macht falscher Reflexion gebrochen und das wahre Urteil wiederhergestellt wird" (W. Flitner 1946, S. 213), dann belegt sie dadurch ihre Fähigkeit zu *angemessener, überlegener Kritik* zu führen. Wenn sie ferner den "globus intellectualis" (S. 209) aufscheinen lassen kann, so stattet sie das Denken reichlich mit Material aus, das helfen kann, in konkreten Situationen *angemessen zu urteilen*. Wenn sie auch Laien einen *Überblick über die "Lebensstruktur"* (S. 216) vermitteln kann, dann steht dem Denken ein weiter Horizont zur Verfügung. Und wenn im Rahmen der Abschlußbetrachtung vom "selbstlosen Wesen" (S. 216) die Rede ist, das zum wahren "Beruf des Menschen" gehöre, so eröffnet dies indirekt den *Weg zu proflexivem Denken*. Ein Denken schließlich, das den Blick für Zusammenhänge besitzt, vermag eine Fülle an Sinnmöglichkeiten zu erschließen. Es ist gefeit vor Sinnverlust, weil es weiß, in welchem Zusammenhang die konkrete Situation zu sehen ist und was folglich notwendigerweise zu tun ist, kurz: es kann die Lebensführung verantwortlich gestalten. Ein Denken, das

in bewußter Distanz zum Handlungsvollzug dem Menschen Raum läßt, unterschiedliche Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen, erschließt ihm dadurch den Bildungsprozeß. Deshalb ist der Flitnersche Ansatz der Lebenslehre im Rahmen der integrativen Bildung ein wichtiger Teilbereich.

Zweiter Ansatz: Das "bildende Lehren"

Hermann Holstein (1961) hebt drei Phasen des "bildenden Lehrens" hervor: In *Phase 1* findet die einfache Berührung mit den Gegenständen statt, wobei die Sinne und der Verstand angesprochen sind. Der Gegenstand soll lebendig in den für ihn gültigen Seinsbezügen dargestellt werden. Bei diesem Bemühen um die Sache bringt sich zugleich auch der Lehrer in das Geschehen ein. - In der *Phase 2* sammeln die Schüler im Umgang mit dem Gegenstand neue Erfahrungen, die sie mit früheren verknüpfen und so in die Besinnung kommen. - In der *Phase 3*, dem bildenden Lernen, vereinen sich die beiden vorausgegangenen Phasen (vgl. H. Holstein 1961, S. 29).

Das bildende Lehren und Lernen setzt Schüler voraus, die "bei der Sache" bleiben können, ein für unsere Tage hoher, aber nicht unmöglicher Anspruch. Hierbei kann sich ein deutliches Bildungsgefälle herauskristallisieren, das Lehrer und Schüler anerkennen müssen. Bildendes Lehren ist zugleich ein menschlich relevantes Spannungsverhältnis (vgl. S. 33) und weil der sachliche Bezug in der Regel einen menschlichen einschließt, ist es immer auch Menschenbildung. Es geht schließlich von der Erkenntnis aus, daß im Unterricht viele Faktoren sich bemerkbar machen, die zuvor - etwa bei der Planung des Unterrichts - nicht erfaßbar sind. Daher ist im Unterricht immer mit Unerwartetem zu rechnen. Dies muß bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden berücksichtigt werden. Angemessen erscheinen die Zusammenarbeit und das Gespräch.

Holstein verdeutlicht in seiner Schrift die Verwobenheit des unterrichtlichen Geschehens oder allgemein gesagt: die Unteilbarkeit des menschlichen Lebens an den Beispielen des bildenden Lehrens und Lernens sowie des sachlichen und menschlichen Bezugs. Die drei Phasen skizzieren wesentliche Etappen des Bildungsweges und können durch geschickte Verbindung von "Zusammenarbeit" und "Gespräch" reichlich Anlaß zum Denken in Zusammenhängen bieten. Vieles läßt sich im Gespräch "zur Sprache bringen", also verwirklichen. Jedoch müßte der fehlende Sinnbezug in die dritte Phase des Lernens aufgenommen werden, soll es bildend sein.

Obwohl dieses Unterrichtsmodell den Aspekt des Frontalunterrichts betont, ist es heute wieder nötig, daran zu erinnern, daß den Kindern nicht nur "Bausteine" vorgesetzt werden sollen, mit deren Hilfe sie an ihrer Bildung "basteln". Es ist von Holstein verdienstvoll, die sinnerschließende Bedeutung des Lehrerbeitrags und damit des Aufnehmens von Inhalten hervorgehoben zu haben. Sie wird in der integrativen Bildung beachtet, weil es

durchaus Schularten und Themen gibt, die eine darbietende Behandlung zu lassen.

Dritter Ansatz: Die philosophische Reflexion in der Schule

Ohne den Begriff "Denkerziehung" überstrapazieren zu wollen, könnte man auch von der Befähigung zu "philosophischem Denken" sprechen. Durch die Betonung der "Unverzichtbarkeit der philosophischen Reflexion für das pädagogische Denken und Handeln wie auch die Notwendigkeit, die philosophische Denk- und Frageweise im Unterricht selbst zu Wort kommen zu lassen", kommt Claus Günzler (1976, S. 147) nahe an die "philosophische Propädeutik" heran. Dieses Fach hat es im 19. Jahrhundert in Österreich und Süddeutschland und zeitweise auch in Norddeutschland gegeben (vgl. W. Flitner 1946, S. 207). Es ist nach dem zweiten Weltkrieg in den letzten Klassen von Gymnasien oder "gleichwertiger Studienschulen" - wie Flitner berichtet (ebd.) - angeboten worden. Auch in der Gegenwart gibt es das Fach Philosophie an manchen Schulen. Diese Beispiele belegen, daß die Notwendigkeit für philosophisches Denken unbestreitbar vorhanden ist. Dennoch ist auf breiter Basis noch kein Durchbruch zu sehen. Im Unterschied zur "philosophischen Propädeutik" soll sich die "philosophische Reflexion" von der Grundschule über die Realschule bis hin zur Oberstufe des Gymnasiums erstrecken. Am Beispiel lebenskundlicher Themen, die Urteilskraft und ethische Maßstäbe voraussetzen, sei das philosophische Nachdenken hinsichtlich seines Beitrags zur Denkerziehung skizziert.

Lebenskundliche Themen sind in der Regel Gegenstand jener Gespräche, in denen die Teilnehmer über getroffene Entscheidungen reflektieren.

Unterrichtlich wertvolle lebenskundliche Themen sind "z.B. das Unbehagen am Leben in der modernen Industriegesellschaft mit ihren Konsum- und Freizeitmöglichkeiten, (das) einem existentiellen Vakuum entspringt, welches als die natürliche Konsequenz der *Unfähigkeit zu selbständiger Sinnsuche* begriffen werden muß. *Das erlernte Wissen löst eben keine Lebensfragen*, die Vernachlässigung des Denkens rächt sich als Hilflosigkeit vor den täglichen Lebensproblemen, vor den Konflikten in Ehe und Familie, Erziehung und Freizeitgestaltung, als geistige Heimatlosigkeit angesichts der Notwendigkeit, Standorte zu beziehen, als innere Leere vor der Aufgabe, bejahenswerte Lebensziele zu finden" (Cl. Günzler 1976, S. 151 - 152; meine Hervorhebungen).

Diese Ausführungen Günzlers verweisen darauf, daß mit Hilfe des philosophischen Reflektierens ein Bildungsprozeß initiiert ist. Das erlernte Wissen muß nur zur Herausbildung des sicheren Urteils eingesetzt werden. In Ergänzung dazu vermag die Aneignung ethischer Maßstäbe zur Gewinnung von Standpunkten und "bejahenswerten Lebenszielen" (S. 152) beizutragen. Auf diese Weise kann sich eine subjektive Sinnstruktur ausbilden, die im Bildungsprozeß - wie angedeutet - unersetzbar ist. Philosophisches Denken soll demnach dazu beitragen, die "Unfähigkeit zu selbständiger Sinnsuche" (S. 151 - 152) zu beheben. Das aber heißt nichts anderes, als daß Günzler am Beispiel lebenskundlicher Themen Heranwachsende sinnstiftend

machen will, was einen wichtigen Beitrag zur Realisierung der integrativen Bildung darstellt und der "Betrachtung" in Sinne der "Lebenslehre" Flitners nahekommt.

Die fachliche und curriculare Ungebundenheit philosophischen Reflektierens erlaubt dessen Bindung an die konkrete Situation. Dies ist insofern vorteilhaft, weil dadurch der Dreischritt des integrativen Bildungsprozesses "Erleben" - "Vergewisserung des Wissens" - "Handeln" zumindest in groben Zügen möglich ist.

Sinnfragen und ihre Beantwortung entscheiden nicht selten über den Lebensweg eines jeden Menschen. Daher stellen sie nach Günzler zu Recht die Bedingung jeglicher Bildung dar (vgl. 1976, S. 153). Da sie nicht zur bloßen Übernahme verschiedener Rollen befähigen, geht es hier "um die Fähigkeit, die divergierenden Ansprüche dieser Rollen so in der Einheit der Person miteinander zu koordinieren, daß eine individuell geprägte, unverwechselbar persönliche und eben damit auch zufriedenstellende Gestaltung des Lebens möglich wird" (1976, S. 154).

Diese Forderung Günzlers hat schon Herman Nohl in seinem Buch "Charakter und Schicksal" (1938) ausführlich thematisiert. Das Ziel des Unterrichts ist daher weniger das angemessene Rollenverhalten als vielmehr die personale Identität. Mit ihrer Hilfe kann es dem Menschen gelingen, die nötige Distanz zu den verschiedenen Rollen zu gewinnen, die er im Leben einnehmen muß. Dazu ist jedoch ein selbständiges Denken in einem von Lernzieldruck freien Raum der Schule unerlässlich. Die Ergebnisse psychologischer Forschung, die Günzler als Beleg anführt (vgl. 1976, S. 155), werden durch die Untersuchungsergebnisse der Prüfungsforschung bestätigt (vgl. Peter Krope 1984).

Bei der Einführung der Sinnfragen in den Unterricht müssen die Kinder in der Lage sein, sich sprachlich differenziert auszudrücken. Sie müssen die mit der Frage verbundenen Probleme sprachlich erfassen können. Wenn sich der Lehrer bemüht, die Bedeutung "der Sinnsphäre Schritt für Schritt" (1976, S. 156) sprachlich zu erarbeiten, so leistet er einen nicht unerheblichen Beitrag zur sprachlichen Befähigung seiner Schüler. Die damit einhergehende starke Betonung der sprachlichen Fähigkeiten kann jedoch Schüler daran hindern, sich um das philosophische Denken zu bemühen. Ein frühzeitiger Beginn philosophischen Denkens in der Grundschule läßt sich mit der altersmundartlichen Versprachlichung der Denkinhalte durchaus verbinden.

Ein *Beispiel* für philosophisches Denken in der Grundschule ist die Auseinandersetzung mit Theodor Storms Märchen "Der kleine Hävelmann". Dazu schreibt Claus Günzler:

"Daß der Wunsch sich selbst um seinen Sinn bringt, wenn er als unüberlegtes Immer-mehr-Habenwollen jede Selbstbeschränkung preisgibt, daß überzogene Wünsche die Mitmenschen unzumutbar belasten und den Wünschenden nicht zufrieden, sondern unzufrieden machen, läßt sich am Text unschwer aufweisen. Die *generalisierende Frage*: 'Woran muß ich denken, wenn ich mir etwas wünsche?' stößt in den Erfahrungshorizont des Grundschulkindes selbst vor und vermag eine solche Vielfalt von Aspekten freizuset-

zen, daß ein differenzierteres Verständnis von Wunsch und Wünschenswertem, eine Relativierung des Eigenanspruchs im Gefüge von Familie und Freundeskreis, ja letztlich im sozialen Ganzen schon hier grundgelegt werden kann" (1976, S. 158 - 159; meine Hervorhebungen).

In ähnlicher Weise können mit Hilfe von Märchen die Topoi "Glück" oder "Pech haben", "Glücksschwein" oder "Pechsträhne" u.a.m. die Frage auslösen, was es eigentlich heißt, glücklich zu sein. Es kommt darauf an, die generalisierende Frage nicht zu umgehen, sondern von ihr aus den zu befragenden Bedeutungskomplex "Glücklichsein" in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler zu stellen. So vermögen sie zu erkennen, daß "Glück" je nach Lebenssituation unterschiedlich erscheint. Während der Hungernde z.B. glücklich ist, wenn er sich einmal sattessen kann, ist dies für jemanden in der Überflußgesellschaft selbstverständlich. Seine Glücksvorstellungen beginnen erst jenseits des Sattseins. So erfährt der Schüler von der Relativität des Glücks und vermag auf die Subjektivität von Sinn schließen. Bei der integrativen Bildung ist es darüber hinaus jedoch wichtig, dieses Wissen in der alltäglichen Lebenspraxis fruchtbar zu machen. So können die Heranwachsenden befähigt werden, nicht passiv auf das Glück zu warten, sondern aktiv ihm den Weg zu bereiten, etwa dadurch, daß sie jene vielen kleinen Sinnmöglichkeiten wahrnehmen und schätzen, die glücklich machen können, sobald sie realisiert werden.

Obwohl die angedeuteten Fragen für Grundschüler angemessen sind, ist zu erforschen, inwieweit damit *alle* Grundschüler für Themen dieser Art motivierbar sind. Philosophische Gespräche müßten sich im Lebensvollzug der Schüler positiv bewähren. Damit böte sich ihnen die Erfahrung an, daß schulische Arbeit in ihr Alltagsleben positiv einwirkt. Dies kann aber nur über kontinuierliche Versuche geschehen, von denen sowohl Schüler als auch Lehrer einander berichten. Auf diese Weise könnte sich allmählich eine philosophische Denkhaltung ergeben, die das Profil der Schule prägt. Vorteilhaft wäre es, wenn Eltern diese Arbeit unterstützen.

Es liegt im Rahmen der integrativen Bildung, die "*individuelle Sinnorientierung*" (1976, S. 161) zu einem der vorrangigsten Erziehungsziele zu erklären (vgl. auch Ferdinand Kopp 1973, S. 61). Mag die erzieherische Aufgabe, das Anderssein anzuerkennen und zu schützen oder das Ungeübte und Fremde zu akzeptieren, in unserer Zeit vielleicht utopisch klingen, so ist das Bemühen um sie zum friedfertigen Zusammenleben von Menschen nicht nur in der Schule eine wichtige Voraussetzung. In diese so schwer zu verwirklichende proflexive Haltung kann nach Günzler jedoch die philosophische Reflexion einmünden; denn es geht dabei um den Versuch,

"im gemeinsamen Bewußtsein, stets hinter der Wahrheit zurückzubleiben, doch nach der Wahrheit in den Sinn- und Lebensfragen zu suchen, nicht in beliebiger Addition von Aspekten, sondern in der strengen Zucht eines alle zur Sache gehörigen Argumente integrierenden Begründungsverfahrens. Hier gibt es kein Richtig und Falsch, das möglichst geschickt ermittelt und zügig zu Papier gebracht werden muß, sondern nur einen gemeinsamen Weg zur Auslotung von Fragen, deren Lösung offen ist" (1976, S. 161 - 162).

Wer in diesem Verständnis die "Wahrheit in den Sinn- und Lebensfragen" sucht, erfährt, wie hilfreich es ist, angemessen urteilen zu können. Daher legt Günzler zu Recht Nachdruck auf "die Schulung der Urteilskraft" (1976, S. 162). Besser sollte man jedoch von *Urteilsfähigkeit* sprechen, weil die Vorstellung von materialisierten Kräften sich im geistigen Bereich nicht aufrechterhalten läßt (vgl. hierzu O.F. Bollnow 1962 b). Sie wird nach Günzler (1976, S. 162 - 177) erreicht, wenn die Schüler erkannt haben, daß zur Urteilsfindung möglichst viel Wissen um den in Rede stehenden Vorgang nötig ist. Da kein Mensch vollkommen ist, sind subjektive Urteile z.B. über andere nicht immer richtig, in der Regel unvollkommen. Spontane Urteile sind somit wenig glaubwürdig. Daher ist die Begründung eines Urteils und die Prüfung der Gründe unersetzbar. Schüler lernen, daß jeder aus konkreten Bedingungen sich persönlich entscheiden muß, weil es keine vorgefertigten Lebenswege gibt, und daß sich "gedankenloses Mitlaufen im schnellen Wechsel der Trends" rächt (1976, S. 176).

Schüler lernen auch, daß ethische Maßstäbe eine Vielzahl an Orientierungsmöglichkeiten anbieten. Die Heranwachsenden eignen sich diese an, indem sie in einem ersten Schritt befähigt werden, vorherrschende Trends und Doktrinen unerbittlich in Frage zu stellen (vgl. Cl. Günzler 1976, S. 179). Das führt dazu, die Grundlagen des Handelns auszuloten. In einem zweiten Schritt fragen die Schüler dann nach den Maßstäben, die die individuelle Lebensführung und das soziale Miteinander bedingen (vgl. ebd.). Dabei vermögen sie zu erkennen, daß das Verhalten der Mehrheit keine Gewähr für die sittliche Qualität der ihr zugrundeliegenden Einstellung bietet.

Angesichts des ethischen Defizits im öffentlichen Leben und des damit einhergehenden Abstandes zu den Werten der "einfachen Sittlichkeit" (O.F. Bollnow 1968, S. 22), benötigt der Schüler eine Werthaltung, die es ihm erlaubt, Konflikte in einer Haltung der Achtung gegenüber dem anderen zu lösen. Diese Stelle macht die Notwendigkeit einer *pädagogischen Ethik* deutlich. Somit weist Günzler zu Recht auf spezielle Tugenden hin (vgl. 1976, S. 192 - 196). Sie konzentrieren sich in der subjektiven "Sinnstruktur" und bilden subjektiv anerkannte Maßstäbe bei Sinnentscheidungen. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Notwendigkeit von Prinzipien und Primaten verwiesen, weil sie das Ziel der Sinnhaftigkeit von etwas und der Bedeutungsgewinnung von Heranwachsenden unterstützen helfen.

Zusammengefaßt stellt das philosophische Reflektieren im Konzept von Claus Günzler einen gangbaren Weg dar, an lebenskundlichen Themen die eigene Urteilsfähigkeit zu lernen und zu verbessern, so daß die Entscheidung für oder gegen Sinnmöglichkeiten von einem angemessenen Niveau aus stattfinden können. Auf diese Weise kann auch die Entwicklung der Sinnstruktur des Menschen vorteilhaft beeinflusst werden.

Vierter Ansatz: Nachdenken mit Grundschulern

Während sich die Konzeption von Claus Güzler auf alle allgemeinbildenden Schularten bezieht, konzentriert sich der Ansatz von Helmut Schreier auf die Grundschule.

Aufgrund des vorliegenden Materials bespricht Helmut Schreier Themen, wie z.B. die Metamorphose verschiedener Zustände, die den Gedanken festigen soll, daß auf der Welt nichts verloren geht. Hierzu bietet sich das *Beispiel* "Kerzenflamme" an.

"Eine Kerzenflamme ist schön", sagt Jochen zu seinem Vater. "Ich könnte stundenlang zuschauen, wie die Kerze langsam abbrennt."

"Schön und interessant", meint Jochens Vater. "Ist dir mal aufgefallen, daß die Flamme aus Zonen mit verschiedenen Farben besteht?"

"Ja, ich sehe vier", antwortet Jochen. "Eine dunkle, spitze, in der Mitte, dann die leuchtende gelbe Flamme, dann unten so eine blaue am Docht, und dann noch einen Schimmer außen um die Flamme herum."

"Du hast gute Augen", sagt Jochens Vater. "Die dunkle Zone in der Mitte ist der Flammenkern. Die leuchtende darüber und drumherum ist der Flammenmantel. Der blaue Schimmer unterhalb der Flamme und der gelbe Schimmer um die Flamme herum bilden zusammen die dritte Zone. Sie heißt 'Flammensaum'. Also drei Zonen gibt es. Siehst du auch die drei Zustandsformen des Kerzenwachses?"

"Hier unten ist es fest", antwortet Jochen und faßt den Kerzenkörper an. "Und da um den Docht herum ist es geschmolzen und flüssig. Aber welche soll die dritte Form sein?"

"Gasförmig", antwortet Jochens Vater. "In der Flamme ist das Kerzenwachs gasförmig, und zwar im Flammenkern, wo es dunkel ist. Dann zerfällt das Gas in zwei Teile - in Wasserstoff-Gas und in glühenden Ruß. Deshalb leuchtet der helle Flammenmantel. Die vielen winzigen Rußteilchen glühen und leuchten. Und im Saum verbrennt der Ruß zu Kohlendioxyd und der Wasserstoff wird zu Wassergas in der Luft."

"Das ist ja irre", meint Jochen. "Hier unten ist das Wachs fest, und dann wird es flüssig. Dann wird es zu Gas, und dann geht es in die Luft. Also eigentlich verschwindet dabei gar nichts."

"Genau", sagt Jochens Vater. "Nichts geht verloren. Es wird nur umgewandelt."

"Ist das auch bei anderen Sachen so?", fragt Jochen. - "Ja, ähnlich wie bei der Kerze ist es auch bei anderen Verwandlungen, die es gibt: Nichts geht verloren."

Jochen schaut in die Kerzenflamme. Er glaubt, ein leises Summen zu hören, das aus der Flamme kommt. Nach einer Weile sagt er: "Nichts geht also verloren. Es verwandelt sich bloß. Aber die Kerze, die gibt es nicht mehr, wenn sie erst einmal abgebrannt ist."

"Da hast du recht, Jochen. Die Kerze geht für immer verloren. Denn aus den Gasen, die dann in der Luft sind, kann man keine neue Kerze machen."

Helmut Schreier will im Verlauf des "Nachdenkens mit Kindern" keine philosophischen Systeme oder systematischen Gedankengänge rekonstruieren, sondern aus der Lebenswelt der Kinder Situationen und Gegebenheiten herausholen und sie aus dem Bereich des Selbstverständlichen oder des allzu leicht Übersehenen bzw. Unscheinbaren in den des ernsthaften Reflektierens überführen. Im vorliegenden Beispiel gelang ihm dies über verschiedene Stufen: (1) Ausgang von der konkreten Situation und der emotionalen Betroffenheit; (2) weiterführende Fragen des Vaters; Präzisierung und Ergänzung der Antworten des Sohnes; (3) Einführung von Fachbezeichnungen, wie z.B.

Flammensaum, Zustandsform, Wasserstoff-Gas; (4) Formulierung des Phänomens durch den Sohn; (5) Ausweitung bzw. Übertragung auf andere Sachen; (6) Festigung durch Wiederholung.

Abgesehen davon, daß derartige Geschichten manchmal den Eindruck erwecken, konstruiert zu sein und die Gefahr besteht, daß Fachbezeichnungen von den Schülern nicht völlig erfaßt und als Worthülse mitgeschleppt werden, kann doch ein hohes Maß an geistiger Durchdringung des selbstverständlich erscheinenden Vorgangs aufleuchten. Einfache Feststellungen, wie z.B. "Nichts geht verloren" können Schüler nachdenklich machen. Bei kontinuierlicher Fortführung derartigen Nachdenkens kann sich bei den Kindern eine Denkhaltung einstellen, in der nichts mehr selbstverständlich ist. Wo dies tatsächlich gelingt, gewinnt die Lebenshaltung der Kinder an Tiefe und geistiger Qualität, die sie in die Lage versetzt, Einzelwissen in einen Wissenszusammenhang einzubinden. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, die Sinnhaftigkeit auch und gerade von Selbstverständlichkeiten zu erfassen, die ohne diese Haltung verborgen geblieben wäre. Dadurch gewinnt die Sinnsichtigkeit der Schüler an Qualität. Allerdings muß auch hier der Umschwung in das alltägliche Leben bewußt in die Konzeption mit aufgenommen werden.

Das von Schreier vertretene Konzept geht von den Erfahrungen der Schüler aus und sichert somit die Einsicht ab, daß das Lernen hilft, den eigenen Alltag zu verstehen. Damit kann es die erste Phase des integrativen Bildungsprozesses als Sinnvermittlung wesentlich befruchten.

Das Nachdenken über Selbstverständlichkeiten aus dem Alltag von Kindern soll deren "philosophische Potentiale" entbinden. Schreier hofft auf "die Entwicklung einer Alltagsphilosophie, die weitgehende Autonomie des Denkens und offene Sinne für die Wunder und die Abgründe der Welt einschließt" (Vortrag: "Der Fluß und das Eis"; unveröffentlichtes Manuskript, S. 5).

In einer zusammenfassenden Bewertung muß man feststellen, daß die Besonderheit des Nachdenkens in Erzählform nach Schreier in der Erweckung von Einfällen und Fragen besteht. Dies vermag das selbständige Denken der Kinder zu fördern. Diese Hilfe zur Selbsthilfe kann somit bereits an einfachen, von jedem Kind erfahrbaren Thema geleistet werden. Die angestrebte Fähigkeit, Selbstverständlichkeiten des Alltags auf den Grund zu gehen, ist insbesondere in der zweiten Phase des integrativen Bildungsprozesses wichtig, in der die erlebte Wirklichkeit sprachlich durchdrungen wird. Das Konzept Schreiers läßt sich somit vielversprechend in den Bildungsprozeß einbeziehen.

Außerdem fügt sich in den Rahmen der Denkerziehung die Notwendigkeit, Menschen zur Beurteilung von Werten zu befähigen, ein. Man könnte sie „Wertungsfähigkeit“ bezeichnen. Damit ließe sich absichern, daß jene

Maßstäbe tradiert werden, die das erkennen lassen, was das Leben fördern beziehungsweise beeinträchtigen kann. Wenn es auf diese Weise gelingen könnte, Menschen zu ermutigen, Stellung zu beziehen und für Lebenserhaltung und Lebensförderung entschlossen Partei zu ergreifen, so wäre die gegenwärtig vorherrschende Tendenz des Nicht-Einmischens in „Einmischungsfähigkeit“ zu verändern. Über die pädagogisch bedeutsamen Werte selbst könnte der Lehrplan Auskunft geben.

Die Verbindung der Denkerziehung mit anderen Teilerziehungen

Rückblickend fällt die Bedeutung des *Gesprächs* im Rahmen der Denkerziehung auf. Dies belegt, daß die Sprache das wesentliche Mittel der Kommunikation und des Denkens ist. Deshalb ist die Befähigung zum Gespräch gleichfalls anzustreben. Ohne dies im einzelnen ausführen zu können, bieten sich hierzu sowohl die Einsichten über die grundlegenden Momente eines Gesprächs von Otto Friedrich Bollnow (1973) als auch die zentralen Erkenntnisse der Kommunikationstheorie und ihre praktischen Vorschläge an. Die Gesprächserziehung läßt sich im Rahmen der integrativen Bildung auf der Grundlage eines dialogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses realisieren (vgl. Martin Buber 1953, 1973). Daher könnte man auch von einer "dialogischen Erziehung" (vgl. Theodor Bucher 1983) sprechen. Die Beziehung des Subjekts zum Du, die in der Gesprächserziehung wesentlich ist, wird durch die Elemente der relationalen Dimension ergänzt. Auf diese Weise ist mit der Denkerziehung zugleich die Beziehungsdimension des Menschen abgesichert.

Das "Gespräch" wurde in den letzten Jahren durch die Rezeption der Gesprächspsychotherapie in die Pädagogik auf einem hohen Niveau thematisiert und strahlte auf die Schulpädagogik aus. So hat z.B. Wolfgang Schulz seine Theorie der Unterrichtsplanung (1980) mit der "themenzentrierten Interaktion" von Ruth Cohn verbunden. Neben dieser Konzeption humanistischer Psychologie haben auch die beiden anderen, die "Gestalttherapie" von Fritz Perls und die "Gesprächspsychotherapie" von Carl R. Rogers viele Pädagogen interessiert, was u.a. zur Bezeichnung "Gestaltpädagogik" führte (vgl. Hilarion Petzold 1977; Ders. / George I. Brown 1977; 1978). Kritisch zu Rogers' Position äußert sich Karl Dienelt (1984, S. 148 - 150).

Diese wenigen Hinweise zeigen, daß Denkerziehung nicht isoliert betrieben werden kann, soll ihre Sinnfülle zum Vorschein kommen.

Die gegenseitige Verwiesenheit der Dimensionen des Menschen läßt sich noch weiter differenzieren. So wurde deutlich, daß der Zusammenhang des Denkens mit der Erfahrung von Wirklichkeit einen gut funktionierenden Organismus voraussetzt, der zugleich für den Bildungsprozeß unerläßlich ist. Wer sich entspannt der Wirklichkeit hingibt, kann auf ganzheitliche Weise die gesamte Sinnfülle eines Geschehens zumindest spüren, wenngleich auch nicht aussagen. Es ist daher die Notwendigkeit angesprochen, im Rahmen der Erziehung auch die Funktionsfähigkeit des Wahrnehmungsapparates des Menschen zu sensibilisieren. Beispielsweise böte sich die Sehschule im Sinne Adolf Reichweins (1967) an.

Die Einbindung dieser Art von "Leibes"-Erziehung in das Bildungskonzept ist vor allem anthropologisch begründet, weil der Heranwachsende als untrennbare Person aufzufassen ist. Josef Schmitz vertrat schon Ende der fünfziger Jahre eine derartige Auffassung, wenn er schreibt:

"Es wird der Leib als unabdingbar zum Wesen des Menschen gehörend anerkannt, womit eindeutig geklärt ist, daß *keine Erziehung des Menschen, keine Formung und Ausprägung seiner Gesamtpersönlichkeit möglich ist, ohne im Bildungsvollzug auch die leibliche Seite seines Seins zu berücksichtigen*" (1956, S. 186).

In dieser Überzeugung kann Schmitz folgern, daß Leibesübungen "im pädagogischen Raum niemals in ihrem Vollzug als Selbstzweck betrieben werden" dürfen, sondern sich "dienend und helfend dem Gesamterziehungsgeschehen am Menschen unterordnen" müssen. In dieser Auffassung bieten sich dem Heranwachsenden eine Fülle an Sinnmöglichkeiten im Rahmen der so verstandenen Leibeserziehungen an. *Beispiele* hierfür sind: meditative Übung zur inneren Sammlung; Einprägung von Bewegungsabläufen, so daß sie bewußt vollzieh- und erlebbar sind; auf diese Weise kann sich der Blick für die Anmut bewegter Objekte oder sich bewegender Menschen, etwa im Tanz öffnen; die Verfeinerung der Sensibilität, so daß die verschiedenen Wirkungen von leeren und überfüllten Räumen oder angespannten und entspannten Situationen sinnhaft wahrnehmbar wird; im Bereich der *Sozialerziehung* ist die Einlösung der Hilfsbereitschaft oder des taktvollen Umgangs beispielsweise mit ungeschickten Mitschülern sinnerfüllend.

Mit der "Leibes"-Erziehung ist aber zugleich die *Gesundheitserziehung* thematisierbar, die ein "uraltetes Problem" ist, wie Rudolf Wegmann (1983, S. 337) in einem gerafften geschichtlichen Überblick belegen kann. Sie ist aber zugleich auch ein ungelöstes Problem; denn auch heute werden die Konsequenzen aus dem Wissen um eine gesunde Ernährung nur sehr zaghaft gezogen. Sinntheoretisch formuliert: Viel zu wenig Menschen beziehen den Anspruch, den sie mit dem Wissen um ihre Gesundheit wahrnehmen auf sich selbst, können ihn demnach nicht einlösen und müssen ein ungesundes Leben führen. Die Sinnfülle von "Gesundheit" erschließt sich hingegen jenen, die diese auf den körperlichen, psychischen, kognitiven und noetischen sowie sozialen Bereich beziehen.

Über verschiedene Ernährungstheorien gibt Werner Lauff (1985) Auskunft. Michael Smyrka (1985) macht sich Gedanken, wie die Menschen dahin zu bringen sind, daß sie gesund leben. Ob allerdings die Berufsbezeichnung eines "Gesundheits-Pädagogen" (M. Smyrka 1985, S. 567) eingeführt werden muß, sei bezweifelt.

Zusammenfassend gesagt, kann sich aus den Bemühungen der vier Ansätze um Denkerziehung die Einsicht durchsetzen, daß eine angemessene Denkfähigkeit das Leben eines jeden Menschen vor allem mit Sinn erfüllen kann. Das "savoir vivre", das Michel de Montaigne (1533 - 1592) mit Hilfe der Vernunft glaubte entwickeln zu können, liegt auf dieser Ebene (vgl. Günter R. Schmidt 1979, S. 56) und belegt die lange Tradition dieses Problemzusammenhangs. Festzuhalten bleibt, daß die Denkerziehung von der konkreten Wirklichkeit ausgeht, der Denkinhalt mit Wissen angereichert und somit relativ gesichert wird und die Ergebnisse in die Lebenswirklichkeit einmünden. Durch diesen Stufengang kann die Denkerziehung die Bemühungen um Sinn und damit zugleich um integrative Bildung begleiten. Außerdem hat sich die Verbindung der Denkerziehung mit Gesprächs-, "Leibes"- und

Gesundheitserziehung zwanglos ergeben. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, daß die spezifischen Teilerziehungen, die sich den fünf anthropologischen Dimensionen zuordnen lassen, in der Tat die Sinnfülle von "allseitiger Bildung" erschließen können. Deshalb hat jede ihre Berechtigung. Das sollen auch die folgenden Ausführungen über die ästhetische Erziehung zeigen.

4.4.2.3 Die ästhetische Erziehung

Eingedenk der Kritik Klaus Mollenhauers (1990), Fragen der ästhetischen Erfahrung fänden in zeitgenössischen Darstellungen "Allgemeiner Pädagogik" wenig Raum, wird im Konzept der integrativen Bildung die ästhetische Erziehung - Mollenhauer spricht von "ästhetischer Bildung" (vgl. z.B. 1988) - an zentraler Stelle verankert.⁴¹ Damit wird ein ganz entscheidender Bereich menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aber auch menschlicher Bedürfnisse sowie Möglichkeiten sinnhaften Tuns thematisiert.

Nach dem Hinweis auf verschiedene Bedeutungen der bildenden Kunst in Anlehnung an Herman Nohl, folgen einige Anmerkungen zu den Möglichkeiten der Erschließung von Kunstwerken. Die Hinweise zur Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse in die Schule konzentrieren sich u.a. auch auf Mimesis als eine der Erfahrungs- und Bearbeitungsweisen von Welt.

Drei Sinnmöglichkeiten von Kunst

Herman Nohl weist der Kunst drei Sinnmöglichkeiten zu, die auch in der Gegenwart zu reflektieren sind. Ohne damit die Gültigkeit der Kulturtheorie Nohls belegen zu wollen, läßt sich aus ihr der Schluß ziehen, daß Kunst dann umso sinnvoller ist, je mehr Sinnmöglichkeiten sie anbieten kann.

Erste Sinnzuweisung: Getrenntes in Einheit zeigen

Der "metaphysische Sinn der Kunst" (H. Nohl 1923) besteht nach der spekulativen Philosophie darin, "daß sie das sonst Getrennte in Einheit zeigt" (S. 49).

Der Kunstbetrachter geht demnach über in die Zerlegung der Totalwirkung eines Kunstwerks in Einzelwirkungen. Er muß hierbei besonders die innere Zusammengehörigkeit dieser Einzelwirkungen erkennen. Das ist deshalb nötig, weil auch der Künstler sich bemühte, das in der empirischen Welt Getrennte zu verbinden. In der Kunstbetrachtung ist es möglich zu rekonstruieren, wie die "Trennungen in den Kräften des Menschen" (ebd.) überwunden werden, so daß nicht mehr zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit unterschieden werden kann. Aber nicht nur die Trennung der verschiedenen Fähigkeiten des Menschen soll der Betrachter überwinden, sondern auch die Trennungen in der Realität. Auch sie sollen vor den "sehenden Augen" (ebd.) nicht mehr bestehen. Dies soll geschehen, "um die Einheit des Lebens sichtbar zu machen" (ebd.). Auf diese Weise führt die Analyse des Schönen letztlich zwar nicht zum Einsatz für notwendige Veränderungen in

⁴¹ Vgl. hierzu auch Thomas Schützes „ästhetisch-personale Bildung“ 1993.

der Gesellschaft, sondern zu der Fähigkeit, die Einheit des Lebens in die disparate Wirklichkeit hineinzusehen, Wirklichkeit also gleichsam zu "konstruieren".

Der Sinn der Kunst besteht nach der spekulativen Philosophie also darin, stets darauf hinzuweisen, daß es dem Genie gelingt, im schöpferischen Prozeß die Trennungen in der Realität zu überwinden.

Zweite Sinnzuweisung: Darstellung der Schönheit selbst

Nohl stimmt dem Kunstverständnis Hegels, Hölderlins und Schillers zu und gelangt zu der Einschätzung, daß ein Kunstwerk die Entzweiung des Lebens gedanklich überwinden kann. Indem es Schönheit darstellt, macht es die versöhnte Entzweiung und die vereinten Gegensätze sichtbar. Kunst sucht in dieser Auffassung weder die Trennung der Wirklichkeit zu übersehen noch im Endlichen das Unendliche zu erfassen (Leibniz) oder gar nur Dissonanzen (Schopenhauer) darzustellen, sondern der Wirklichkeit gerecht zu werden. Aus dieser dialektischen Position ergibt sich für die Ästhetik die Aufgabe,

"auch im Kunstwerk ... einen solchen *dynamischen Gehalt* nachzuweisen, für den die *Dissonanz* einen neuen Sinn bekommt und *Spannung* und *Lösung* nicht bloß in der Entwicklung erscheinen, ... sondern auch *in der scheinbar statischen Gegenwart des Kunstwerks als ein gleichzeitig und eins im andern Gegebenes*" (H. Nohl 1923, S. 51).

In dieser dialektischen Sichtweise kann es dem Kunstbetrachter gelingen, die Form des Kunstwerks als "Einheit in der Trennung" (S. 52) zu erfahren. Er muß also im Kunstwerk polare Gegensätze suchen und sie als Anzeichen einer "tieferen Einheit" (S. 51) deuten. Jede Vereinzelnung werde dadurch überwunden. Das Verstehen der Form löse den "höchsten Genuß" (S. 52) aus. Wenn das Verstehen der inneren Dynamik eines Kunstwerks genußvoll ist, kann die Kunst selbst die Genußfähigkeit des Menschen entwickeln helfen.

Nach Nohl strebt die Kunst das Ziel an, die Schönheit selbst, und das bedeutet "immer totales Leben" (1946, S. 14), darzustellen und nicht einen "gewonnenen Inhalt nachträglich in Bildform umzusetzen, das politische Ideal einer Zeit zu heroisieren oder zu idealisieren" (ebd.).

Die Gestaltung des Wahren, Guten und Schönen fordert die besten Kräfte des Menschen und gipfelt in der Überwindung des in der Wirklichkeit Getrennten zu einer Einheit. Dieses von Nohl immer wieder betonte Bemühen der Kunst um Einheit kommt dem Streben des Menschen nach Sinnzusammenhängen entgegen.

Der Sinn der Kunst liegt für Herman Nohl (1946) in der metaphysischen Leistung und zwar - in Anlehnung an Friedrich Schiller - "in der Reduktion des Beschränkten auf ein Unendliches" (S. 16). Damit diese Zurückführung gelingen kann, ist "die Wahrhaftigkeit dem Leben gegenüber" (ebd.) vorausgesetzt. Das aber bedeutet, daß sich die Kunst bemühen muß, "den Alltag unseres Daseins" zu durchleuchten mit dem Ziel, auch in ihm den "Silberblick" sichtbar zu machen, der überall vorhanden ist, also die versöhnliche Hoffnung auszudrücken und das Gute, das Wahre und das Schöne ansichtig werden zu lassen. Kunst soll demnach nicht deprimieren, sondern

ermutigen, indem sie Alternative aufzeigt und zu "neuer Geborgenheit" (O.F. Bollnow 1979) führt. Jedoch ist damit aus heutiger Sicht der Sinn von Kunst zweifellos nicht erfüllt.

Dritte Sinnzuweisung: Appellation

Während nach Leibniz "in dem einzelnen Werk das Universum zu zeigen" (H. Nohl 1923, S. 50) oder auch nach der Kunstauffassung Hegels, Hölderlins und Schillers die Entzweiung des Lebens gedanklich zu überwinden sei, forderte Nohl, daß bei der Darstellung der Schönheit es "zu beglückender, zusammengelebter und nicht gedachter Einheit kommt, was im Lärm des Alltags und für unser sittliches Dasein immer Kampf und Gegensatz und häßliche Spannung bleibt" (1946, S. 14). Da moderne Kunst nicht mehr jene Einheit darzustellen versucht, aus welchen Gründen auch immer, liegt die Vermutung nahe, sie könnte sich mit einem Pol aus dem Spannungsgefüge der Wirklichkeit zufrieden geben. Den anderen Pol, so die Vermutung, müßte der Betrachter in der Wirklichkeit aufsuchen. So hat der Betrachter ein reales, durch die bildhafte Darstellung gegebenes, und ein geistiges Bild, das den Gegenpol darstellt, vor Augen. Auf diese Weise kann eine intensive geistige Auseinandersetzung mit der indirekt wahrnehmbaren oder konstruierten Wirklichkeit stattfinden.

Der Weg, mit Hilfe der Kunst näher an die Wirklichkeit und ihre Sinnmöglichkeiten etwa in Form von Ansprüchen heranzukommen, erschließt sich paradoxerweise dadurch, daß sich die Kunst auf die appellative Funktion zurückzieht. Kunst wird sinntheoretisch fruchtbar, wenn der Betrachter sich dem wahrgenommenen Anspruch stellt und sein Wissen in sein Handeln einbringt. Dadurch befindet er sich zugleich auf seinem Weg zur Bildung, den ihm die Kunst eröffnen kann. Darüber sollen nicht jene beiden Sinnmöglichkeiten vergessen werden, die die Kunst ebenfalls anbieten kann, nämlich die Entdeckung der Einheit des getrennten Lebens und die Wahrnehmung von Schönheit im Kunstwerk.

Wege zur Kunst

Aus diesen Verständnissen von Kunst bieten sich zu ihrer Vermittlung folgende Wege in der Schule an. Zunächst sei auf *Vorübungen* hingewiesen.

In speziellen Sehübungen lernen Heranwachsende Gegenstände der Wirklichkeit genau zu betrachten. In einem "vertiefenden Sehen" (A. Reichwein 1967, S. 47) sollen die Heranwachsenden möglichst viel z.B. aus einem Bild herausholen. In Übungen zum "sondernden Sehen" lernen sie die Komposition des betrachteten Bildes erkennen (S. 49). Werden sie dem gesundheitlichen Aspekt subsumiert, dienen sie der Pflege des Wahrnehmungsapparates (vgl. K. Biller 1988, S. 58, 62). Daher hat die Sehschule im Rahmen der ästhetischen Erziehung immer auch etwas zu tun mit der "*Leibes-* und *Gesundheits-*erziehung".

Der *Weg zum Kunstwerk* führt nach Nohl über die rationale Auseinandersetzung, die Herausschälung von Stilaspekten, Merkmalen, Eigenschaften

oder umfassenden Stilbeziehungen, typischen, sachlichen Einheiten u.a.m. (vgl. H. Nohl 1915, S. 46). Ein gänzlich *anderer Weg* eröffnet sich, wenn man Heranwachsende dazu befähigt, das zu errahnen, was in einem Künstler bei der gelingenden Produktion eines Werks abläuft. Ein *dritter Weg* ist der bereits skizzierte Versuch, das polar zu ergänzende Gegenstück aus der Wirklichkeit zu suchen. Wenn z.B. etwas Absurdes dargestellt ist, dann kann es als Schlüssel aufgefaßt werden, um damit im Leben ebenfalls Absurditäten auszumachen. Damit hilft das Kunstwerk, die vielfach als selbstverständlich wahrgenommene Wirklichkeit eindringlicher als bisher zu registrieren.

In *umgekehrter Richtung* verläuft jener Weg, auf dem die Heranwachsenden selbst schöpferische Erlebnisse sammeln, so daß sie sowohl dem Künstler als auch seinem Werk fachkundiger als bisher begegnen können. Das kann beim Umgang mit Farben und Formen dann gelingen, wenn die Wirklichkeit nicht "abzubilden" ist. So vorbereitet, kann sich der Heranwachsende Werke der Kunst auf individuelle Weise erschließen.

Nebeneffekte: Der Weg zum Kunstverständnis über die Eigenproduktion kann therapeutisch wirken, wenn epistemische und praktische Zwänge fehlen (vgl. für die Schule z.B. Hildegard Immisch 1975). Diese Wirkung tritt vor allem dann ein, wenn ein Bild aus dem Subjekt heraus entstehen darf, ohne daß z.B. Wirklichkeit nachgeahmt werden muß. Hierbei entfällt die leicht feststellbare Diskrepanz zwischen abzumalendem Modell und Produkt. Daher kann das Kind an stabiler Sicherheit gewinnen. Es kennt sich auf seinem Bild aus und kann sich überzeugt zu ihm bekennen: es gewinnt ästhetische Identität. Dadurch kann sich auch die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns einstellen. Wenn das Kind hingegen realistisch malen will, ist sein Interpretations- und Gestaltungsspielraum sehr eingeengt. Es muß versagen, wenn ihm die nötigen Techniken fehlen und es auf geübte Fähigkeiten nicht zurückgreifen kann. Es überfordert sich dabei häufig. Wer seine Leistung überdies schlecht benotet, wird es in seinem Glauben, nicht malen zu können, bestätigen. Das müßte nicht so sein, wenn man die Bedeutung der Mimesis in der ästhetischen Erziehung mehr als bisher beachtete.

Die Bedeutung der Mimesis in der ästhetischen Erziehung

Die Hingabe an die Sache fördert die Fähigkeit des Subjekts zur *Mimesis*, also jener Erfahrungs- und Bearbeitungsweise von Welt, bei der das Subjekt versucht, "das in sich aufzunehmen und gleichzeitig auszudrücken, was sich auf bewußter Ebene nicht oder noch nicht fassen oder identifizieren läßt. Mimesis unterläuft die geschichtlich gewordene Abgrenzung der Sinne gegeneinander, deren Kanalisierung" (Karl Josef Pazzini 1988, S. 360). Das Bild ist für mimetische Bemühungen ein geeignetes Objekt. Die Einbeziehung der Mimesis in die integrative Bildungskonzeption eröffnet die Möglichkeit, dem Sinn im eigenen Leben ganz bewußt Raum zu geben. Damit wird das Stadium, das z.B. der "eingehüllten Rationalität" (Erich Weniger) vorausliegt, in den integrativen Bildungsprozeß hineingenommen.

Auf der gleichen, vorbewußten Ebene befindet sich das "atensionale Kalkül" (Franz Fischer). Diese von Franz Fischer beschriebene Formel für die Bereitschaft des Subjekts, dem Sinn in seinem eigenen Leben "einen Raum zu schaffen" (A. Fischer-Buck, 1987, S. 162), beinhaltet die Unaus-

sagbarkeit der Wirklichkeit, das "Geheimnis, aus dem uns die Gewißheit des Wissens und ebenso des Glaubens kommt" (ebd.). Damit läßt sich jener Grund erfassen, der den Menschen veranlaßt, gerade dieses und nicht jenes zu tun, sich für das eine und gegen das andere zu entscheiden.

Eine der Folgen sinntheoretischen Denkens besteht darin, ein noch nicht oder überhaupt nicht faßbares Motiv menschlichen Handelns und Tuns ernst zu nehmen. Vielfach entzieht sich der letzte Auslöser für eine bestimmte Entscheidung dem Bewußtsein und somit dem rationalen Zugriff. Dies belegt, daß sich Ergebnisse menschlichen Lebens nicht allein rational rekonstruieren lassen und daß nur mehrperspektivische Theorieansätze eini-germaßen der Wirklichkeit gerecht werden.

Heranwachsende werden vermutlich noch mehr von "atensionalem Kalkül" und Mimesis berührt als Erwachsene, die sich dem rational-logischen Denken und Tun erfolgreich angepaßt haben. Es ist interessant zu sehen, wie sich der Gesamteindruck von etwas Platz verschafft, Einschätzungen stattfinden, Sinnentscheidungen entstehen, aber auch Sympathiebekundungen, Gefühlseindrücke u.a.m. auftauchen. Dabei erschließt sich ein Zugang zum Verständnis der eigenen Handlungen. Wer so sensibilisiert ist, vermag auch andere Menschen besser zu verstehen. Die ästhetische Erziehung bietet dazu eine Fülle an Übungsmöglichkeiten, wodurch sie ihre Bedeutung für die integrative Bildung unterstreicht.

Zusammenfassung

Ästhetische Erziehung kann den Weg zum Verständnis von Kunst und damit eine unendliche Dimension von Sinnmöglichkeiten erschließen. Neben dieser sinntheoretischen Bedeutung kann sie sich auch in den Bildungsprozeß einfügen: sie geht in der Regel von der eigenen Produktion aus, führt zur Vergewisserung des Wissens und mündet wieder in den ästhetischen Schaffensprozeß ein. Ästhetische Erziehung ereignet sich aber auch bei der Betrachtung eines Kunstwerks, die über die verschiedenen Analyseschritte nach Nohl führt, das ästhetische Urteil schärft und den Heranwachsenden befähigt, die Urteilsfähigkeit gegenüber anderen Kunstwerken anzuwenden. Die ästhetische Erziehung vollzieht den Dreischritt von Erleben, Vergewisserung des Wissens und Handlung. Der bildende Effekt entsteht vor allem in der Phase der Vergewisserung, in der das Subjekt dem wahrgenommenen Anspruch entsprechen möchte. Die ästhetische Erziehung kann aber auch Ergebnisse in die Dimension der Kunst transponieren und dort distanziert verarbeiten, wodurch ein therapeutischer Effekt entstehen kann. Dadurch bereichert sie ihre Sinnhaftigkeit. Da sie den ganzen Menschen benötigt, ist sie demzufolge mit anderen Erziehungen verbunden, insbesondere mit der Denkerziehung (z.B. Verstehen des Kunstwerks), der "Leibes"-Erziehung (z.B. Sehschulung) und der Arbeitserziehung (z.B. Erlernung und Beherrschung von Arbeitstechniken).

4.4.2.4 Die Umwelterziehung

In dem Konzept der integrativen Bildung nimmt die Umwelterziehung neben den bisher besprochenen Erziehungen einen wichtigen Platz ein. Die Begründung wird nicht allein aus der Tatsache der akut bedrohten Umwelt abgeleitet, sondern aus der anthropologischen Einsicht, daß der Mensch nicht nur ein Du, sondern auch ein Es zu einem sinnerfüllten Leben benötigt. Er wird nämlich nicht nur "am Du zum Ich", wie Martin Buber (1973, S. 32) sagt, sondern auch am Es, weil es ihn trägt und er ein Teil dessen ist. Das Es ist die sprachliche Kurzform für die den Menschen stets umgehende "Welt", seine "Umwelt". Aus existenzphilosophischer Perspektive ist es für den Menschen ebenfalls nötig, sich in einem angemessenen Verhältnis zur "Welt" zu befinden, kann er doch nur "in" ihr "sein", also zu seiner Existenz gelangen oder sich verwirklichen. Da er auch selbst ein Teil von "Welt" ist, in die er hineingeboren wird, liegt es ebenfalls nahe, dafür zu sorgen, sich nicht selbst zu zerstören. Darüber hinausgehend kommt der "Welt" aber nicht nur eine Dienstfunktion gegenüber dem Menschen zu, sondern vor allem Würde (vgl. J. Leimbacher 1994). Die Umwelterziehung könnte darauf aufmerksam machen und erleben lassen, daß jeder Mensch in der Welt "ist" und deshalb als ein Teil von ihr betrachtet werden kann und daß die Welt demnach zum Menschen hinzugehört. Daraus kann die Einsicht entstehen, daß alles, was Menschen tun, auf die Welt zurückwirkt und daß alles, was in ihr geschieht, für den Menschen Folgen hat. Auf diese Weise kann jeder die Verantwortung wahrnehmen, die er gegenüber der Welt besitzt.

Zur "Umwelt" des Menschen gehört sowohl die Natur als die Lebensgrundlage des Menschen, als auch die "Welt der menschlichen Produkte" (Kultur, Zivilisation), kurz: die "Leonardo-Welt" (J. Mittelstraß), die ihn umgibt und ihn bedrohen kann. Die Umwelt des Menschen gliedert sich somit in eine natürliche und eine künstliche, zu der die Welt der Medien gehört. Da sich der Mensch aus keiner zurückziehen kann, muß er lernen, die Anforderungen, die sie an ihn stellen, zu erfüllen. Er muß sich ihrer würdig erweisen. Das schließt ein verantwortliches Handeln beispielsweise in der Natur genauso ein, wie die Bereitschaft zur vorbildlichen Aufgabenbewältigung auch dann, wenn die Lust dazu nicht vorhanden ist. Das daraus resultierende Verständnis von Umwelterziehung ist umfassender, als dasjenige, das der Diskussion zugrunde liegt.

Die aktuelle Diskussion um Umwelterziehung thematisiert lediglich die natürliche Umwelt, veranlaßt durch deutliche Anzeichen ihrer Gefährdung. Daraus resultiert der Auftrag an die Schule, zum angemessenen Umgang mit der Natur zu erziehen. Der breite gesellschaftliche Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit der Umwelterziehung besteht in der Sorge um die natürliche Lebensgrundlage des Menschen. Da die Umwelt der Sinträger des Menschen ist, leuchtet die folgende Argumentation von Werner Spies ein: Damit

der Lebenssinn möglich ist, muß die Umwelt erhalten bleiben; denn eine zerstörte menschliche Lebensgrundlage macht jegliche Sinnbildung unmöglich (vgl. W. Spies 1981, S. 515). Die Umwelterziehung ist für die Schule dann ein aussichtsloses Unterfangen, wenn die Erwachsenen sich daran nicht beteiligen. Zweifellos kann die Schule aber dazu beitragen, ein angemessenes Umweltbewußtsein bei Schülern zu entwickeln. Dies gelingt am besten mit Unterstützung der Erwachsenenwelt, der Presse, der Medien, der Vorbilder, etwa im Elternhaus, in Politik und Wirtschaft.

Ansätze der Umwelterziehung

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Ansätze der Umwelterziehung entwickelt, insbesondere der naturschutzorientierte, der kybernetisch-ökologisch orientierte, der wertorientierte, der gesellschaftsorientierte und der ökopädagogische Ansatz (vgl. hierzu Gerald Klenk 1987, S. 185 - 217). Diese Ansätze vermeiden es, Umwelterziehung nur auf dem Wege über Wissensvermittlung zu erreichen. Sie streben vielmehr eine ökologisch verantwortungsbewußte Handlungsbereitschaft an, die zur Handlungskompetenz reifen soll. Darin ist ihre erzieherische Schwungkraft zu erkennen. Da der Mensch durch seine Lebensweise sich selbst gefährdet, muß er sie ändern, will er überleben. Dies kann z.B. über die Verwirklichung von Werten geschehen. Da Umwelt und Natur als an sich wertvoll und schützenswert betrachtet werden, sollte sich die Frage nach Vor- bzw. Nachteil für den Menschen erübrigen. Die heute weitverbreiteten Werte, wie z.B. Konsum, Profit, Besitz, Bequemlichkeit und Zeitersparnis überzeugen nicht mehr uneingeschränkt. Darin manifestiert sich - sinntheoretisch formuliert - die Folge des erworbenen Wissens vieler Menschen, das sie in die Lage versetzt, den "Anspruch der Umwelt" zu vernehmen. Da die Verbindung zwischen Wissen und Handlungsfolgen augenfällig ist, kann eine Bewußtseinsänderung eintreten. Daher ist die Auffassung Gerald Klenks sinntheoretisch wertvoll, "*Umwelterziehung als moralische Erziehung*" (1987, S. 371) zu konzipieren.

Hierbei soll ein ethisch begründetes Umweltbewußtsein tradiert werden, weil es vermeiden hilft, die Umwelt lediglich zweckrational als Lebensraum des Menschen ohne besonderen Eigenwert zu sehen. Die Veränderung der Umwelterziehung zur moralischen Erziehung verlangt die Beachtung der moralischen Entwicklungsstufen des Heranwachsenden (z.B. nach L. Kohlberg / E. Turiel 1978). Ein vertieftes Umweltbewußtsein gelingt am besten durch "intakte, umweltgerechte Lebensformen" (G. Klenk 1987, S. 373). Die sinntheoretisch bedeutsame Bezeugung dessen, was überzeugt hat, könnte hier als Begründung unterstützend wirken. Hier dürfte das Konzept Klenks jedoch auf Barrieren stoßen; denn die "umweltgerechten Lebensformen" verlangen eine "sittliche Erneuerung unserer Gesellschaft" (ebd.). Da die "sittliche Erneuerung" als Voraussetzung und nicht als Ziel genannt ist, haben in diesem Konzept die Erwachsenen die Verantwortung für die Umwelt zu tragen und nicht die Heranwachsenden. Das ist sinnvoll, aber schwer zu realisieren.

Zusammenfassend ergibt sich: Die Einbeziehung der Umwelterziehung in das Konzept der integrativen Bildung sichert die theoretische Erfassung des "Anspruchs" ab, der mit dem Wissen über die Welt gegeben ist. Das hat zur Folge, daß das Gewissen des Menschen seinen legitimen Platz in der Bildungskonzeption erhält, denn es kann die Entwicklung eines angemessenen

nen Umweltverhaltens unterstützen. Es verleiht dem Menschen u.a. Kraft zur Bejahung von Askese. Er weiß, daß Triebverzicht nicht automatisch zu psychischen Komplexen führen muß, sondern vielmehr und viel häufiger das Gefühl der Befreiung vermitteln kann. Das rechte Maß versetzt ihn außerdem in die Lage, den Herausforderungen der Leonardo-Welt überlegt und würdevoll zu begegnen: sei es im Hinblick auf elektronische Medien, Massenmedien, Wissenschaft (z.B. Gentechnik) und Industrie (z.B. Wehr- bzw. Kriegstechnik). Umwelterziehung visiert das Ziel an, möglichst alle Sinnmöglichkeiten der Welt zu erhalten oder zu vermehren. Sie ist insofern konservativ. Dazu gehört z.B. das Eintreten für die Erhaltung der Artenvielfalt, weil sie zur Sinnfülle der Welt gehört, und der Einsatz für die Schaffung hochrangiger kultureller Werke, weil dadurch Sinn zur Existenz gelangen kann. Jede Verhinderung von Sinnmöglichkeiten grenzt den Menschen ein und verhindert, daß er zu seiner Sinnfülle gelangen kann. Daher ist ein ausgewogenes Verhältnis des Menschen zu seiner Welt für alle sinnvoll.

4.4.2.5 Rückblick

Gewissenserziehung, Denkerziehung, ästhetische Erziehung und Umwelterziehung sowie die bei der Darstellung erwähnten anderen Teilerziehungen unterstützen den Prozeß der integrativen Bildung. Dadurch ist von einem filigranen Netz sich gegenseitig beeinflussender Teilerziehungen auszugehen, wenn die Forderung nach dem Bildungsganzen, nach allseitiger Bildung des Menschen ernsthaft eingelöst werden soll. Hierbei gilt jedoch die Einsicht, daß das Produkt der allseitigen Bildung anderes und mehr ist als die Summe der Teilerziehung oder Teilbildungen.

Die bildende Funktion der Teilerziehungen besteht darin, möglichst vielen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen des Heranwachsenden spezielle Entfaltungsangebote zu unterbreiten, damit deren potentielle Sinnhaftigkeit optimal ausgewertet wird. Dadurch gerät der Mensch in die Lage, sein Leben auf einem hohen Niveau sinnerfüllt zu führen. Er kann des weiteren den Anspruch auf sich selbst beziehen und ihm entsprechen. Mit Hilfe der Teilerziehungen ist der Durchlauf durch die drei Hauptphasen des Bildungsprozesses Erleben - Vergewisserung des Wissens - Handeln relativ gesichert.

Die allseitige Bildung des Menschen kann mit großer Wahrscheinlichkeit gelingen, wenn dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten sorgfältig entwickelt werden. Dies zeigt, daß die integrative Bildung z.B. nicht ohne *Ausbildung* an ihr Ziel gelangen kann. Bei der Entfaltung der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten fällt auf, daß sie sich immer nur relational zu einander entwickeln: dominiert eine Fähigkeit, verkümmern andere. Daher gelingt es nur den am besten geförderten, sich durchzusetzen. Dies läßt sich als eine Art "natürlicher Auslese" deuten. Die integrative Bildungskonzeption, die sich um die Erhaltung optimaler Sinnmöglichkeiten bemüht, strebt jedoch ein ausgewogenes - oder wie Wilhelm von Humboldt sagen würde - "proportionierliches" Verhältnis der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen un-

tereinander an. Sie kann auf diese Weise einen Beitrag zur Zivilisation menschlichen Verhaltens und Handelns liefern.

Von der natürlichen Erosion ist auch die Vielfalt menschlicher Erfahrungen betroffen, von denen manche, wie z.B. Stilleerfahrungen (vgl. Romano Guardini / Eduard Spranger 1957) nahezu unmöglich werden (vgl. Horst Rumpf 1986, S. 212). Auch hier muß die integrative Bildung einen theoretischen Beitrag zu deren Schutz leisten. Der Sinnbegriff erleichtert ihr dieses Vorhaben. Denn wer die Sinnhaftigkeit einer Fähigkeit, Fertigkeit oder Erfahrung erlebt hat, setzt sich in seinem eigenen Interesse für deren Beibehaltung, Intensivierung oder Wiederholung ein. Deshalb sind Entscheidungsübungen im Rahmen der integrativen Bildung unerlässlich.

Die allseitige Bildung ist in dem Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Ausbildung verbunden. Beide ermöglichen es dem integrativ Gebildeten die Wirklichkeit zu verstehen und an ihrer Gestaltung konstruktiv mitzuarbeiten. Sie erschließen ihm eine nahezu unerschöpfliche, abwechslungsreiche Fülle an Sinnmöglichkeiten. Ihre Verwirklichung über die Mitarbeit an der Gestaltung der vielen Umweltbereiche erbringt unter anderem auch Selbstverwirklichung. Mit anderen Worten: Selbstverwirklichung ist daher eine der Folgen von "Weltverwirklichung", die durch allseitige Bildung im Rahmen der integrativen Bildungskonzeption möglich ist.

Es sind nun verschiedene Teilerziehungen beschrieben und genannt worden, die in den fünf anthropologischen Dimensionen wirken müssen, soll eine allseitige Bildung des Menschen möglich werden. Woran aber ist ein Fortschritt in der Bildung ersichtlich? Woran erkennt man, daß beispielsweise ein Kind zum Jugendlichen geworden ist? Das äußere Erscheinungsbild ist durch Akzeleration oft Anlaß zu falscher Einschätzung. Psychologische Kriterien mögen im konkreten Fall nur sehr vage anzuwenden sein. So ist z.B. die Wahrnehmung von Trotz kein eindeutiger Hinweis auf eine bestimmte Altersstufe. Als Antwort wäre ein pädagogisches Kriterium wünschenswert. Dieses gesuchte Kriterium gibt es. Es hängt mit der persönlichen Reifung des Menschen zusammen und läßt sich beschreiben als die Fähigkeit, den Anspruch der Welt oder eine Sinnmöglichkeit wahrzunehmen und zu verwirklichen. Wem dies gelingt, kann zu allseitiger Bildung gelangen. Jemand mag nämlich zwar biologisch erwachsen, hinsichtlich seiner personal-geistigen Entwicklung aber noch jugendlicher sein. Deshalb rücken der Anspruch und die Fähigkeit, ihm zu entsprechen jetzt in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

4.4.3 Der Anspruch als pädagogisches Reifekriterium

Der Anspruch kann als ein pädagogisches Reifekriterium fungieren, weil die Art und Weise wie der Mensch ihm entspricht, wie er auf den Anspruch der Welt oder auf die Wahrnehmung einer Sinnmöglichkeit reagiert eindeutig erkennen läßt, ob er das Ende seiner Reifungsstufe erreicht hat und vor dem Übergang zu einer neuen steht. Das ist immer dann der Fall, wenn

dem Menschen die für eine Stufe typischen Erscheinungsweisen bezüglich der Übernahme von Ansprüchen und der Realisierung von Sinnmöglichkeiten fraglich werden und er folglich nach neuen *Begründungen* sucht. Wer beispielsweise nicht mehr unmittelbar ans "Christkind" glaubt, sucht eine neue Begründung für Weihnachten und befindet sich demzufolge auf einer höheren Entwicklungsstufe. Aber auch die unzähligen vielen Zwischenschritte lassen sich in individueller Weise registrieren, insbesondere vom Heranwachsenden selbst. Er kann am besten entscheiden, ob er in der Lage ist, in einer Situation "angemessen", d.h. "maßvoll" zu reagieren. Das Maß hierfür liegt in der Situation selbst. Wer es herausholen will, benötigt ein bestimmtes Maß an Wissen um den Anspruch dessen, was gesollt ist. Ihn wahrzunehmen und ihm zu entsprechen, ist die Aufgabe des Menschen. Die Begründungen für eine Entscheidung sind demzufolge die Anzeichen für den erreichten Reifegrad des Menschen.⁴²

Da die Entscheidungsprozedur jedem überlegten Handeln vorausgeht, läßt sich demnach vermuten, daß Menschen in verschiedenen Lebensaltern in unterschiedlicher Weise auf den Anspruch reagieren, dem sie konfrontiert sind, oder Sinnmöglichkeiten wahrnehmen. Es ließe sich denken, die Lebensalter nach Sinnmöglichkeiten oder Ansprüchen zu definieren, die sie Heranwachsenden bieten.

Die Bezeichnung "*Anspruch*" im Zusammenhang mit der allseitigen Bildung mag abschrecken, ist doch damit vor allem der Bedeutungsgehalt von Pflicht und Zwang verbunden, die einen unangenehmen Beigeschmack haben. Aber mit ihm ist immer auch zugleich die Freiheit der Entscheidung und damit der Wahl gegeben. "*Anspruch*" besagt zunächst nur: *Wahrnehmung eines "Sprechens" oder "Sagens" und damit einer Möglichkeit, Sinn zu verwirklichen*. Wer dem Anspruch bewußt ausweicht, kann dies etwa wie folgt formulieren: "Eigentlich müßte ich ..., aber ...". Damit spricht er dem Anspruch eine moralische Autorität zu, die er in dieser Sicht unweigerlich hat. Sieht man im Anspruch jedoch die "Sinnmöglichkeit", die er bietet, dann treten Pflicht und Zwang zugunsten von Freiwilligkeit und Aktivität des Subjekts zurück. *Dieses Verständnis von "Anspruch" soll hier vorherrschen*. Die folgenden Ausführungen wollen aufzeigen, wie der Entwicklungsprozeß des Menschen durch die Lebensstufen hindurch sich vor diesem Hintergrund beschreiben läßt.

Angeregt von Franz Fischers "ergänzungsbedürftigen"⁴³ Entwurf einer "*pädagogischen Monadologie*"⁴⁴ läßt sich die Entwicklung des Heranwachsenden vom "Bildungsstoff" her sehen, da die verschiedenen *Weisen des Auffassens* "die Lebensalter im Werdegang des Menschen bestimmen" (F. Fischer 1975, S. 144).

⁴² Die Begründung ließe sich beispielsweise den Stadien der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg zuordnen.

⁴³ W. Schmied-Kowarzik 1975, S. 186.

⁴⁴ 1975, S. 143 - 161; 92 - 97; A. Fischer-Buck 1987, S. 122 - 123.

"Weihnachten" wird *beispielsweise* von den verschiedenen Generationen unterschiedlich aufgefaßt. So mag der vierjährige Sohn vom Lichterglanz und den Geschenken vom "Christkindlein" angerührt sein, während den Eltern die Gestaltung des Bescherens am Heiligen Abend bedeutsam ist. Die Großeltern mögen in "Weihnachten" das Fest der Liebe sehen. Jeder zieht aus der erlebten Situation "Bescherung am Heiligen Abend" jene Motive heraus, die ihm aufgrund seines Wissens und seiner Erfahrung mit der Thematik, aber auch seiner biologischen, psychischen und personal-geistigen Entwicklung angemessen erscheinen.

Die Art und Weise, wie etwas aufgefaßt wird, ist der "*Motivationshorizont*" (S. 144). Aus ihm gehen Motive für die konkrete Situation hervor, und zwar entsprechend dem Lebensalter. So lautet für ein vierjähriges Kind der Motivationshorizont "Geschenke", aus dem das Motiv "auspacken" hervorging. Im Blick auf den Motivationshorizont „Liebe“ werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterschiedliche Motive wählen. Der Vierjährige wird empfinden: Liebe ist, wenn ich etwas geschenkt bekomme.

Die folgende Annahme steht hinter diesen Ausführungen zur *Monadologie*: *Franz Fischer nimmt an, daß die Entwicklung des Menschen aus der Dialektik von unmittelbarer "Fraglichkeit" und mittelbarem "Antworten-Können" (1975, S. 92) heraus verstehbar ist.* Damit greift er auf, was viele Lehrer in der Praxis tun: sie beobachten ihre Schüler daraufhin, was diese schon können und wo sie noch Fragen stellen. Sie freuen sich mit ihnen über jene Fortschritte, die jedoch unterschiedlich ausfallen. Das Phänomen des individuellen Wachsens in den Lern- und Lebensbereichen kann der Begriff "*Monadologie*" ausdrücken. Er unterscheidet sich von der "*Charakterologie*" dadurch, daß er keine Typenmerkmale enthält, sondern jeden Menschen sein individuelles Profil zugesteht (vgl. 1975, S. 97, 160). Das entspricht der Auffassung der individuellen Sinnstruktur. Damit könnte jeder sein persönliches Entwicklungsprofil, nach Lebensbereichen und Themen geordnet, erstellen. Lehrer könnten es zusammen mit dem einen oder anderen Sorgeschüler versuchen.

Ein Beispiel aus der pädagogischen Monadologie: Die Entwicklung des Anspruchs "Sittlichkeit"

Zur Entwicklung des Anspruchs der "Sittlichkeit" durch die Lebensalterstufen hindurch liegt die folgende Beschreibung von Franz Fischer (1975, S. 156 - 157) vor.

a) Gebote und Verbote der Eltern gelten: Vertrautheit mit Eltern

"Bei der Bildung der Sittlichkeit geht der Prozeß aus von der mittelbaren Vertrautheit des ganz kleinen Kindes mit den Eltern Das, was die Eltern sagen, die Gebote und die Verbote, sind das Unmittelbare und das Gemeinte. Sie sind dem Kind vorgegeben und aufgegeben; das Kind hat keine Möglichkeit, sie zu entkräften und zu begründen."

Das Kind kann gegen Gebote und Verbote der Eltern jedoch Stellung nehmen, weil sie in diesem Augenblick von ihm etwas verlangen, was es

nicht zu geben bereit oder zu tun willens ist. Es mag aber auch sein, daß es überfordert ist und somit nicht tun kann, was es soll. Kurz: Gebote bzw. Verbote fügen sich nicht in die Sinnstruktur des Kindes und werden ignoriert. Angebote, aus denen das Kind auswählen kann, haben eine größere Chance, als sinnvoll aufgefaßt zu werden.

b) Frage nach den Gründen für Gebote und Verbote: Sittenordnung

"Der nächste Schritt wäre nun der, daß das Kind diese Gebote nun tatsächlich alle versteht, und sich nach ihnen verhalten kann, aber nun nach diesen Geboten fragt. Die Eltern werden sie begründen müssen, und sie würden sie vielleicht begründen, indem sie dem Kind die allgemeingültigen, in einer Gemeinschaft gültigen Sitten sagen, aus denen sie hervorgehen, und dadurch das Kind frei machen zum unmittelbaren Anspruch dieser Sitten. Ist das Kind fähig, den Sitten zu gehorchen, so wird die Sittenordnung zum Unmittelbaren, aus der diese Sitten ihre Rechtfertigung erhalten."

Wer Gebote dem Worte nach versteht und sie erfüllt, stößt im Laufe der Zeit sicherlich auch auf Grenzfälle, in denen er merkt, daß sie nicht mehr gelten können. Sie werden ihm fraglich. Da er darauf selbst noch nicht antworten kann, müssen die Eltern die Begründung geben. Dadurch erweitern sie den geistigen Horizont des Kindes. Jetzt erkennt es: die Gebote gelten, nicht weil die Eltern sie aufstellen, sondern weil die in der Gemeinschaft anerkannten Sitten dies verlangen. So vermag das Kind, den Sitten zu gehorchen. Auch auf dieser Stufe mögen ihm Grenzfälle widerfahren, in denen die Sittengebote durch sich selbst nicht mehr überzeugen und in die Sinnstruktur hineinpassen. Daher werden sie fraglich. Das Kind fragt nach der Rechtfertigung der Sitte und erfährt, daß dies die Sittenordnung sei, aus der die Sitte begründet würde. Damit erweitert sich wiederum der geistige Horizont des Kindes: nicht mehr die Sitte - "weil es die anderen tun, weil es üblich ist" - macht die Geltung eines Gebotes aus, sondern die dahinterstehende Ordnung. Das Kind genügt den Geboten, weil die Ordnung es verlangt.

c) Frage nach der Begründung der Sittenordnung: Bezeugung

"Sobald nun diese Sittenordnung begriffen und verstanden ist, ist das Selbstverhältnis zu dieser Sittenordnung für das sie eintreten, sie immer neu hervor-bringen-müssen usw. das Unmittelbare geworden."

Auf dieser Stufe kommt es darauf an, für die verstandene Ordnung einzustehen; denn wenn sie nicht bezeugt wird, verlieren Gebote ihre Geltung. Dazu äußert sich Fischer (1975, S. 156 f.):

"Ich möchte dabei sagen, daß in einer solchen Deduktion immer das Mittelbare ins Auge zu fassen ist, denn das Mittelbare, das ist der Horizont dessen, womit man vertraut ist, womit man umgehen kann. Dieser vertraute Horizont sind zuerst die Eltern, die Familie dann vielleicht die Straße oder das Dorf, dann bereits die Schule und die größere Stadt. Dann kommt das Wissen von verschiedenen Einflüssen außerhalb der gewohnten Gemeinschaft z.B. die Erfahrungen, die ein Kind hat, über den Krieg und Frieden, und soweit es in seinen Horizont hineintraft, über das Vaterland und den Staat. Im Selbstverhältnis sind dann schon jene Entscheidungen, die dem Jugendlichen abverlangt werden, ein Eintreten für alle diese Gebote, Sitten und die Sittenordnung selber."

An dieser Stelle wird deutlich, in welche Schwierigkeiten Kinder und Jugendliche geraten können, wenn Erwachsene die orientierenden Sitten selbst nicht mehr einhalten und keine wertvolle Alternativen vorlegen.

Zusammenfassend gesagt, geht die Genese der Sittlichkeit vom vertrauten Horizont aus (= 1. *Mittelbarkeit*). Der Mensch fragt nach der Begründung des vertrauten Horizonts (= 2. *Fraglichkeit des Mittelbaren*). Er erfährt, daß Gebote oder Gesetze befolgt werden. Zu diesem Wissen muß er nun Stellung nehmen, d.h. er muß sich entsprechend verhalten (= 3. *Antworten-Können zu Unmittelbarkeit*). Im positiven Fall steht der Mensch ein für das ehemals Unmittelbare, die Gebote, Sitten und die Sittenordnung (= 4. *Mittelbarkeit*). So schreitet der Prozeß zur Sittlichkeit voran, bis schließlich über die Stufen von Wissen, Vergewisserung des Wissens und Vollbringen sowie Bezeugen Sittlichkeit entsteht.

Diese Stufen lassen sich mit dem Prozeß der psychischen Entfaltung verknüpfen. Er läßt sich in Anlehnung an Franz Fischer (1975, S. 158 - 159) wie folgt beschreiben:

1) *Säugling: Unmittelbare Liebe.* - Der Säugling ist bestimmt von Lust- und Unlustgefühlen, denen aufgegeben ist, erlebt zu werden.

2) *Kleinkind: Liebe wird durchschaut und erwidert.* - Wo das Kleinkind über das Verhältnis zu seinen Eltern verfügen kann, wird es sich seiner selbst bewußt. Es entscheidet frei und bestimmt, was oft als Trotz bezeichnet wird. Dieser Trotz ist nicht sinnlos, sondern hat mindestens die eine Aufgabe, das Kind zum selbständigen Entscheiden, Selbsthandeln und Selbstseinwollen zu führen.

3) *Schulkind: Selbständigkeit und sachliches Interesse.* - Wenn das Kind über sein Selbstseinwollen und Selbsthandeln verfügen kann, verlieren diese Fähigkeiten ihren Reiz. Das Kind merkt nämlich, daß es Rücksicht nehmen muß auf alle möglichen Dinge, Menschen und Normen. Im Umgang mit Sachen vernimmt es deren Anspruch. Es ist sachlich interessiert und will dem "Anspruch der Sache treu" (S. 158) sein.

4) *Jugendlicher: Ergriffensein vom direkten Anspruch dessen, was allgemein sein soll.* - Der Jugendliche erkennt eine neue Aufgegebenheit: den direkten Anspruch, den reinen Gehalt, den Anspruch dessen, was allgemein sein soll, z.B. den des Sittengesetzes. Von diesem Anspruch ist er ergriffen. Er ist bereit, ihm zu folgen.

5) *Erwachsener: Bezeugung.* - Der Erwachsene führt den Anspruch des Gesollten aus. Er erkennt seine Aufgabe in der Bezeugung und Bewährung im konkreten Dasein (vgl. ebd.).

Die parallel verlaufenden Prozesse der moralischen Entwicklung und der psychischen Entfaltung legen eine gegenseitige Beeinflussung nahe. Sie gewinnen ihre Dynamik aus dem Wechsel von Mittelbarkeit und Unmittelbarkeit. Damit geht einerseits eine Horizonterweiterung, andererseits eine psychische - zweifellos auch biologische und soziale - Reifung einher. Wenn sich der Heranwachsende dem Ende einer Stufe nähert, wird ihm der von ihm überschaut Bereich fraglich. In diesem Bereich sind jene Dinge versammelt, "die dem Kind vom Morgen zum Abend begegnen und auf seine Motivation

Einfluß nehmen können" (S. 157). Die "Fraglichkeit" dieses überschaubaren Bereichs zeigt sich in der Regel an der Häufung von Warum- und Wozu-Fragen. Derartige direkte oder indirekte sinnorientierte Fragen sind wichtige Symptome im Entwicklungsprozeß Heranwachsender. Da sie stets nachdrücklich gestellt werden, könnten sie einen differenzierten Aufschluß über das moralische Profil des jungen Menschen geben. Wie der Vorgang sich etwas genauer beschreiben läßt, der im Rahmen der Monadologie auf einer bestimmten Stufe der menschlichen Entwicklung, sei es z.B. die Kindheit oder die Jugendzeit abläuft, beinhaltet der folgende Abschnitt.

Von der "unmittelbaren Fraglichkeit" zum "verhaltenen Antworten-Können" (Fischer)

Der Werdeprozeß des Menschen beginnt mit dem "Sich-Vermitteln des Gemeinten in das Gesagte" (F. Fischer 1975, S. 92) hinein. Das bedeutet für den Menschen, Klarheit darüber zu besitzen, was er tun soll. Das erfährt er, wenn er nach dem Gemeinten, dem Anspruch oder dem vorausgesetzten Sinn fragt. In einer konkreten Situation hilft dem Heranwachsenden die Frage nach dem, was für alle gelten soll (das Positiv-Allgemeine) der Situation, das jeder Situationsteilnehmer mit Hilfe seines Wissens, seiner Wahrnehmungs- und Kombinationsfähigkeiten u.a.m. wahrnehmen kann. So kann er erfahren, was er tun soll, damit seine Tat als im positiven Sinn menschlich gelten kann. Allgemeiner formuliert: er erfährt, was im Blick auf die Menschlichkeit gesollt ist bzw. worin der positiv-allgemeine Beweggrund im Horizont der Erhaltung des Lebens besteht. Wenn er ihn erkannt hat, kann er selbst aus ihm konkrete Motive für sein künftiges Handeln ableiten.⁴⁵ Mit zunehmendem Wissen und vermehrten Erfahrungen wird das Unmittelbare, z.B. "Geburtstag" immer bekannter und konkreter. Es wird mittelbar. Der Heranwachsende weiß: "Am Geburtstag bekomme ich Geschenke." Dieses Niveau "Geburtstag ist, wenn ich Geschenke bekomme" bleibt für den Heranwachsenden so lange bestehen, bis eine neue Fraglichkeit auftaucht: "Ist dies wirklich nur dann ein richtiger Geburtstag, wenn ich Geschenke bekomme?" Mit dieser neuen Haltung beginnt die Suche nach Antworten. Auf diese Weise nähert sich der Heranwachsende der eigentlichen Bedeutung von "Geburtstag". Im Verlauf dieses Prozesses entsteht häufig eine "relative Ernüchterung der vorherigen Vermittlung und damit auch eine kritische Haltung". Zugleich taucht aber auch aus dem neuen Anspruch heraus ein neues "Betroffensein" (S. 147) auf.

⁴⁵ Hier zeigt sich die orientierende Funktion des Primats des Lebens vor allen andern Primaten im alltäglichen Leben.

Der Anspruch als Motor menschlicher Entwicklung

Das Ziel des Entfaltungsprozesses ist die Verwirklichung des "positiv-allgemeinen Anspruchs", des "Anspruchs der Wirklichkeit" oder des "Anspruchs des Bildungsgutes" (S. 147), der auf einer bestimmten Lebensalterstufe möglich ist. *Der Anspruch fungiert hier demnach als Motor der menschlichen Entwicklung.* Dieser Gedanke ist interessant, weil der Erzieher wissen muß, welcher Art von Ansprüchen Heranwachsende entsprechen können, will er sie weder über- noch unterfordern. Er könnte seine Entscheidungen über den Anspruch begründen und wäre stärker als bisher gezwungen, von den jungen Menschen aus zu denken. Wenn der Lehrer beispielsweise weiß, daß sich Schüler Lebenspraktiken hingeben, die der Entwicklung ihres Anspruchsniveaus nicht gemäß sind, wie z.B. Konsum von Alkohol, Drogen, Nikotin, Besuch von Discotheken und Pflege intimer Beziehungen, dann muß er sie befähigen, sich aus derartigen Überforderungen zu befreien.

Aufgaben des Lehrers und Erziehers

Der Lehrer bzw. Erzieher muß die "Unmittelbarkeit, das Gemeinte eines jeden Mittelhorizontes" (F. Fischer 1975, S. 154) eröffnen. Er stellt nicht nur die Gegebenheit fest, sondern auch "die Aufgabe, die Aufgegebenheit, d.h. die Wirklichkeit mit ihrem Anspruch" (S. 153). Außerdem muß dieser Anspruch eine Antwort auf die Frage des Schülers sein. Dieser Anspruch muß selbstverständlich auf dem kognitiven Niveau formuliert werden, auf dem sich der betreffende Schüler befindet. Da der Lehrer sich um die Wahrnehmung des Anspruchs bemüht, wird er selber zum "Sprecher des Anspruchs" (S. 147).

Wertung

Die Entwicklungsstadien in der Monadologie Fischers entsprechen den gewohnten Bezeichnungen der Lebensalter. Dadurch entsteht die Gefahr, die Vorurteile mit diesem Lebensalter zu verbinden, wie dies der Fall ist z.B. beim Trotz des Kleinkindes (vgl. S. 94), bei der Beschreibung der veränderten Haltung des Heranwachsenden gegenüber dem Beten (S. 146) und schließlich bei der Skizzierung der Besonderheiten eines Jugendlichen (S. 147 f.).

Es ist durchaus eine große Leistung Fischers, die Werdestufen des Menschen aus der Spannung von Fraglichkeit und Antworten-Können oder aus der Dialektik von Gemeintem und Gesagtem, bzw. der Erfüllung von Anspruch und Bereitschaft zur Vollbringung zu entwickeln. Die Monadologie läßt sich auf jeden einzelnen Schüler anwenden. Sie hat demzufolge einen hohen praktischen Wert, wenn der Lehrer die Profilerwartung von Schülern verfolgen will.

Der Anspruch ist praxisrelevant, weil mit ihm der Lehrer ein Kriterium besitzt, mit dessen Hilfe er feststellen kann, welches Anspruchsniveau der Schüler besitzt. Verhaltensbeobachtungen und Begründungszusammenhänge ergeben Hinweise auf die Realisierung spezifischer Ansprüche.

Wenn *beispielsweise* ein fünfzehnjähriger Schüler die Lehrkraft als "dumm und blöd" ablehnt und bereit ist, zusammen mit den Mitschülern, den Unterricht zu stören, und auf den Vorschlag der Eltern, sich in die Lehrkraft hineinzusetzen, um sie verstehen zu können, nicht eingeht, sondern nur auf seinem Urteil beharrt, so zeigt dies, daß er aufgrund seiner Sinnstruktur, den Sinn dieses Vorschlags noch nicht einzusehen vermag. Vielmehr erscheint ihm das Ärgern sinnversprechend zu sein. Daher muß mit ihm und der Klasse am besten der Sinn der Situation neu definiert werden. Vielleicht so: die Lehrsituation verlangt Ruhe. Das bringen die Schüler ein. Sie verlangt aber auch "stimulierende Präsentation des Inhalts". Das steuert die Lehrkraft bei.

Da die Wahrnehmung des Anspruchs und die Bereitschaft zur Vollbringung mit der vierten und fünften Phase des beschriebenen Bildungsprozesses übereinstimmt, ist dessen Verbindung mit den Stufen des menschlichen Werdens durch die verschiedenen Lebensalter hindurch möglich. Der integrative Bildungsprozeß steht demzufolge nicht isoliert im theoretischen Raum, sondern fügt sich in den Lebensprozeß ein. Außerdem ist der bildende Effekt durch die Realisierung des Anspruchs bis ins hohe Alter durchaus möglich.

4.4.4 Zusammenfassung

Da Sinn für jeden Menschen von elementarer, existenzieller Bedeutung ist und Bildung den Menschen sinnsichtig macht, kann es nur eine einzige Art von Bildung für alle geben: die integrative Bildung, die Sinnerfahrungen anstrebt. Da Sinn sich in allen Dimensionen des Menschen verwirklichen kann, muß Bildung vielseitig, möglichst allseitig sein. Daher integriert sie für jede der anthropologischen Dimensionen die entsprechenden "Erziehungen", bzw. Teilbildungen oder Ausbildungen. Da schließlich Sinn vom Subjekt allein erfahrbar ist, verlangt Bildung nach Konkretheit, nach aktivem Handlungsvollzug. Da nur jene Sinnmöglichkeiten bildend sind, die den Menschen ein Stück näher an seine Menschlichkeit heranführen können, ist eine sorgfältige Auswahl der sinnvermittelnden Inhalte nötig.

4.5 Vielfach vernetzte Inhalte der Bildung (inhaltliche Dimension)

Die integrative Bildung kann ein Leben lang erworben, erhalten und gepflegt werden. Ihre *Inhalte* sind demzufolge nicht nur in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schule, der Ausbildungsstätten wie Universitäten und Fachhochschulen zu finden, sondern auch in den Lebenssituationen des außerschulischen Bereichs. Aber dennoch kann sich nicht alles und jedes zum Bildungsinhalt entwickeln. Damit eine beliebige Erscheinungsweise des Le-

bens im Bildungsprozeß eine Rolle spielen kann, muß es ihr gelingen, den Menschen persönlich "anzusprechen", ihn gleichsam zu verlocken, sich mit ihr zu beschäftigen. Dabei wird sie die ihr immanente Sinnhaftigkeit projizieren. Kann der von ihr "angesprochene" Mensch diese Sinnhaftigkeit teilen, dann beginnt ein Sinnverwirklichungsprozeß. *Er geht dann in einen Bildungsprozeß über, wenn sich der Mensch in Richtung auf seine Menschlichkeit hin entwickeln kann.* Seine Menschlichkeit entwickelt sich aber nicht losgelöst von der ihn umgebenden Welt, sondern in deren Fluidum. Nur unter Wahrung der ihn tragenden Welt und der Erfüllung des Anspruchs, den dieser Inhalt an ihn stellt, bzw. der Erfüllung der Sinnmöglichkeiten kann er zu seinem Menschsein gelangen. Damit ist keiner subjektiven Beliebigkeit das Wort geredet, weil eine Sinnmöglichkeit immer auch zugleich gelten will und insofern Allgemeines darstellt. Das gilt ebenso für den Anspruch. Auch er orientiert sich auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen an allgemeinen Begründungen.

4.5.1 Bildung ist ein gerichtetes, nicht geplantes Geschehen

Die Bildung des Menschen entfaltet sich aus dem vorhandenen *Interesse* heraus. Dessen Entstehen ist nicht planbar. Wohl aber kann es durch Angebote geweckt werden. Die Bildung, die hierbei sich ereignet, ist - in Anlehnung an Norbert Elias (1976) formuliert - ein "gerichtetes", aber nicht geplantes Geschehen. Es läßt sich für die gesamte Lebenszeit proklamieren.

Wissen, Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeit können ihre bildende Wirkung erst dann entfalten, wenn sie in einem *Sinnzusammenhang* ihre Funktion erfüllen können. Den Rahmen für einen derartigen Zusammenhang kann die *Situation* zur Verfügung stellen. Sie muß natürlich, d.h. ungezwungen konzipiert sein und die Sinnmöglichkeiten augenfällig enthalten. Sie ist dann bildend, wenn die ihr immanenten Sinnmöglichkeiten einen Beitrag zur Entwicklung des Selbstseins des Menschen liefern und den Menschen dadurch befähigen, sich für die Entfaltung, Pflege und Verbesserung der wertbegründeten, demokratisch verfaßten und human gestalteten Welt einzusetzen. In anderen Worten gesagt: Eine Sinnmöglichkeit wirkt bildend, wenn sie einen Beitrag zur Entfaltung menschlicher Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten liefert (Selbstsein) und wenn sie den Menschen dazu befähigt, diese Qualitäten im proflexiven Handeln der Welt wieder zukommen lassen (Selbstlosigkeit). Dabei entsteht ein Ergebnis, an dem Mensch und Welt anteilig zu ihrem Recht gekommen sind (Mensch-in-Welt-Sein).

Kulturgegenstände können beispielsweise bildend sein, wenn der Mensch mit ihnen in Beziehung treten, sich auf sie einlassen kann, ihre Sinnmöglichkeiten entdecken will, kurz: wenn sie ihm etwas bedeuten können. Dies ist der Fall, wenn eine bestimmte Affinität des Menschen zu den

Inhalte vorhanden ist. Georg Kerschensteiners *Grundaxiom* des Bildungsprozesses spricht dieses Problem an.⁴⁶

Wenn aus einem Kulturinhalt ein Bildungsinhalt werden soll, so ist dessen *persönliche Bedeutsamkeit* im Einzelfall zu sichern. Häufig wird dies durch den Hinweis versucht, daß eine bestimmte Zusammenstellung von Unterrichtsinhalten für die Zensurengebung bedeutsam ist. Hierbei wird aber vom Inhalt abgelenkt und auf dessen Instrumentalisierung Wert gelegt. Er wird gleichsam mediatisiert, zum Mittel für einen Leistungsnachweis verwendet. Ob zu Recht oder zu Unterecht sei dahingestellt. Nur so viel ist gewiß: Bildung kann daraus nicht werden, weil die Sinnhaftigkeit des Inhalts nicht erfahrbar ist.

Die Vielfalt der Inhalte zwingt zur *Unterscheidung zwischen Inhalten*, und zwar zum einen zwischen Inhalten, die beanspruchen, als unersetzbares Erbe der Geistesgeschichte tradiert zu werden, und gleichsam ein eigenes Recht reklamieren, und zum anderen zwischen jenen Inhalten, die für das Fachverständnis unerlässlich sind. Letztlich sind davon auch jene Inhalte zu unterscheiden, mit deren Hilfe Fähigkeiten und Fertigkeit erworben werden können.

Diese Unterschiede markieren zugleich jene Bereiche, in denen die Inhalte ihre Sinnhaftigkeit belegen können. Deshalb werden z.B. jene Inhalte, die als Menschheitserbe tradiert werden, möglichst "sein" gelassen, also möglichst präzise dargestellt, damit sie so erscheinen, wie sie tatsächlich sind. Da aber auch hier eine Auswahl getroffen werden muß, sollten nur jene Inhalte als Bildungsinhalte vorgeschlagen werden, die beispielsweise zum Erwerb eines modernen Weltbildes nachweislich beitragen können.

Die für das Fachverständnis nötigen Inhalte sind bildend, wenn sie das Fach für die Schüler erschließen und auf diese Weise zu einem ständig differenzierteren Weltbild beitragen. Das dabei verarbeitete Wissen trägt zum Verstehen der Welt bei und verbessert zugleich die Urteilsfähigkeit der Schüler. Dies vergrößert ihre Fähigkeit, die Sinnhaftigkeit der Inhalte im Gesamtzusammenhang der Schule zu erfahren.

Zu den Inhalten, die Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten können, zählen auch Methoden. Sie sind dann bildend, wenn sie Schülern ermöglichen, selbständig Sinnmöglichkeiten zu entdecken und zu realisieren.

Inhalte, die für diese drei Funktionen ausgesucht werden, sind zu unterscheiden von Inhalten im Rahmen von Ausbildungsgängen. Diese müssen zwar lediglich eingeprägt werden, aber man kann nicht ausschließen, daß sie wider Erwarten bildend wirken. Das ist immer dann der Fall, wenn sie unbeabsichtigt zu weiterführenden Fragen anregen. Etwa wenn in der medizinischen Ausbildung die Inhalte der Reproduktionsmedizin nicht nur als Wis-

⁴⁶ Das Grundaxiom des Bildungsprozesses nach Kerschensteiner lautet: "Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist." (1925, S. 41)

sensstoff aufgenommen werden, sondern wenn die damit verbunden ethischen Fragen sich anschließen und zu einer veränderten Auffassung der Studierenden beitragen. Dann erfährt der Inhalt eine Funktion, die der Bildung des Menschen dient.

An diesem Beispiel kann deutlich werden, wie Ausbildungsinhalte in Bildungsinhalte umschlagen können. Es gibt aber auch den umgekehrten Vorgang. Viele Inhalte, die als bildend eingestuft worden sind, werden lediglich als Ausbildungsinhalte aufgenommen. Sie entwickeln zwar Wissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber diese werden nicht in das je subjektive Leben einbezogen, sondern nur für Prüfungs- und Karrierezwecke funktionalisiert, schließlich aber gerne vergessen. Ihr Sinn besteht darin, nicht sie selbst zu sein, sondern sich für anderes gebrauchen zu lassen.

Da die Vielzahl der in Frage kommenden Kulturinhalte weder vollständig lehr- noch lernbar ist, entsteht das *Problem der Auswahl und Anordnung*. In der Geschichte der Pädagogik gab es viele Versuche, diese Problematik zu bewältigen.

4.5.2 Faktoren einer sinnorientierten Lehrplankonzeption

Niemand weiß genau, worin die Menschlichkeit des Menschen besteht und welche Qualifikationen der Gebildete einst beherrschen muß, weil es keinen archimedischen Punkt im menschlichen Leben gibt, von dem her diese Frage zu beantworten wäre. Dennoch gab es durch die Geschichte hindurch lehrplanmäßige Stoffsammlungen. Einige bemühten sich in verdienstvoller Weise, die Sinnhaftigkeit ihrer Konzeption offen zu legen. Sie können durch ihre Anregungen auch gegenwärtig ansprechen und verdienen es, vor dem Vergessen bewahrt zu werden. Es handelt sich hierbei um die Konzeptionen von Richard Seyfert (1895), Wilhelm Rein (1906), Franz Xaver Eggersdorfer (1928), Wilhelm Albert (1922), Rudolf Steiner (1919), Martin Weise (1926 in: K. Riedel 1931, S. 162 f.), Kurt Riedel (1931), Wilhelm Flitner (1939) und Erich Weniger (1930, 1952, 1975).

Neben diesen älteren lehrplantheoretischen Ausführungen, die vor allem den Blick auf den Heranwachsenden und auf Bildung lenkten, enthalten auch die neueren Beiträge zur Lehrplantheorie von Philip Henry Phenix (1964), Theodor Wilhelm (1967, 1982, 1985), Saul Benjamin Robinsohn (1967), Hartmut von Hentig (1969), Josef Derbolav (1975) und den vielen Verfassern im Bereich der Curriculumforschung anregende Hinweise und Beiträge für eine sinnorientierte Lehrplankonzeption.

Ohne die brauchbaren Beiträge im einzelnen referieren zu können, seien nur jene Einsichten genannt, die sich aus der Beschäftigung mit ihnen ergaben. Sie sind für die Konzeption eines Lehrplans wichtig, der den Erwerb einer integrativen Bildung unterstützen möchte:

(a) Der *anthropologische* Aspekt rückt in den zeitlich aufeinander folgenden Lehrplankonzeptionen und -theorien zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, was den Ausgang vom Schüler bei Fortentwicklung des Lehrplans nahelegt.

(b) Die erwähnten Lehrpläne sind sowohl *bildungstheoretisch* als auch *anthropologisch* und *pragmatisch* begründet worden. Eine rein bildungstheoretische Begründung steht jedoch in der Gefahr, die anthropologischen Einsichten zu übersehen und mit der Herstellung des Bezugs zur Wirklichkeit überfordert zu sein. Eine streng anthropologische Begründung muß die Reflexion auf das Ziel genauso vernachlässigen, wie jene über die Verwendung des Gelernten. Die pragmatische Begründung räumt lediglich dem Zweckmäßigen und Machbaren Vorrang ein, wobei ihr der Blick auf sinnvolle Bildung und auf den sinnstrebigen Heranwachsenden zweitrangig ist. Daher zieht die sinntheoretische Position alle drei Aspekte zur Begründung des sinnorientierten Lehrplans heran: Bildungstheorie, Anthropologie und Pragmatik.

(c) Im Zuge der geschichtlichen Abfolge der Lehrpläne zeichnet sich der Trend zur *Überwindung der Fächergrenzen* in unterschiedlichen Schüben deutlich ab. Die vielfältigen Versuche, jungen Menschen durch eine geeignete Auswahl und Anordnung von Inhalten einen geistigen Zusammenhang zu erschließen, dürfen genauso wenig aus dem Blick geraten, wie jene Vorschläge der "Lebenslehre" (z.B. W. Flitner), einen Überblick über die in den einzelnen Fächern verstreuten Wissensinhalten zu erreichen.

So ergeben sich drei grundlegende Faktoren der sinnorientierten Lehrplankonzeption: (a) der Mensch als zentraler, maßgebender Aspekt, (b) die mehrperspektivische Begründung (bildungstheoretisch, anthropologisch, pragmatisch) und (c) das Bemühen um Fächerverbindung (Interdisziplinarität). Diese drei Faktoren legen nahe, den Lehrplan als Sinnzusammenhang zu konzipieren. Damit kann die Herbeiführung von Sinnerfahrungen der Schüler durch die Zeit institutioneller Förderung abgesichert werden.

4.5.3 Ansätze zur Fortentwicklung des Lehrplans

Die Begriffsgeschichte von "Lehrplan", "Bildungsplan", "Richtlinien" und "Curriculum" kennzeichnet wesentliche Stadien der Bemühungen um Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten (vgl. z.B. Josef Dolch 1982; Klaus Westphalen 1987). Gegenwärtig ist der Curriculumbegriff noch weit verbreitet, aber die Bezeichnung "Lehrplan" setzt sich erneut immer mehr durch. Dies ist als eine Folge der Kritik an der Lernziel- oder Curriculumdidaktik anzusehen (vgl. Baldur Kozdon 1981). In Anlehnung an Uwe Sandfuchs (1987, S. 20 - 21) lassen sich Defizite aufzeigen, die eine Fortentwicklung des Lehrplans in Richtung auf Sinnorientierung fordern.

1. Die vielfach übersehene Sinnstrebigkeit des Heranwachsenden muß im Lehrplan überwunden werden.

So sehr man sich auch gegen die Vorstellung sträuben mag, die Lehrpläne seien allesamt "bildungspolitische Programme", so ist doch unübersehbar, daß ihre Inhalte in der Tat, entweder der Ideologie eines Staates verpflichtet oder das Ergebnis des Ringens "geistiger Mächte" (Erich Weniger 1975, S. 216) sind. Außerschulische Gremien entscheiden letztlich, welche Inhalte für Heranwachsende wichtig sind. Ihr Bemühen um die Heranwachsenden in Ehren, aber sie setzen sich über deren Sinnstreben hinweg. Sie deklarieren den Bildungssinn noch in althergebrachter Weise. Daher sollten gegenwärtige Lehrpläne nicht nur eine bildungspolitische Programmatik widerspiegeln, sondern vor allem ein Angebot sein, das sich vor dem Sinnstreben des Heranwachsenden bewähren möchte.

2. Lehrpläne sind nach wie vor Steuerungsmittel des Staates. Sie sollten sich aber der Befähigung des einzelnen zur Selbstgestaltung des eigenen Lebens in der Welt unterordnen.

Die zur Zeit zweifellos gutgemeinten Absichten der Bildungspolitik, z.B. Chancengerechtigkeit zu erreichen, können jedoch nur politisch motiviert sein, und machen die Schule zum Austragungsfeld politischer Interessen. Lehrpläne sind somit nach wie vor Steuerungsmittel des Staates. Deshalb zielt die Absicht des Lehrplans darauf, den jungen Menschen auf sein Funktionieren in den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft vorzubereiten. Diese Motive läuft der pädagogischen Intention zuwider. Pädagogisch gesehen, soll der künftige Erwachsene nicht in erster Linie "funktionieren", sondern nach seinen begründeten Vorstellungen die Bezüge zur Welt verantwortlich gestalten können, damit er in Übereinstimmung mit seiner Sinnstruktur zufrieden leben kann. Daher soll er nicht nur für die Gesellschaft, sondern darüber hinaus für alles andere ertüchtigt werden.

3. Lehrpläne sichern erreichtes methodisches und didaktisches Niveau ab, und könnten durch regelmäßige Weitergabe neuer Einsichten und Erfahrungen eine Art Weiterbildung für Lehrer sein.

Auf die Möglichkeit, zusätzlich zu den Inhalten auch aktuelle Hilfen zur unterrichtlichen Umsetzung zu vermitteln, sollten Lehrplankommissionen nicht mehr verzichten. Folgende Hinweise ließen sich beispielsweise in den Lehrplan einbeziehen: Denk- und Handlungsmodalitäten bei Lern- und Erziehungsschwierigkeiten; Maßnahmen, die die Sinnsichtigkeit junger Menschen in den verschiedenen Dimensionen (geistig-personal, kognitiv, emotional, physisch, relational) entfalten helfen, etwa "Appellation an den Willen zum Sinn" (V.E. Frankl), etwas "ent-hüllen" (vgl. Max von Manen 1984), Sensibilisierung des Heranwachsenden mit Hilfe des Einfühlens in andere, Wahrnehmungstraining, gemeinsame Unternehmungen mit Ernstcharakter, wie z.B. in der Pädagogik Kurt Hahns. Derartige Hinweise sind geboten, so lange es auf breiter Basis noch keine Weiterbildung für Lehrer gibt, etwa als einjährigen Bildungsurlaub.

4. Lehrpläne formulieren immer nur zeitbedingt ihre Aussagen. Ihre Angebote für mögliche Sinnerfahrungen gelten deshalb nur vorläufig.

Da die Anlage, die Aussagen und die gesamte Stoffauswahl der Lehrpläne immer nur zeitbedingt sein kann, sollten Lehrer den Mut haben, nicht zu sehr auf den Vorgaben zu beharren, als vielmehr sie stets zu aktualisieren. Die Zusammenarbeit mit Lehrplanexperten kann ein hohes Niveau absichern und der Sinnerfahrung junger Menschen dienlich sein.

5. *Lehrpläne sichern nur den Lehr- und Lernprozeß in der Schule ab. Sie könnten als "Lebensplan" zur Lebensgestaltung junger Menschen beitragen.*

Wie der Überblick über die Lehrplanentwicklung zeigt (vgl. U. Sandfuchs 1987, S. 16 - 36; J. Dolch 1982 Kl. Westphalen 1987), erscheint der Lehrplan als ausgeklügeltes, differenziertes Gefüge, das das Lernen optimal absichern kann. Dabei übersehen die Gestalter jedoch, daß der Heranwachsende nicht nur ein "Lernwesen", sondern vor allem ein "Lebewesen" sein möchte, so lange es der Schulpflicht unterworfen ist. Seine "Ausstattung für die Zukunft" (S.B. Robinsohn) bedarf der Ergänzung durch die Gegenwartshilfe, etwa im Rahmen der "Lebenslehre" (W. Flitner). Die Rationalisierung des "hidden curriculum" bzw. des "heimlichen Lehrplans" (J. Zinnecker 1975) könnte bei der Einübung künftigen Lebens hilfreich sein (vgl. M. Jörs / Kl. Westphalen 1990, z.B. S. 8).

Diese fünf Anregungen zur Fortentwicklung des Lehrplans konzentrieren sich vor allem um den Sinn-Aspekt. Damit verbindet sich die Einsicht, daß Inhalte für Heranwachsende dann die Chance haben, als sinnvoll erachtet zu werden, wenn sie aus deren Lebensbereich stammen. Bei der aktuellen Bereitschaft, Lehrplanfragen auch mit Grundfragen von Bildung und Erziehung zu verbinden, ergibt sich die Chance der Entwicklung einer sinnorientierten Lehrplankonzeption. Sie geht vom Schüler aus und fördert seine Fähigkeiten zur Bewältigung seines aktuellen und zukünftigen Lebens im Horizont der Welt. Dieser sinntheoretischen Position kommen die folgenden Ausführungen Herman Nohls, allerdings nur bezogen auf den Schüler, sehr nahe:

"Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind heranreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: *welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?*" (1978, S. 127; 1948 a, S. 281 f.; meine Hervorhebungen).

Eine Lehrplankonzeption auf dieser Grundlage kann den jungen Menschen in das Blickfeld rücken und mit ihm seinen Lebensvollzug in der Welt, den man z.B. mit Walter Braun (1983, S. 1) als "personale Sinnsuche" auffassen kann. Im Unterschied zum "child-centered"-Ansatz (vgl. J. Dolch 1982, S. 359) stehen hier nicht die Bedürfnisse jedes Kindes im Zentrum, sondern sein Sinnstreben und die Frage nach seinen Kräften, die es zur Realisierung von Sinn benötigt. Damit gelangen weniger die Bedürfnisse als die Hilfen zur Förderung des Kindes in den Blickpunkt. Da der Mensch zu seinen Bedürfnissen Stellung nehmen kann, ist es nicht von vornherein sinnvoll, sämtlichen Bedürfnissen bloß nachzugeben. Eine Entscheidung gegen bestimmte überrepräsentierte Bedürfnisse kann für den einzelnen durchaus sinnvoll sein, weil er seine Freiheit ihnen gegenüber erfährt.

Die sinnorientierte Fortentwicklung des Lehrplans bezieht die Welt ein, weil Schüler in vielfältigen Abstufungen mehr oder minder intensiv mit ihr vernetzt sind. Die "Welt" ist dasjenige, "was uns von der Wiege bis zur Bahre entgegentritt und beschäftigt, überhaupt alles, was in einem personalen

Sinnzusammenhang steht"⁴⁷. Gelingt es dem Menschen, seinen Bezug zur Welt angemessen zu bewältigen, dann ist die Verbesserung der Welt in Richtung auf mehr Humanität schrittweise erreichbar. Diese Überlegungen bedeuten, daß im Lehrplan immer zugleich auch ein Appell an die Erwachsenen enthalten sein sollte, an einer *menschenwürdigen, human gestalteten Welt* und *wertbegründeten Demokratie* mitzuarbeiten.

Zusammenfassung: Die in den Ausführungen herausgehobenen Aspekte "Sinn", "Ausgang vom Heranwachsenden" und "hin zur wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt" bilden das Zentrum einer sinnorientierten Lehrplankonzeption und definieren den Lehrplan als "Sinnzusammenhang".

4.5.4 Grundzüge eines sinnorientierten Lehrplans "vom Schüler aus und zur wertbegründeten Demokratie in einer humanen Welt hin"

Die Schule hat dem Menschen zu dienen. Deshalb fällt ihr die Hauptaufgabe zu, mit Hilfe sorgfältig ausgewählter Inhalte junge Menschen zu befähigen, ihrem Wesen gemäß zu leben, Sinnerfahrungen zu erleben, Werte zu verwirklichen sowie Bedeutung und Anerkennung zu gewinnen. Die auf Sinn hin orientierte Gewichtung ist berechtigt, weil der Heranwachsende ein sinnstrebendes und Bedeutung suchendes Wesen ist. Sie ist auch aktuell begründet, wie Karl Dienelt weiß. Ihm zufolge sind "Sinnzusammenhänge" in der Gegenwart ein "notwendiges Bildungsangebot" (1989, S. 239). Diese beiden exemplarisch angeführten Argumente können die Notwendigkeit belegen, bei der Konzeption des Lehrplans auf den Sinnbegriff zurückzugreifen.

Bildung kann ohne Inhalte ernsthaft nicht verfolgt werden. Diese können ihre bildende Wirkung aber erst entfalten, wenn sie ihre Sinnhaftigkeit dokumentieren können. Sie müssen folglich in ein Bezugsverhältnis zu Heranwachsenden gelangen. Das ist möglich, wenn sie in einem Sinnzusammenhang stehen, der mit den Sinnerwartungen junger Menschen übereinstimmt. Besonders schwierig ist jedoch ihre Auswahl hinsichtlich ihrer Sinnmöglichkeiten in einer unsicheren Zukunft. Lehrplaninhalte müssen darüber hinaus nicht nur dem sachstrukturellen Entwicklungsstand (Heckhausen) der Schüler entsprechen, sondern vor allem deren sittlich-ethischem Niveau. Denn es kommt darauf an, daß Heranwachsende überhaupt in der Lage sind, den Anspruch, der mit Wissen verbunden ist, wahrzunehmen, auf sich persönlich zu beziehen und ihn angemessen zu erfüllen. Erst wenn hier eine Passung möglich ist, kann ein Sinnzusammenhang entstehen, der nicht nur aus der Sicht des Faches, sondern auch und vor allem aus der Sicht des Heranwachsenden akzeptabel ist. Deshalb ist in der integrativen Bildung der Lehrplan in beson-

⁴⁷ Walter Braun 1983, S. 1; vgl. auch K. Biller 1991, S. 107 - 113.

derer Weise nach den spezifischen Erfordernissen des Klientels (Heranwachsende, Erwachsene) aufbereitet.

Die folgenden *Grundzüge* beziehen sich auf die Begründung, den Auswahlbereich für die Inhalte, die Auswahlkriterien, die Anordnung der Inhalte und die Beziehung der Fachdidaktik zu Fachwissenschaft und Schulfach.

Erster Grundzug: Die Lehrplankonzeption ist sinntheoretisch begründet

Die zentralen Anliegen des Menschen sind Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung. Daher muß "Sinn" orientierendes Prinzip des Lehrplans sein, will dieser dem Heranwachsenden angemessen dienen. Das hat zur Folge, daß der Lehrplan Angebote enthalten muß, die sich auf die Förderung jener Fähigkeiten des jungen Menschen beziehen, die Sinn verwirklichen können. Daher sollen Lehrplaninhalte möglichst viele Fähigkeits- und Fertigungsbereiche des Menschen anregen und Möglichkeiten für vielfältige Erfahrungen schaffen. Da Sinn universal, d.h. im gesamten Lebensbereich des Menschen potentiell erfahrbar ist, verlangt der Heranwachsende zu Recht nach einem Überblick über die Welt. Der Lehrplan muß demnach seiner *universalen* Dimension gerecht werden. Sinn ist ferner total, d.h. er durchwirkt den gesamten Menschen. Daher muß der Lehrplan so konzipiert sein, daß er den Heranwachsenden in allen ihm möglichen Dimensionen ansprechen kann. Diese Forderung betrifft die *totale* Dimension des Lehrplans. Sinn ist ferner relational, setzt als die Aktivität des Menschen voraus. Daher muß auch der sinnorientierte Lehrplan die aktive Beteiligung des Heranwachsenden bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt fördern. Dies betrifft die *relationale* Dimension des Lehrplans. Sinn läßt sich auf methodische Weise erschließen - z.B. einen Text verstehen - und verschlüsseln - z.B. ein Werk schaffen. Daher enthält der sinnorientierte Lehrplan jene Methoden, die dem jungen Menschen verschiedene Zugänge zum Sinn eröffnen.

Aus sinntheoretischer Sicht erweist sich der Lehrplan als gefügter Inhaltskomplex, dessen Vermittlung allen Menschen Sinnerfahrungen ermöglichen kann. Dieser Inhaltskomplex ist vor allem durch *Anthropologie*, *Teleologie* (Ziellehre) und *Wissenschaft* bedingt. Er ist eingebunden in den Gesamtbereich der gesellschaftlichen Mächte, zu deren Sinnvorgaben der Heranwachsende immer erst Stellung nimmt. Mit anderen Worten: Der Lehrplan kann nur dann als begründet gelten, wenn er allen Beteiligten Sinnerfahrungen ermöglicht.

Sinnvoll kann der Lehrplan werden, wenn er Einseitigkeiten vermeidet. Dies ist nicht selbstverständlich, weil er im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Mächten steht, die ihren Einfluß auf ihn geltend machen. Er kann sinnvoll werden, wenn er auf den Heranwachsenden abgestimmt ist; denn er ist für ihn erfunden worden. Das schließt sein Stehen in Bezügen zu allem, was ihn umgibt, was nicht er selbst ist, ein. Der Lehrplan kann sinnvoll werden, wenn er Bildung absichert; denn er ist in Richtung auf ein Ziel konzipiert worden angesichts offenkundiger Mängel.

Im Gegensatz zu jenen Lehrplankonzeptionen, die sich vor allem nur auf jeweils einen Grundpfeiler stützen, mag er Anthropologie, wie z.B. die Konzeption des "offenen Curriculums", Teleologie, wie z.B. die bildungstheoretische Lehrplankonzeption von Marin Weise (1924), oder Wissenschaft heißen, wie z.B. die Konzeption der "Struktur der Disziplin" (J.S. Bruner), ruht die sinnorientierte Lehrplankonzeption auf der Verbindung der drei Säulen auf.

Der Pfeiler *Anthropologie* stützt den menschlichen Bereich im Lehrplan ab. Er schließt die erwähnten Merkmale des Menschen ein. Darüber hinaus bietet sich die von Philip Henry Phenix entwickelte Einsicht zur Übernahme an, die besagt, daß grundlegende Handlungstypen des Menschen mit "Sinnbereichen" (realms of meaning) korrespondieren. Nach Phenix ergibt sich die folgende Zuordnung (vgl. 1964, S. 21, 48, 270, 271):

<i>Handlungstypen</i>	<i>Sinnbereiche</i>
Sprachlicher Ausdruck	Symbolik
Beschreibung	Empirik
Kreativität	Ästhetik
Beziehung herstellen	Synnoetik
Wahl	Ethik
Integration	Synoptik

Daher kann die Zuordnung verschiedener Inhaltsbereiche zu Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen begründet werden. Umgekehrt können die Inhaltsbereiche als Ergebnisse der spezifischen humanen Fähigkeiten und Fertigkeiten erscheinen. Damit ist die Möglichkeit vorhanden, über die verschiedenen Inhaltsbereiche auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen einzuwirken und umgekehrt: mit deren Aktivitäten die Inhaltsbereiche gestalten. Je intensiver die Bezüge zwischen sämtlichen Bereichen und Fähigkeiten sich entwickeln, desto größer ist die Chance, jene humanen Fähigkeiten zu optimieren, die ein sinnvolles Leben führen können. Die sechs "Sinnbereiche" legen diese Folgerung nahe.

Da die Anthropologie kein Kriterium enthält, das Richtung und Maß der Beeinflussung des Menschen umschreibt, erscheint die *Teleologie* (Ziellehre) für den Lehrplan notwendig. Abweichend von der Diltheyschen Auffassung von der immanenten Teleologie des Seelenlebens umfaßt die Ziellehre sämtliche Zielformeln der Pädagogik. Sie bezieht sich hier auf die integrative Bildung. Damit tauchen insbesondere die Aspekte der Verantwortung im Anspruch von Freiheit, der überzeugten Bindung an Werte, der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit und insbesondere der Sinnsichtigkeit des Menschen als erstrebenswert auf.

Die integrative Bildung ist nicht auf bestimmte Inhalte fixiert. Sie erwartet je-doch die Vermittlung eines Grundbestandes tradierwürdiger, kulturtragender Stoffe, der durch seine Bedeutung für das kulturelle Leben Heran-

wachsender ausgewiesen ist. Da ein allumfassendes (enzyklopädisches) Wissen nicht erreichbar ist, legt die integrative Bildung vielmehr Wert auf einen soliden Grundbestand, verbunden mit der Erhaltung des Interesses junger Menschen, sich auch nach der Schulzeit dem Lernen nicht zu verschließen. Es ist deshalb jenes Wissen auszuwählen, das junge Menschen in besonders auffälliger Weise ansprechen kann. Ein wesentlicher Schwerpunkt der bildenden Bemühungen besteht jedoch in der optimalen Förderung möglichst vieler Fähigkeits- und Fähigkeitsbereiche in allen fünf anthropologischen Dimensionen. Am Ende der Schulbildung soll ein umfassender Sinn- und Bedeutungszusammenhang entstanden sein, eine geistige Welt, von der aus konkrete Einzelprobleme eingeschätzt und bewältigt werden können. Das heißt aber nicht - wie z.B. Klaus Schmitz (1977) meint - "einen Gesamtsinn von Welt und Mensch" zu erwerben. Es beschreibt vielmehr die Möglichkeit des jungen Menschen, sich über den Sinn seines - nicht "des" - Lebens zu vergewissern, von dem aus er bei Bedarf einst seinen Lebensmut festigen, seine ganz individuelle Orientierungsgrundlage gewinnen und sich seiner Sinnstruktur bewußt werden kann. Ein so gestalteter Lehrplan will mehr erreichen als nur eine "Ausstattung" zum Verhalten in der Welt, wie Saul B. Robinsohn formulierte (1971, S. 13).

Die integrative Bildung schließt die Bemühung um eine "wertbegründete Demokratie" (democracy of worth; Ph.H. Phenix) ein. Auf diese Weise fördert sie demokratische Grundtugenden und belegt damit zugleich ihren politischen Bezug.

Die Teleologie kommt zwar ohne Aussage über Inhalte nicht aus, sie kann aber über die Inhalte selbst nichts aussagen. Daher muß sie auf die *Wissenschaft* verweisen, die so zum dritten Stützpfiler der sinntheoretischen Lehrplankonzeption wird. Der Heranwachsende benötigt zu seiner integrativen Bildung Inhalte, die ihn befähigen, Sinnmöglichkeiten zu erschließen. Wenn sie aus der Sicht des jungen Menschen ausgewählt werden, ist die Chance gegeben, einige Übereinstimmungen mit der subjektiven Sinnstruktur der jungen Menschen herzustellen.

Die Wissenschaft liefert Gewähr dafür, daß das für die Bildung des Menschen ausgewählte Material auf den höchstmöglichen Stand der Erkenntnis gebracht ist. Wer aus dieser Quelle schöpft, kann sich somit das "Beherrschungs-", "Bildungs-" und "Erlösungswissen" (Max Scheler 1947, S. 26 f.) aneignen. Es wäre jedoch naiv zu glauben, alles Wissenschaftswissen sei zur Zielerreichung nötig. Vielmehr sind die Denk- und Verstehensweisen zu beherrschen, die im Gesamtbereich der Wissenschaft Anwendung finden. Das Orientierungswissen hat demnach durchaus seine Berechtigung.

Die Vielfalt des Wissenschaftswissens spiegelt jene Grundfertigkeiten wider, die in den verschiedenen Disziplinen unerläßlich sind, um das Wissen zu produzieren. Da diese Grundfertigkeiten dazu beitragen, das Leben sowohl zu erhalten, sinnreicher zu gestalten und zu verlängern, ist es nötig, sie im Laufe der schulischen Ausbildung von allen Schülern angebotsweise zu vermitteln. Damit könnte jeder sein Leben optimal erhalten, pflegen und ver-

bessern sowie die ihm mögliche Bedeutung, angesichts seiner Einbindung in die Wirkfaktoren der Leonardo-Welt gewinnen.

Die Vielfalt des Wissens ordnet sich nach Fachwissenschaften, Schulfächern, "Sinnbereichen" (Phenix) oder "Vorstellungshorizonten" (Wilhelm). Der Übergang von einem Bereich zum andern wird vor allem formal begründet, etwa durch den Hinweis auf die Existenz eines zusätzlichen Bereichs. Phenix wies darauf hin, daß jeder der Bereiche spezifische Weisen der Logik enthalte, die ein Ordnungskriterium darstellten. Ein möglicher Übergang in einen anderen Bereich kann damit aber nicht erklärt werden. Der Ansatz der Struktur der Disziplin (structure of the discipline; Jerome Seymour Bruner) versuchte gleichfalls mit Hilfe zentraler Begriffe das Wesentliche einer Disziplin wiederzugeben. Vor diesem Hintergrund bieten sich verschiedene Ebenen des Wissens an, wie z.B. Leitbegriffe, Grundbegriffe, Fakten; hinsichtlich des methodischen Aspekts fallen die verschiedenen Forschungsmethoden einer Disziplin an. Damit läßt sich das Wissen einer Disziplin zwar strukturieren, den Übergang von einer Disziplin zur anderen bleibt aber unerklärt. Die Kenntnis der Übergänge wäre jedoch hilfreich, weil dadurch zugleich eine Möglichkeit auftaucht, Fächerverbindungen herzustellen, die mehr als zufällig wären.

In dieser Problemlage könnte eine Entdeckung Franz Fischers weiterhelfen, wonach die Wissenschaften miteinander durch ihre "Grundbegriffe" verbunden sind (vgl. hierzu auch J. Derbolav 1960). Grundbegriffe sind jene zentralen Arbeitsbegriffe einer Disziplin, die diese intensiv nutzt, die sie aber aufgrund ihrer spezifischen Fragestellung, Methodik und Denkweise nicht definieren kann und will. In anderen Worten: sie kann den Sinn der Grundbegriffe in ihrem Aussagesystem nicht auslegen, gelangt lediglich zu tautologischen Formulierungen und muß ihn somit voraussetzen. Daher setzen die einen Wissenschaften voraus, was die anderen erforschen bzw. aussagen.

Hierfür ein *Beispiel*: Die *Semantik* arbeitet mit dem Grundbegriff "Bedeutung". Sie macht sich aber über "Bedeutung" selbst keine Gedanken, sondern sagt sie in *Worten* aus. All ihr Tun hätte keinen Sinn, gäbe es nicht die Bedeutungen. Aber sie kann deren Sinn nicht erfassen, sondern nur in Tautologien formulieren: der Sinn der Bedeutungen ist, die Bedeutungen der Wörter zu erforschen. Da diese Antwort nicht befriedigt, wird der Sinn dieses Grundbegriffes vorausgesetzt. Gibt es eine Disziplin, die mit *Bedeutungen* arbeitet? - Ja, die *Logik*. Sie klärt *Bedeutungen*, definiert, schlußfolgert, deckt Beziehungen zwischen Begriffen auf u.a.m. Sie kennt den Sinn von Bedeutungen, sie arbeitet mit ihm. Sie ist damit gleichsam über der Semantik anzuordnen. Aber die Logik hat nur Sinn, wenn es *Identität* gibt. Diese Voraussetzung der Bedeutung kümmert die Logik jedoch nicht weiter, geht sie doch davon aus, daß es sie gibt. Daher arbeitet sie mit Identitäten. Gibt es aber eine Disziplin, die mit "Identitäten", z.B. Ordnungen, Reihungen, Einheiten u.a.m. arbeitet? - Ja, die *Mathematik* usw. (vgl. Franz Fischer 1975, S. 112 - 121; 121 - 130, s.a. Arno Warzel 1989, S. 414 - 419).

Obgleich Franz Fischer nicht alle aktuellen Disziplinen erfaßt und die Durchgängigkeit des Ansatzes zwar nicht für alle, aber doch für verschiedene Gruppen von Wissenschaften gilt, so kann die Idee faszinieren. Sie zeigt auf, wie man Wissensinhalte miteinander in einen Sinnzusammenhang bringen

kann: was in einem Bereich vorausgesetzt bzw. gemeint wird, ist in einem anderen das Arbeitsgebiet, dessen Gemeintes wiederum auf ein weiteres Gebiet verweist. Dadurch ergibt sich ein verknüpftes Wissensgefüge, was die Abschottung der Disziplinen verhindern hilft. Es kann Schüler in eine Fragehaltung führen, die die Voraussetzung jeglicher Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten ist.

Bei der Übertragung dieses Modells auf den schulischen Bereich könnten schulische Inhalte in der gezeigten Weise bearbeitet werden. Die Schlüsselfrage würde lauten: Was setzt ein Fachinhalt voraus und in welchem Wissenschaftszweig wird diese Voraussetzung erforscht? Was kann man dort über sie aussagen? Auf diese Weise könnte der Lehrplan Verbindungen zwischen den Wissensinhalten herstellen. Bei sorgfältigem Aufbau der Inhalte könnte der Lehrplan vermeiden helfen, daß Schüler und Lehrer nur innerhalb bestimmter Fachgrenzen denken und keinen Blick darauf werfen, wie das produzierte Wissen mit anderen Fragestellungen zusammenhängt. Dies wäre ein Beitrag zur Integration von Fächern, die der Lehrplan ermöglicht.

Zusammenfassung

Der sinnorientierte Lehrplan stützt sich auf Bildungstheorie, Anthropologie und Wissenschaft. Er strebt an, Sinnzusammenhänge mit Hilfe eines soliden Fundamentes zentraler Inhalte zu sichern. Aufeinanderfolgende Inhalte sollen für Heranwachsende in einem nachvollziehbaren Zusammenhang stehen. Die Auswahl der Inhalte sichert ein Fundament grundlegenden Wissens ab. Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche, zu denen Denken, Einsichten gewinnen und vernünftiges Handeln in entscheidender Weise gehören, unterstehen einer möglichst optimalen Förderung. Der sinnorientierte Lehrplan ist somit mehr als eine bloße Stoff- und Ziel- sowie methodische, didaktische und mediale Hinweissammlung. Er ist zugleich ein Beitrag zur Ermöglichung sinnerfüllten Handelns in wertbegründeter Demokratie.

Weitere Grundzüge im Überblick

Aus Raumgründen sollen die weiteren Grundzüge des sinnorientierten Lehrplans nur noch angedeutet werden.

Zweiter Grundzug: *Ausgang von anstehenden Aufgaben und Ergänzung durch „Schlüsselprobleme“ (Klafki).* Die Feststellung anstehender Aufgaben geht der Auswahl von Inhalten voraus. Sie erfolgt mit Hilfe gründlicher, multiperspektivischer Situationsanalysen. Unbestritten hochrangig dürfte die Aufgabe sein, mitzuarbeiten an einem vereinten Europa auf der Basis einer wertbegründeten Demokratie in einer humanen Welt.

Dritter Grundzug: *Der Lehrplan legt dar, welche Bedeutung die ausgewählten Inhalte für den einzelnen haben können, bzw. wie sie persönlich*

bedeutsam werden können und was daraus für den einzelnen folgt. Da Sinn immer nur vermittelt auftaucht, also an etwas Konkretes (Sinnträger) gebunden ist, kann alles, was den Menschen umgibt, eine Sinnmöglichkeit sein. Durch Beziehungsaufnahme des einzelnen mit der bildenden Sinnmöglichkeit kann eine Sinngenesse und damit ein integrativer Bildungsprozeß entstehen. Die dazu nötige Beziehung des Menschen zu den Lehrplaninhalten gelingt am ehesten im Lebensbereich des einzelnen. Daher sollte der Bezug zum Leben des Menschen stets gegeben sein.

Vierter Grundzug: *Der Lehrplan wählt nicht nur Stoffe aus dem Bereich der Ratio, also Wissens- und Verstehensinhalte aus, sondern auch Inhalte, die sich auf Emotionales (z.B. Umgang mit Gefühlen), Physisches (z.B. Leibes-Erziehung) und Relationales (z.B. Beziehungsfähigkeit, nicht nur im Hinblick auf Menschen, sondern auch auf die Welt) beziehen. Sie entfalten im Verbund ihre Fruchtbarkeit. Der Lehrplan enthält Stoffe, die sich den fünf anthropologischen Dimensionen zuordnen lassen, nämlich der geistig-personalen, der emotionalen, der physischen und der relationalen. In diesen Dimensionen können die Inhalte ihre Sinnhaftigkeit entfalten.*

Da Sinn aber nicht immer verwirklicht werden kann, sind auch Inhalte auszuwählen, die über Sinnfehler, Barrieren u.dgl.m. informieren. Außerdem sind viele Heranwachsende mit den Schattenseiten des Lebens konfrontiert. Deshalb ist es angebracht, auch diese Thematik im Lehrplan zu verankern. Beispiele hierfür sind: Störungen im Lernprozeß, Reduzierungen der Sinnmöglichkeiten im individuellen Leben, Fehlformen der Erziehung, der "heimliche" Lehrplan und andere pathogene Erscheinungsweisen.

Hier erweist es sich als vorteilhaft, daß die integrative Bildung eine Fülle von Auswahlkriterien subsumieren kann. Beispiele hierfür sind: Lebenserhaltung als oberstes Prinzip zur Auswahl von Inhalten, Sinnhaftigkeit von Inhalten, anspruchsvolles Handeln, das Klassische, das Enzyklopädische (für Überblick), das Exemplarische, das Psychohygienische, die Sinnestätigkeit, das Soziale und viele andere mehr.

Fünfter Grundzug: *Die ausgewählten Inhalte gruppieren sich um Ideen, Dinge und Probleme, ordnen sich Lernbereichen, Fächern und Themenbereichen zu und bilden auf diese Weise einen sachlogischen Sinnzusammenhang, der sich voraussetzungsdiagnostisch erschließen läßt. Die Voraussetzungsdiagnostik (Fischer) fragt nach dem, was das Gesagte meint.*

Sechster Grundzug: *Der Lehrplan enthält eine Analyse der Situation der Zeit und zwar insbesondere im Hinblick auf die Frage nach Sinnbedrohung und Sinnsuche.*

Siebter Grundzug: *Im sinnorientierten Lehrplan dominiert die synoptische (zusammenschauende) Sinnrichtung vor der ethischen und synnoetischen.* Dies ist berechtigt, weil es angesichts des heutigen Wertpluralismus nötig ist, Heranwachsenden Orientierungshilfen anzubieten. Eine Werte- und Denkerziehung bietet dazu den nötigen Rahmen. Demzufolge rückt die ethische Sinnrichtung, und mit ihr die Schaffens-, Erlebens- und Verzichts- bzw. Einstellungswerte in den Vordergrund. Aber auch die synnoetische Sinnrichtung muß mehr als bisher Beachtung finden. Daher liegt es nahe, das Wissen um die eigene Personwerdung, das in Psychologie, Philosophie, Biologie und in großen Biographien vorliegt, für den Bildungsprozeß fruchtbar zu machen. Es fördert das Verstehen der eigenen wie der fremden Handlungs- und Verhaltensweise. Darüber hinaus kann es einen entscheidenden Beitrag zu "sozialem Lernen" liefern; denn wer sich und den anderen angemessen versteht, ist eher Anwalt des anderen als dessen Gegner. Die synoptische Sinnrichtung hebt sich von der ethischen und synnoetischen ab, weil sie die beiden anderen überschaut. Damit gewinnen jene Geisteswissenschaften an Bedeutung, die sich um Gesamtansichten bemühen, insbesondere Philosophie, Theologie und Geschichte.

Achter Grundzug: *Die Fachdidaktik legt als Vermittlungsinstanz zwischen Fachwissenschaft und Schulfach u.a. den Sinnzusammenhang in dem von ihr vertretenen Fach im Lehrplan offen dar.* Sie weist im Lehrplan die Bedeutung eines spezifischen Inhalts für das Fach überzeugend nach. Die Fachdidaktik muß auch an der Prävention von Lernschwierigkeiten in dem von ihr vertretenen Fach arbeiten und sich um geeignete Lernhilfen bemühen. Sie benennt Defizite, Defekte, Pathogenes und Sinnbedrohendes und untersucht die entsprechenden Fachwissenschaften nach ihren Beiträgen zur Ermöglichung von Sinn. Hierzu bietet sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere mit der Lernpsychologie an. Sie legitimiert darüber hinaus das von ihr vertretene Unterrichtsfach in seiner Sinnhaftigkeit für die zu erstrebende Bildung, und gibt damit dem Lehrer praktische Argumentationshilfe bei zu erwartenden Sinnfragen der Schüler.

4.5.5 Zusammenfassung: Der Lehrplan als Sinnzusammenhang

Der noch so differenzierte, den modernsten Stand der Erkenntnis widerspiegelnde Lehrplan ist pädagogisch wertlos, wenn Schüler die Sinnhaftigkeit der in ihm enthaltenen Inhalte nicht erfahren können. Die Lehrplankonzeption, die durch die vorliegenden Grundzüge angedeutet ist, kann hingegen auf der Ebene der Geschichte, der Wissenschaft, des Faches, des Inhaltes, des Heranwachsenden und der Realität als sinnvoll ausgewiesen werden.

Das in Grundzügen skizzierte vorliegende Konzept ist mit der historischen Entwicklung des Lehrplans verwurzelt. Es ist - wie bei Vorgängern belegt - vom Schüler aus konzipiert, wobei der ganze Mensch als integrativer

Rahmen fungiert. Es betont - wie viele Vorgänger - den bildenden Wert der Kultur. Dadurch werden Sinnerfahrungen über rekonstruierende Reflexionen möglich. Sie beziehen sich auf verschiedene Ebenen des Lehrplans, nämlich auf die Ebene der Wissenschaft, des Schulbuchs, der Inhalte, des Subjekts und der Wirklichkeit. Das soll im folgenden wenigstens angedeutet werden.

Der Sinnzusammenhang auf der *Ebene der Wissenschaft* ist dadurch realisiert worden, daß die Vielfalt der Wissenschaften durch das Kriterium spezifischer Denk- und Verstehensweisen sich verschiedenen Sinnrichtungen zuordnen läßt, die die - vorläufige - Gesamtheit menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten repräsentieren. Die Voraussetzungsdiagnostik hilft, die Übergänge zwischen den Wissenschaften zu erkennen.

Der Sinnzusammenhang auf der *Ebene des Schulfachs* ist durch deren Zuweisung zu den verschiedenen Sinnrichtungen herstellbar, wodurch zugleich ihre zentralen Beiträge zu Sinnverstehen und Bedeutungsgewinnung erkennbar werden. Die erfolgreiche Suche nach Verbindungsmöglichkeiten zwischen den Fächern hilft, Fachgrenzen zu überwinden, ohne daß man sie zugleich aufgeben müßte.

Der Sinnzusammenhang auf der *Ebene der Inhalte* wird nicht mehr nur durch die Frage nach der Bedeutung von etwas bewirkt. Jetzt schließt sich die Frage nach den verschiedenen Verstehens- und Denkweisen, die für ein Fach typisch sind, sowie nach den möglichen Zwecken und Werten eines Inhalts an. Kurz: die verschiedenen Sinnrichtungen (Symbolik, Empirik, Ästhetik, Synnoetik, Ethik, Synoptik) werden auf ihre Zuständigkeit in einem konkreten Fall hin überprüft. Auf diese Weise können Schüler die Ansprüche, die mit dem Wissen gegeben sind, als konkrete Möglichkeiten zur Sinnerfüllung wahrnehmen.

Der Sinnzusammenhang auf der *Ebene des Subjekts* wird durch die Realisierung eines geordneten "Gedankenkreises" (Herbart) oder einer übersichtlich strukturierten geistigen Welt angestrebt. Der Lehrplan verlangt die Förderungen sämtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden unter Berücksichtigung des "Gesetzes der Kraftersparnis" (E. Weniger 1975, S. 265). Er kommt damit dem Verlangen junger Menschen entgegen. Insbesondere ist hier an die Fähigkeit zur Sinnsichtigkeit gedacht, z.B. sich ein Ziel zu stecken, für dessen Verwirklichung es sich lohnt zu leben. Dadurch kann sich die Fähigkeit erhöhen, Sinndefizite zu bewältigen. Der Lehrplan verweist darauf, im Unterricht die Inhalte in einem Sinn- besser: Bedeutungsgefüge, über das die Schüler aufzuklären sind, geordnet anzubieten. Da eine inhaltliche Ausrichtung an einem Bildungsideal nicht vorliegt, trifft der etwaige Vorwurf, einer Bildungsideologie zu frönen, nicht zu.

Der Sinnzusammenhang auf der *Ebene der Realität* besagt, daß sich der Lehrplan an dem formalen Ziel der Bildung in einer wertbegründeten Demokratie orientiert. Die Ausrichtung auf dieses Ziel verführt jedoch nicht, die zu erfüllenden Aufgaben von Schule und Schüler zu übersehen, die offensichtli-

chen pathologischen Symptome zu thematisieren und an ihrer Lösung zu arbeiten sowie zu versuchen, ihre Ursachen zu beseitigen.

Der sinntheoretisch konzipierte Lehrplan präsentiert tradierwürdige Inhalte in einem sachlogisch begründeten Gefüge von Sinnmöglichkeiten. Gleichzeitig vermeidet er die durch Stofffülle provozierte, als sinnlos empfundene Eingrenzung des selbständigen Denkens junger Menschen. Darüber hinaus enthält er nicht nur die Angebote zur Förderung des kognitiven, sondern aller übrigen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Heranwachsenden. Das gelingt durch eine Zurücknahme des "Stoffdiktats" der Fächer zugunsten der Bemühung um Entwicklung, Erhaltung und Verbesserung der Lernbereitschaft. Dies hilft vermeiden, Wissensinhalte im Unterricht "durchzupfeitschen" oder "abzuhaken".

In dieser Sicht erfährt der Lehrplan eine Funktionserweiterung, wodurch seine Sinnhaftigkeit zunimmt. Außerdem kann er als ein unersetzbares Bindeglied zwischen dem Ziel "Bildung in der wertbegründeten Demokratie" und dem Weg zu diesem Ziel fungieren.

4.6 Zentrale Momente der integrativen Bildungstheorie (pragmatische Dimension)

Bildung erschöpft sich nicht im "Wissen", wie in der materialen Bildungstheorie vertreten, auch nicht in "Fähigkeiten und Fertigkeiten" bzw. "Methoden", wie die formalen Bildungstheorien argumentieren, noch in "wechselseitigem Erschlossensein", wie die kategoriale Bildungstheorie formuliert, auch dann nicht, wenn sie der Faktor "Topos" (Situation) ergänzt, wie die topische Bildungstheorie (z.B. A. Kaiser 1985) glauben macht. Sie ist das Ergebnis sowohl historisch-gesellschaftlicher Bedingungen als auch natürlicher Anlagen und menschlicher Anstrengungen. Über diese *bildungstheoretischen Momente* hinaus wird Bildung durch *objektive Bedingungen*, wie z.B. Zeitgeist und Gesamtlage der Nation, aber auch durch subjektive Faktoren, etwa Herkunft, Anlage, Lebensleitlinien, Sinnstruktur und Lebenslauf sowie schließlich durch den daraus resultierenden selbständigen Entschluß beeinflusst. Sie wird aber ganz entscheidend durch die Momente "Ziel", "Prozeß", "Bereich", "Stufe", "Art" und "anthropologische Dimension" gekennzeichnet. Die Gesamtheit aller genannten sowie weitere, noch nicht erkannte, untereinander vielfältig verwobene Momente bestimmen die Bildungstheorie. Diese verschiedenen Momente werden als zunächst unstrukturierte Einheit in die Theorie der Bildung integriert.

Im Konzept der integrativen Bildung sind die konstitutiven Momente in ihrem Selbstwert akzeptiert und können sich in der Auseinandersetzung mit anderen gemäß ihrer Eigenart optimal entfalten und ihre Sinnhaftigkeit zei-

gen. Sie erhalten im Gesamtkonzept ihren unbestreitbaren Platz. Ihre Grenze erfahren sie aber nicht durch deduzierte Vorschriften, sondern jeweils konkret in der Auseinandersetzung und im Wettstreit mit der Existenz anderer, sich gleichfalls entfaltender und um die Darstellung ihrer Sinnhaftigkeit bemühter Momente. Die erstrebte optimale Entfaltung eines Momentes wird aber nicht nur begrenzt durch die Entfaltung der anderen Momente, sondern auch durch kurzfristig unveränderbare, konkrete Umweltbedingungen. Diese gegenseitige Begrenzung und Rücksichtnahme aufeinander schafft ein filigranes Netz an Interaktionen.

In *graphischer* Darstellung ergibt sich das folgende Bild konstitutiver Momente der integrativen Bildung.

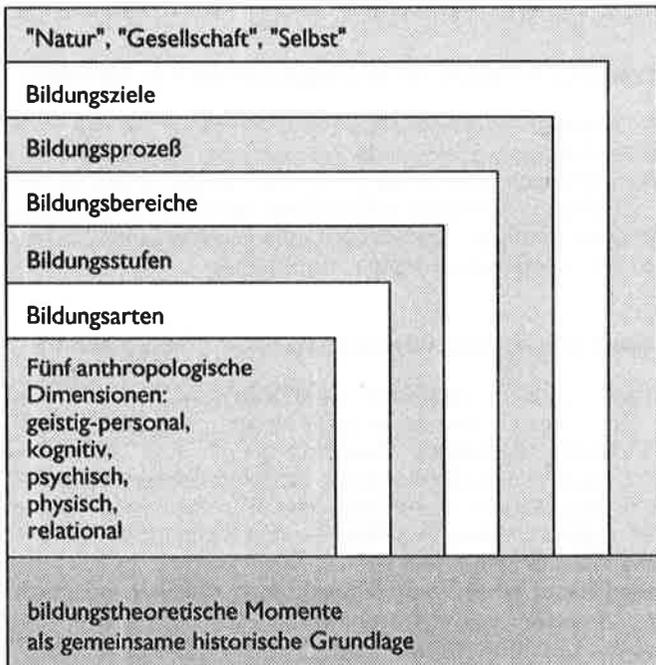


Abb.: Übersicht über die in die Bildungstheorie integrierten Momente

Die integrative Bildung baut auf dem historischen Fundament auf. In ihrem Zentrum stehen die *anthropologischen Dimensionen* (geistig-personal, kognitiv, psychisch, physisch, relational), die sie optimal fördern will. Die *Bildungsarten* wirken sich auf alle fünf Dimensionen aus. Die *Bildungsstufen* wiederum lassen sich in den Bildungsarten wiederfinden und wirken auf diese Weise ebenfalls in die anthropologische Dimension ein. Das gilt für die *Bildungsbereiche*, die auf unterschiedlichen Bildungsstufen in den verschie-

denen Bildungsarten Eingang finden und auf den Heranwachsenden einwirken, genauso wie für stetige und unstetige *Bildungsprozesse* und für die *Bildungsziele*. Die genannten Integrationsfaktoren tangieren die Bemühungen des einzelnen um die Bildung als "Werk" der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst.

Die graphisch dargestellte Umfassung der Momente von außen nach innen, von den bildenden Faktoren "Natur", "Gesellschaft", "Selbst" zu den anthropologischen Dimensionen muß man sich auch in umgekehrter Richtung denken. Sie fällt je nach Gewichtung der konstitutiven Momente unterschiedlich aus. Zur besseren Kennzeichnung der integrativen Bildung bietet sich eine Auswahl jener Momente an, die vorhandene Einseitigkeiten überwinden, Lücken schließen und Unerläßliches unterstreichen wollen.

4.6.1 Ergänzung vorliegender bildungstheoretischer Momente

Die integrative Bildungstheorie versteht sich als die den verschiedenen Bildungstheorien zugrundeliegende gemeinsame Bildungstheorie. Die folgenden Ausführungen machen auf notwendige Ergänzungen der in Bildungstheorien enthaltenen Momente aufmerksam. Sie entsprechen damit zugleich dem materialen, formalen, kategorialen, historischen, individuellen, sozialen, aktionalen und sensistischen Aspekt von Bildung.

4.6.1.1 Anspruch ergänzt Wissen (materialer Bildungsaspekt)

"Wissen" ist ein wesentlicher, konstituierender Faktor der integrativen Bildung. Der materiale Aspekt ist auch für die integrative Bildung wie für andere Bildungen unersetzbar. Zusätzlich zu den mit "Wissen" gegebenen Momenten, nämlich Geschichtlichkeit, Fragenimmanenz, Auswahlkriterium, Stoffülle, Orientierungs-, Herrschafts- und Bildungswissen, ist der *Sinnzusammenhang* zu erwähnen. Er sichert die drei Sinnmöglichkeiten Bedeutung, Zweck und Wert ab und macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, daß das Wissen die Chance erhält, seine Sinnhaftigkeit entfalten zu können, etwa indem es zu *Überblick*, *Orientierung* und *"tiefem"* Verstehen von Wirklichkeit verhilft. Das Überblickswissen oder Orientierungswissen erschließt neue Sinnzusammenhänge - etwa im Rahmen orientierenden Lernens. In die "Tiefe" gehendes, erschließendes Wissen - etwa im Rahmen exemplarischen Lehrens und Lernens - läßt die einzelnen Schulfächer als spezifische, methodisch begründete Zugangsweisen zu bestimmten Fragestellungen verstehen. Das Bemühen um gründliches Verstehen konzentriert sich beispielsweise auf Grundfragen des Lebens, die zu philosophischem Denken anregen können. Antworten auf jene Grundfragen zu kennen, ist für die Orientierung im eigenen Leben wichtig.

Da Wissen aber auch ein "Seinsverhältnis" ist, wie Max Scheler (1947, S. 25) schreibt, impliziert es ein objektives Ziel, ein Wozu, das nicht

wieder es selbst ist. Ein Wissen um des Wissens willen, ist somit sinnlos. Daher liegt die Qualität der integrativen Bildung nicht so sehr in der großen und gedächtnismäßig schnell reproduzierbaren Quantität an Wissensfakten, sondern eher in der Fähigkeit des Gebildeten, Werte zu verwirklichen und Verantwortung zu übernehmen für seine Handlungen, mit denen er auf die Fragen des Lebens antwortet. *Unter dem Aspekt des Wissenserwerbs fragt es sich also, was ein bestimmter Wissensinhalt in einer aktuellen Situation für den einzelnen bedeutet und was der einzelne für diesen Inhalt bedeutet, wie er also sein Verhältnis ihm gegenüber definiert.* Daher kann Wissen erst dann bildend wirksam werden, wenn sein "Anspruch" vernommen und erfüllt wird. Das gelingt in existentiellen Auseinandersetzungen des Subjekts mit dem Wissen über Sachverhalte, gesellschaftliche Vorgänge und zwischenmenschliche Beziehungen.

Der Anlaß für *existentielle Auseinandersetzungen* war in der Geschichte immer der Komplex der "Entfremdung" (H. Danner 1986, S. 385), also das Fremdwerden der vertrauten Umgebung - was eigentlich besser "Verfremdung" heißen sollte. Beispiele für Verfremdung sind die zivilisatorische Veränderung, Vermassung, Vereinsamung vieler Menschen, Informationsflut ohne Orientierungsraster und Kontinuität, Bürokratisierung ohne Menschlichkeit u.a.m. Der einzelne muß ihnen gegenüber Stellung nehmen und fragen, was sie für ihn selbst und für die menschliche Existenz überhaupt zu bedeuten haben. Er bemüht sich um den Sinn eines bestimmten Sachverhalts, erfährt, was darunter zu verstehen ist, lernt dessen Zweck kennen und kann auch über dessen Wert sich eine Meinung bilden. Auf diese Weise läßt sich der Sachverhalt in einen Sinnzusammenhang einordnen.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung benötigt das Moment "Wissen", eingeordnet in Sinnzusammenhängen und gestuft vom tiefen Verständnis bis zum bloßen Überblickswissen. Darüber hinaus ist der "Anspruch" unersetzbar, der zu angemessenem Handeln auffordert. Dies ist die objektive Seite. Auf der Seite des Menschen ist die Fähigkeit der Wahrnehmung von Sinnmöglichkeiten (Sinnsensibilität, Sinnsichtigkeit) möglichst gut zu entwickeln. Ferner sind "Fähigkeit und Bereitschaft zur existentiellen Auseinandersetzung", die in "Handlung" münden, für die integrative Bildung wesentlich. Der materiale Aspekt der integrativen Bildung ist auf diese Weise mit dem moralisch-ethischen Bereich verbunden.

4.6.1.2 Die Unersetzbarkeit von "Fähigkeiten und Fertigkeiten" (formaler Bildungsaspekt)

Die integrative Bildung wird neben "Wissen" durch den Komplex "Fähigkeiten und Fertigkeiten" konstituiert. Dazu gehören in der Theorie der formalen Bildung das Individuelle für den geisteswissenschaftlichen und musischen Bereich, das Kategoriale für den mathematisch-naturwissen-

schaftlich-technischen Bereich, die Beherrschung spezifischer Methoden und die Kritikfähigkeit.

Beispiele für Ergänzungen des formalen Aspekts: Im Rahmen der Arbeitserziehung und der Erziehung zum rechten Umgang mit elektronischen Medien, z.B. dem Computer, lernt der Heranwachsende vor allem die Notwendigkeit methodisch gelenkten Arbeitens oder Wissenserwerbs kennen. Formale Fähigkeiten sind auch nötig, etwa bei Konfliktlösungsstrategien, die heute immer dringender gebraucht werden, angesichts zunehmender Probleme im familiären, beruflichen und politischen Leben. Methodische Fähigkeiten sind bei der Lösung oder Minderung von Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich (vgl. K. Biller 1981, S. 138 - 239 1988 c, S. 104 - 224). Im Rahmen des exemplarischen Lehrens und Lernens und der Lernspiele sind methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten unerlässlich.

Aus der Vielfalt sinnvoller Fähigkeiten und Fertigkeiten sei die *Urteilsfähigkeit* herausgehoben. Die integrative Bildung verlangt Urteilsfähigkeit, weil der Gebildete sich immer auch existentiell mit der äußeren Welt auseinandersetzen muß. Die Urteilsfähigkeit ist begrifflich weiter gefaßt als die auf den gesellschaftspolitischen Bereich bezogene "Kritikfähigkeit". Im Verständnis von Otto Friedrich Bollnow setzt sie ein hohes Maß an Wissen und die Fähigkeit, damit verantwortungsvoll umzugehen, voraus. Mit ihrer Hilfe kann die alte Zielformel "Mündigkeit" erreicht werden (vgl. O.F. Bollnow 1962 b). In der Differenzierung durch Heinrich Roth (1971, Bd. 2, S. 456 - 588) läßt sich die intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit durch Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz erreichen. Die Urteilsfähigkeit richtet sich demzufolge nicht nur auf die äußere, sondern zugleich auf die innere, subjektive Welt.

Mit der Urteilsfähigkeit sind auch die Maßstäbe des Urteils angesprochen, die nicht mit dogmatischer Sicherheit ex cathedra verkündet werden können, sondern in der konkreten Situation unter Einbeziehung allgemeiner Normen mit den Kriterien der Sinnstruktur im Rahmen eines kommunikativen Prozesses in Einklang zu bringen sind. Was richtig und falsch ist, kann somit nicht von vornherein allgemein gültig gesagt werden. Gleichwohl besitzt jeder Mensch Maßstäbe, deren er sich bewußt sein muß, sollen sie im Bildungsprozeß Bedeutung erlangen.

Die Qualität des zu beurteilenden Sachverhalts spielt bei der Urteilsfindung eine wichtige Rolle. Nur derjenige kann sie richtig einschätzen, der zumindest das Niveau des zu beurteilenden Sachverhaltes erreicht hat. Wer demnach kompetent urteilen will, muß zuvor seine sachliche Kompetenz prüfen. Dazu wiederum benötigt er ein möglichst umfangreiches Wissen. Dies zeigt, daß Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Bereich "Wissen" eng verbunden sind.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung kann ohne die Momente "Fähigkeit" und "Fertigkeit" nicht erreicht werden. Zu ihnen gehören insbesondere die Fähigkeit zur gewaltfreien, intelligenten Lösung von Konflikten oder zur Vermei-

derung von Eskalationen, die Beherrschung von Methoden des selbständigen Wissenserwerbs und die Urteilsfähigkeit. Das Beispiel der Urteilsfähigkeit konnte die gegenseitige Bedingung des formalen und materialen Aspekts in der integrativen Bildung belegen.

4.6.1.3 "Entschlossenheit" ergänzt "wechselseitige Erschließung" (kategorialer Bildungsaspekt)

Die "wechselseitige Erschließung" im Sinne von Wolfgang Klafki konstituiert nicht nur die "kategoriale Bildung", sondern auch die integrative Bildung, allerdings nur im Bereich von Bildung I (Selbstsein). Sie verweist auf den letztlich unabschließbaren Bildungsprozeß. Wer nämlich gegenüber der Welt ausgeschlossen ist, dessen geistiger Horizont bereichert sich ständig. Er sieht mehr als zuvor und kann somit erneut in geistiger Hinsicht "wachsen". Dieser Prozeß ist bis zum Lebensende möglich. Das aber zeigt, daß kategoriale Bildung in der allgemeinbildenden Schule in der Regel nur angebahnt werden kann. Erst im Erwachsenenleben kann sie ihr Ziel erreichen. Ferner sei erwähnt, daß nicht nur das Erschlossensein von Mensch und Welt zur Bildung ausreicht, sondern ganz besonders das angemessene Handeln entscheidend ist. Die Handlung ist jedoch kein definierendes Moment der kategorialen Bildung.

Die "wechselseitige Erschließung" erfaßt zwar die wichtige Begegnung von Subjekt und Welt im Bildungsvorgang. Sie kann aber dem Wesen der integrativen Bildung nicht gerecht werden. Mit allen Mitteln muß beispielsweise verhindert werden, daß ein integrativ Gebildeter im Bewußtsein seines Erschlossenseins für die Welt, den Bereich der moralischen Integrität verletzt. Die Vorstellung eines "gebildeten Verbrechers" wäre theoretisch mit der kategorialen Bildung durchaus möglich, weil der Erschlossene die Welt gleichsam wie ein unbewohntes Land in der Absicht erschließen kann, um sich ihrer für seine eigenen Zwecke zu bemächtigen. Heute ist offenkundig, daß mit der Möglichkeit der Erschließung von etwas allzu leicht der Mißbrauch des Erschlossenen einhergeht. Wengleich dies nicht die Intention der kategorialen Bildung ist, so schließt sie doch diesen Grenzfall nicht aus. *Um diese unerträgliche Vorstellung zu beseitigen, ist es nötig, den mit der erschlossenen Wirklichkeit zugleich erschlossenen Anspruch deutlich in das Bewußtsein des Heranwachsenden zu heben und ihn in seiner verpflichtenden Funktion zu interpretieren.* Das bedeutet, daß derjenige, der ein bestimmtes Wissen besitzt, auch für den damit verbundenen Anspruch sensibilisiert sein und gemäß dieses Anspruchs handeln muß. Der integrativ Gebildete kann sich nicht mehr so verhalten, als wüßte er von nichts.

Auf diese Weise gelangen die *Folgen des Wissens*, die der einzelne zu verantworten bzw. zu berücksichtigen hat, in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Ohne integrative Bildung mit moralischer Erziehung gleichsetzen zu wollen, fällt auf, daß sie den Aspekt der persönlichen Verantwortung sehr stark betont. Die Formel vom "wechselseitigen Erschlossensein von Mensch

und Welt" reicht hier jedoch nicht aus. Deshalb sei zur Ergänzung der Begriff der *Entschlossenheit* zum sinnvollen und werterfüllten Handeln vorgeschlagen. Er ist geeignet, auch den von Erich Weniger (1953, S. 138) beige-steuerten Gedanken, Bildung sei der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann, zu integrieren.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung verharrt nicht wie die kategoriale Bildung im Bemühen um geistige Einsicht, sondern mündet in die Umsetzung dieser Ergebnisse in das tätige Leben. Diese Absicht kann sie mit Hilfe des dynamischen Moments der *Entschlossenheit* zum verantwortlichen Handeln erreichen, das die eher statische *Erschlossenheit* von Subjekt und Welt ergänzt.

4.6.1.4 Ergänzung der "Geschichtlichkeit" durch "Zeitlichkeit" (historischer Bildungsaspekt)

Die integrative Bildung nimmt die Kritik Klafkis an der materialen Bildung in der Fehlform des "objektiven Materialismus" (Fr. W. Dörpfeld 1879) ernst und möchte jeglichen, seiner selbst nicht bewußten Traditionalismus vermeiden. Daher gehört zu ihr immer auch ein "historisches Bewußtsein". Es macht auf das Phänomen der Zeit aufmerksam, dem alle Menschen unterworfen sind. Zeitlichkeit bezieht sich somit auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genauso wie auf Geburt, Leben und Tod eines jeden Menschen. Der Mensch muß daher lernen, das unausweichliche Ende seines eigenen Lebens als wahr anzuerkennen und im Bewußtsein seines künftigen Todes angemessen zu leben. Der einzelne muß daher im Bewußtsein des jederzeit möglichen Todes über die gegenwärtige Situation hinausdenken können und zwar sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft hinein. Hierbei wird er die Konsequenzen aus dem vergangenen Lebens ziehen und sie bei der Planung seiner Zukunft berücksichtigen. Deshalb beeinflusst die Vergangenheit stets Gegenwart und Zukunft. Gleichwohl kann sich die geplante Zukunft positiv oder negativ auf die Gegenwart zurückwirken. Die bildende Auseinandersetzung mit der Zeit hat im anthropologischen Strukturraster ihren systematischen Ort. Das Moment der Geschichte und mit ihr die Zeitlichkeit sind für den integrativen Bildungsprozeß konstitutiv.

Vor diesem Hintergrund gewinnt das Denken von den Konsequenzen her in der integrativen Bildung eine große Bedeutung. Damit gelangen die Ergebnisse und ihre Auswirkungen in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Von hier aus läßt sich die Folgenabschätzung betreiben und damit die ethische Fragestellung als notwendig integrieren. Die Folgenabschätzung ist aber bisher in der Pädagogik nicht institutionell gesichert, weshalb sich auch noch keine eigenständige Forschung etablieren konnte. Sie wäre im Rahmen der integrativen Bildung dringend erforderlich.

Auf wissenschaftstheoretischer Ebene will die integrative Bildung aus der Geschichte der Bildung Konsequenzen ziehen. Deshalb sieht sie es als ihre Aufgabe an, zu prüfen, was die einzelnen Momente von Bildung für die Gegenwart bedeuten. Sie geht davon aus, daß die geschichtlich gewonnenen Erkenntnisse über die Grundlage von Bildung auch heute noch uneingeschränkt gültig sind. Solche Erkenntnisse beziehen sich beispielsweise auf Freiheit, Selbsttätigkeit, Vernunft und Selbstlosigkeit. Die Freiheit ist in den anthropologischen Erkenntnissen abgesichert und beschrieben. Selbsttätigkeit und Vernunft liegen ebenfalls dem anthropologischen Verständnis nahe. Die Selbstlosigkeit, besser: die Zurücknahme der Selbstbezogenheit wird in die integrative Bildungskonzeption ausdrücklich aufgenommen, weil sie in den Verzicht- bzw. Einstellungswerten ein Pendant hat und ein Gegengewicht gegen überzogene Egozentrizität ist. Sie ermöglicht die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung des einzelnen. Die historische Sichtweise führt schließlich zu der Einsicht, daß die integrative Bildung mit der großen einen Bildung verbunden ist, aus der jede Zeit diejenige Bildung formt, die Angemessenheit verspricht.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung geht von der historischen Bedingtheit des Lebens aus und beachtet die Genese von Handlungen. Die Auseinandersetzung mit der Zeit führt zur Einsicht in die Bedeutung des Denkens von den Konsequenzen her.

4.6.1.5 "Individualität" ergänzt "Sozialität" (individueller und sozialer Bildungsaspekt)

Die integrative Bildung teilt die Kritik am humanistischen Bildungsideal, die in dem Vorwurf gipfelt, der Gebildete zöge sich in das Private zurück. Der integrativ Gebildete hingegen verharrt weder selbstzufrieden bei seinen harmonisch-proportionierlich entfalteten Fähigkeiten und Fertigkeiten noch zieht er sich vom Tagesgeschehen zurück. Für ihn ist damit nur das Stadium von Bildung I (Selbstsein) erreicht. Die Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist nicht das Ziel integrativer Bildung, sondern nur dessen unaufgebbare Voraussetzung. Die entfalteten Fähigkeiten des Menschen weisen nämlich auf die Welt, in der sie sich bewähren müssen, soll ihr Erwerb sinnvoll sein. Mit ihrer Hilfe kann erst die Realisierung von Sinnmöglichkeiten und damit der Weg zu einem sinnvollen Leben gelingen.

Die Hervorhebung des Individuellen in der integrativen Bildung geschieht auch im Hinblick auf jene geisteswissenschaftlichen und musischen Unterrichtsinhalte, denen nichts Allgemeines abgerungen werden kann. Es handelt sich bei ihnen um Inhalte, bei denen das Allgemeine mit dem Besonderen, dem Individuellen zusammenfällt. Auch diese konkrete Einzelheit, etwa eine besondere Idee, ein einmaliger Gedanke oder eine spezielle Theo-

rie kann helfen, die Welt anders zu sehen. Sie erfüllt somit ebenfalls eine erschließende Funktion.

In der integrativen Bildung dominiert die Einsicht in die notwendige Ergänzung des einzelnen durch die Gemeinschaft, der Individualität durch die Sozialität. Deshalb erstrebt die integrative Bildung die kritische Mitarbeit an gemeinsamer Problemlösung und Entwicklung eines menschenwürdigen Lebensraumes sowie das Einbringen eigener Erkenntnisse und Vorschläge zur Verbesserung kritikwürdiger Umstände. Der Bereich der Mitarbeit erstreckt sich von dem privaten Kreis der Familie, Freundschaft, Bekanntschaft über die Nachbarschaften, Vereine und Interessengruppen bis hin zu politischen Parteien.

Die integrative Bildung unterstützt Bestrebungen, wie z.B. die Einrichtung regionaler pädagogischer Prävention zur Vorbeugung gegen spezielle aktuelle Probleme, wie etwa die zunehmende Gewaltbereitschaft. Jedoch ist die Mitarbeit an der gemeinsamen Problemlösung nicht mit der Zurückstellung aller Interessen des einzelnen verbunden. Sie kommt auch keiner Selbstaufgabe gleich, wie dies durch Vermassung unausweichlich wäre. Hier muß vielmehr ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Individualität und Sozialität angestrebt werden. Der einzelne muß sich fragen, ob er genügend für die Gemeinschaft tut und die Gemeinschaft prüft, ob sie von den einzelnen nicht zu viel verlangt.

So wie materielles Eigentum sozial verpflichtet - z.B. müssen Bürger eines Staates Steuern zahlen -, so verpflichtet geistiges Eigentum das Subjekt, es für das Sozialwesen, allgemein: für die Welt einzubringen. Wissen ist also nicht nur Macht, sondern auch soziale Verpflichtung, wodurch der Aspekt des Anspruchs anklingt. Auf diese Weise entsteht ein Sinnmoment, das Heranwachsenden die Notwendigkeit des Lernens wie folgt begründen kann: das in der Schule Gelernte befähigt zur Teilnahme an der gemeinsamen Problemlösung Erwachsener, zu der man moralisch verpflichtet ist. Der integrativ Gebildete wird sich um das Wohlergehen des Staates bemühen und jeder erkannten Gefahr rechtzeitig und beherzt entgegenzutreten. Er läßt sich nicht vorwerfen, er würde in Krisenzeiten versagen.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung sieht in der individuellen Förderung eine wichtige Vorbedingung von Bildung. Sie unterstreicht damit die Notwendigkeit der optimalen Entfaltung möglichst aller Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen bis zu einem gewissen Grad sowie dessen Hingabe an die Sache, ohne zugleich nach einem bestimmten Zweck des Bemühens Ausschau zu halten. Sie kommt der sogenannten zweckfreien Bildung entgegen, ohne jedoch ins Private abzugleiten. Die soziale Verpflichtung des Wissens wird in der integrativen Bildung genauso ernstgenommen wie die Ergänzung der Individualität durch die Sozialität.

4.6.1.6 "Verantwortetes Handeln" als Zeichen gelingender Bildung (aktionaler Bildungsaspekt)

Mit der Sozialverpflichtung des Wissens ist im Rahmen der integrativen Bildung das Handeln angesprochen. Die Selbsttranszendenz des Menschen als eine anthropologische Bedingung der Bildung ermöglicht Handlungen, in denen die bestimmenden Stücke Absicht, Wahl und Ziel sowie die handelnde, beobachtende und hervorbringende Vernunft enthalten sind. Das Handeln ist dann bildend, wenn es um die Erfüllung einer Sinnmöglichkeit geht. Ein Beispiel hierfür wäre der Einsatz für das Wohlergehen von Mitmenschen. Die Zurücknahme der Selbstbezogenheit wird über die bereits erwähnten systematischen Gründe hinaus durch die Notwendigkeit legitimiert, egoistisches Verhalten vieler Mitmenschen in unserer Zeit zu reduzieren und die Einstellungs- und Verzichtswerte vor der Denunziation als "Ungeschicklichkeit", "Pech" oder "Unwert" in Schutz zu nehmen.

In der integrativen Bildung wird der Verantwortung ein hoher Stellenwert eingeräumt, da jeder Mensch sein Handeln, zu dem er sich frei entschlossen hat, verantworten muß. In der Übernahme von Verantwortung kann ein Bildungseffekt eintreten, weil damit ein gewisses Maß an Ernsthaftigkeit und Ernstgenommenwerden einhergeht. Dies belegt die enge Verknüpfung von Bildung und Verantwortung, wie Helmut Danner (1983) eindrucksvoll zeigt. Daher kann Bildung ihren Sinn erlangen, wenn sie in verantwortliches Handeln mündet.⁴⁸ Dies entspricht der entwickelten Vorstellung des Bildungsprozesses. In existentieller Hinsicht bedeutet Verantwortung aber mehr als bloße Pflichterfüllung. Hierzu schreibt Helmut Danner:

"Wer existentiell Verantwortung übernimmt, ist an einer Sache engagiert oder vom Schicksal eines Anderen betroffen, nimmt den Anspruch, der daraus an ihn ergeht, kreativ wahr und entspricht ihm in eigenständiger Entscheidung und auf eigenes Risiko" (1983, S. 387).

Wer demzufolge die Verantwortung für sein Handeln übernimmt, wer sich also für die Folgen seines Tuns zur Rechenschaft ziehen läßt, verwirklicht dadurch eine Sinnmöglichkeit von Bildung. Er beweist, daß das Bemühen um persönliche Bildung sinnvoll ist. Wer verantwortlich handelt, dem kann man darüber hinaus vertrauen. Dies trägt zur Verbesserung der Beziehungsqualität zwischen den Menschen bei. Die Übernahme von Verantwortung setzt den sensibel wahrgenommenen Anspruch der Wirklichkeit voraus. Ein gut entwickelter Wahrnehmungsapparat kann viele Details aus der Wirklichkeit erfassen und zur Wahrnehmung des Anspruchs oder der Sinnmöglichkeit beitragen.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung bedarf des verantwortlichen Handelns. Sie biligt der Zurücknahme der Selbstbezogenheit (Selbstlosigkeit) eine große Be-

⁴⁸ Vgl. H. Danner 1983, S. 298 - 301; E. Weniger 1953, S. 138

deutung im Bildungsprozeß zu, ermöglicht sie doch die Sinnerfüllung von Bildung I (Selbstsein). Die Übernahme von Verantwortung durch den integrativ Gebildeten schenkt Vertrauen und stellt eine der zur Zeit benötigten Sinnmöglichkeiten von Bildung dar. Wer also zur Übernahme von Verantwortung bereit ist, befindet sich auf dem Weg zur integrativen Bildung.

4.6.1.7 "Sinn" als unersetzbares Moment von Bildung (sensistischer Bildungsaspekt)

Wie Sinn so ist auch Bildung ein relationales Phänomen. Auch sie eignet sich nur in begegnenden Beziehungen zwischen Mensch und Welt. Wie Sinn erst dann erfahren wird, wenn subjektive Sinnerwartung mit objektiver Sinnmöglichkeit identisch ist, so ist Bildung im Entstehen, wenn die eigene Welt- und Selbstinterpretation mit den Vorgegebenheiten übereinstimmen. Wie Sinn über verschiedene Stufen verläuft, so benötigt auch der Bildungsprozeß einen Stufengang.

Sinn ist aufgrund dieser Hinweise ein wesentlicher formaler und inhaltlicher Bestandteil von integrativer Bildung. Mit ihm gelangt zugleich der Wertbegriff in das Zentrum der integrativen Bildung; denn der Sinn von etwas kann dann seine Sinnfülle erreichen, wenn er neben den Sinnmöglichkeiten "Bedeutung", "Zweck" und "Funktion" auch "Werte" einschließt. Zur Gewinnung eines Überblicks über die Vielfalt an Werten und zur Entwicklung der Wertsichtigkeit des Subjekts eignet sich die Werthierarchie, die von Schaffenswerten ausgeht, zu Erlebenswerten überleitet und in den Einstellungswerten gipfelt (vgl. hierzu V.E. Frankl). In der integrativen Bildung erhält die Werthierarchie eine orientierende Funktion zugewiesen. Die folgenden Ausführungen sollen die Ausweitung des Bildungsverständnisses durch Sinn belegen.

(a) Sinn verweist stärker als die Bildung auf den jungen Menschen in seiner Gesamtheit, der nicht nur im geistigen Bereich nach Sinn strebt, sondern in vielen anderen auch.

(b) Die mit Sinn zugleich auftauchende Frage nach dem Wozu ergänzt die "Fragehaltung" (Fr. Copei), die als Voraussetzung für den gesamten Prozeß der kategorialen Bildung (W. Klafki) gilt. Die Sinnfrage zwingt zur Offenlegung der potentiellen Bedeutung, des unterstellten Zwecks, der geplanten Funktion und des erwarteten Wertes eines Bildungsinhalts. Dies ist insbesondere bei den Bemühungen um integrative Bildung im Rahmen allgemeinbildender Schulen aus der Schülerperspektive wichtig.

(c) Sinnmöglichkeiten können mit Hilfe verschiedenster Fähigkeiten und Fertigkeiten realisiert werden. Damit ist ein Korrektiv gegeben, das vor einer Dominanz des kognitiven Aspekts in der Bildung schützt und die Reduzierung der Bildung auf intellektuelle Fähigkeiten verhindern hilft.

(d) Sinn kann außerdem als oberstes Entscheidungskriterium dienen. Er fungiert als negativer Begriff, ähnlich dem der "Generalklausel" im juristischen Sprachbereich, von der nicht positiv gesagt werden kann, was sie beinhaltet, sondern nur, was im Einzelfall nicht mit ihr übereinstimmt. Demnach kann niemand im voraus wissen, was sinnvoll ist. Sinn stellt sich immer erst nach der Bemühung um etwas ein. Daher kann auch der Sinn von etwas nicht stellvertretend für andere formuliert werden. In der integrativen Bildung unterbleibt demzufolge jegliche Art von Sinnfixierung zugunsten von Hinweisen für die Auswahl von Inhalten, die Verknüpfung von Methoden, die Anwendung von Prinzipien, die Gestaltung des Unterrichts und die Organisation von Schule.

(e) Da Sinn den gesamten Wirkungsbereich des Menschen durchwaltet, erschließt er der integrativen Bildung einen sehr weiten Geltungsbereich. Daher bleibt von Anfang an jede Überbetonung eines einzigen Bereichs und damit zugleich jede Einseitigkeit ausgeschlossen.

Zusammenfassung

Die integrative Bildung bedarf des Sinns als entscheidendes Moment. Sie entfaltet ihre volle Wirksamkeit und damit ihre Sinnhaftigkeit dann, wenn sie sich auf alle im Menschen vorhandenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche bezieht. Die Werthierarchie kann hierbei Orientierungshilfe leisten. Die Aktivität - ein Wesenszug des Menschen - sichert ab, daß das erworbene Wissen und Können dem wahrgenommenen Anspruch entsprechend angewandt wird. Da "Sinn" u.a. auch einen kognitiven, pragmatischen und ethischen Aspekt umfaßt, bedeutet "Sinnorientierung" im Rahmen der integrativen Bildung Welt-, Handlungs- und Wertorientierung zugleich.

4.6.1.8 Die bildungstheoretischen Momente im Zusammenhang

Rückblickend seien die ergänzten bildungstheoretischen Momente genannt. Die Betonung auf "*Sinn*" soll dem anthropologischen Bedürfnis nach Sinnerfüllung entgegenkommen. Der mit dem Wissen verbundene "*Anspruch*" unterstreicht die Notwendigkeit des Tuns, einerseits das Gelernte als verstanden und beherrscht auszuweisen und den erkannten Zweck in die Tat umzusetzen, andererseits die moralisch-ethische Verpflichtung zur Verantwortung zu gewährleisten. Die Ergänzung der "Erschlossenheit" durch die "*Entschlossenheit*" unterstreicht die Umsetzung des Wissens in die Tat und soll die Haltungsgewinnung des Heranwachsenden beeinflussen. Das "*Existentielle*" bezeichnet jenes Niveau, auf dem sich die bildende Wirkung im schulischen Bereich zeigt. Die integrative Bildung strebt die existentielle Umstellung des Heranwachsenden auf dem Weg über Sinnerfahrung an. Demnach sind jene Sinnmöglichkeiten bildend, die alle Fähigkeits- und Fertigkeitsebenen des Menschen proportionierlich entfalten und zur Verbesserung der Welt beitragen.

Die folgende Graphik veranschaulicht die polar einander gegenüberstehenden Aspekte des Materialen und Formalen und den die Polaritäten einschließenden kategorialen Aspekt. Das polare Verhältnis kennzeichnet auch die Beziehung zwischen individuellem und sozialem Aspekt. Die beiden polaren Verhältnisse sind durch ihre Bezogenheit auf den aktionalen Aspekt in der verantworteten Handlung im dialektischen Sinne aufgehoben. Alle fünf Aspekte sind durch ihre Zeitlichkeit miteinander verbunden. Der historische Aspekt zeigt deshalb durch seine vertikale Anordnung seine Verbindung mit den erwähnten Aspekten an. Alle Aspekte sind für die integrative Bildung hilfreich, weil sie die Verwirklichung von Sinn unterstützen können. Sie sind alle folglich auf Sinn bezogen, bzw. von Sinnmöglichkeiten durchzogen. Deshalb kann sie der sensistische Aspekt umfassen.

Die *graphische* Darstellung der integrativen Bildung ergibt das folgende Bild.

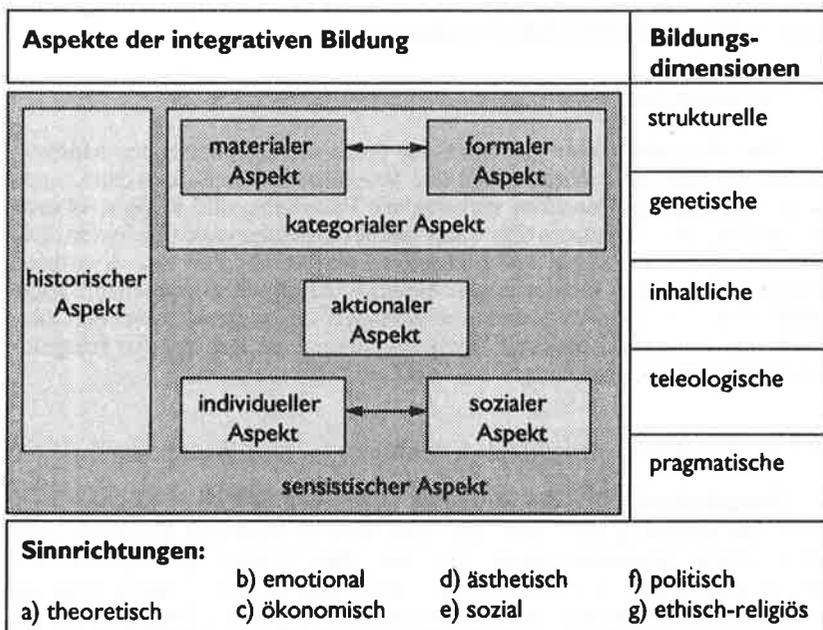


Abb.: Aspekte und Dimensionen der integrativen Bildung

Die integrative Bildung gewinnt aber nicht nur durch die Ergänzung mit "Sinn", "Anspruch", "Entschlossenheit" und "Existenz" an Kontur, sondern auch durch die folgenden Aspekte: Der *materiale* Aspekt sichert das Wissen in Sinnzusammenhängen, sowohl hinsichtlich des Überblicks als auch der Gründlichkeit, etwa bei Grundfragen des Lebens ab. Ihm kann die Forderung nach Sachlichkeit subsumiert werden. - Der *formale* Aspekt bezieht sich auf

Konfliktlösungsstrategie, Methodenbeherrschung und auf exemplarisches Lehren und Lernen. - Der *kategoriale* Aspekt macht auf die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt von Inhalt und Form genauso aufmerksam wie auf die nötige Ergänzung durch Entschlossenheit. - Der *historische* Aspekt beachtet die Geschichtlichkeit der Wirklichkeit, aber auch die Konsequenzen von Handeln, Denken und Empfinden sowie ihre Genese. - Der *individuelle* Aspekt bezieht sich zum einen auf die optimale Förderung des einzelnen (vielseitige bzw. allseitige Bildung), zum anderen auf die Individualität des Inhalts (Eigenrecht der Sache). Schließlich ist damit auch die fordernde Hingabe an die Sache tangiert, die die Ausschau nach bestimmten Zwecken verbietet ("zweckfreie" Bildung). Er beinhaltet auch die Fähigkeit, über sich selbst bestimmen zu können (Selbstbestimmung, Selbstbemächtigung). - Der *soziale* Aspekt betont die soziale Verpflichtung des Gewußten. Von ihm werden die selbstlose Mithilfe am gemeinsamen Werk und die Kritik an Gesellschaft sowie an sich selbst abgedeckt. - Im Zusammenhang mit dem *aktionalen* Aspekt ist das verantwortete Handeln dokumentierbar. - Der *sensistische* Aspekt durchdringt die eben genannten Aspekte und rückt die Dreiheit von Bedeutung (kognitiver Anteil), Zweck bzw. Funktion (pragmatischer Anteil) und Wert (moralisch-ethischer, ästhetischer, sozialer Anteil u.a.m.) als Anspruch bzw. als Sinnmöglichkeit in den Horizont der Beachtung.

4.6.1.9 Zusammenfassung

Die integrative Bildung ist in einer strukturellen, genetischen, anthropologischen, inhaltlichen und pragmatischen Dimension dargestellt worden. Die kontinuierlichen Bemühungen des Subjekts um seine eigene Bildung, also um Verwirklichung existentiell bedeutsamer Sinnmöglichkeiten durch Wahrnehmung des mit Wissen und Einsicht gegebenen Anspruchs sind auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wechselseitiger Erschließung und Handlung möglich. Sie haben in verschiedenen Sinnrichtungen der Wirklichkeit oder Sinnbereichen ihr Gegenstandsgebiet.

Auf diesem historischen Fundament integriert die sinntheoretisch begründete Bildungskonzeption die anthropologischen Dimensionen, Bildungsarten, -stufen, -bereiche, Formen des Bildungsprozesses, Ziele und bildende Faktoren. Das soll im folgenden genauer ausgeführt werden.

4.6.2 Allgemeinbildung, Berufsbildung und Schulbildung als Durchgangsstadien zum Mensch-in-Welt-Sein

In den letzten Jahren tauchen in den Veröffentlichungen die Begriffe "Bildung"⁴⁹, "allgemeine Bildung"⁵⁰ und synonym dazu "Allgemeinbil-

⁴⁹ Zum Beispiel Helmut Danner 1986.

⁵⁰ Zum Beispiel Lutz Koch 1993.

dung⁵¹, ferner "Berufsbildung"⁵² und "Elitebildung"⁵³ auf. Ohne hier auf spezielle, fachliche, volkstümliche, praktische, gelehrte, höhere, mittlere, theoretische, wissenschaftliche, reale und (poly-)technische Bildung einzugehen, liegt der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf Allgemein-, Berufs- und Schulbildung. Sie sollen zusammen mit Allgemein-, Aus-, Weiter- und Elitebildung in ihrer gegenseitigen Bezogenheit gesehen und damit zugleich als Durchgangsstadien ausgewiesen werden. Sie führen zu einer Situation, in der etwas entsteht, ohne daß es zu Lasten eines anderen geht, weder des Menschen noch der Welt. Dieses entstandene Neue kann eine Sinn- und Wertverwirklichung genauso sein, wie die Erfüllung eines Anspruchs oder die Ausführung einer Aufgabe. Das Ergebnis der genannten Bildungsarten kommt demzufolge weder dem Menschen noch der Welt zugute noch belastet es sie, sondern steht als "Sein" für sich selbst. Es läßt sich in der Formel vom "Mensch-in-Welt-Sein"⁵⁴.

4.6.2.1 Die notwendige Ergänzung verschiedener Versionen von Allgemeinbildung

Wie schwierig es ist, das Verhältnis zwischen Allgemein- und Berufsbildung eindeutig zu bestimmen, geht schon daraus hervor, daß einerseits nach Wolfgang Fischer Allgemeinbildung grundsätzlich "nichts mehr bedeutet" (1986, S. 897), andererseits nach Theodor Ballauff (1981, S. 245 f.) erst in der Gegenwart Allgemeinbildung im echten Verständnis sich etablieren könne. Auf Allgemeinbildung läßt sich aber nicht verzichten, weil sie systematisch jenen Bereich absichern kann, der für uns Menschen ein Zentrum potentieller Sinnhaftigkeit ist. *Sie stellt somit einen wesentlichen Teil der integrativen Bildung dar.*

Zum Verständnis von Allgemeinbildung

Wenn Herwig Blankertz (1976, S. 68) feststellt, daß seit dem Neuhumanismus die Allgemeinbildung in der Regel "von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bezügen" freigehalten wird, und daß die schulmäßig geübte Kritik des allgemein Gebildeten sich auf die Sprache, die Texte und die Kunst bezog, dann hat er zweifellos eine pervertierte Form von Allgemeinbildung vor sich, die heute niemand mehr ernsthaft vertritt. Außerdem ist in Erinnerung zu rufen, daß das Wort "Allgemeinbildung" als "stilisiertes Substantiv" in der bildungstheoretischen Tradition unbekannt war (vgl. O. Hansmann 1988, S. 22, Anm. 4). Seine Attraktivität hat es vermutlich als Gegenbegriff zu Spezialbildung in der Spätaufklärung oder als Kampfbegriff der herrschenden Klasse gegen die Berufsbildung im 19. Jahrhundert gewonnen. Otto Hansmann betont zu Recht, daß Allgemein-

⁵¹ Zum Beispiel Wolfgang Klafki 1993; Werner Wiater 1993; Klaus Westphalen 1988.

⁵² Zum Beispiel Jörg Ruhloff 1983.

⁵³ Zum Beispiel Marian Heitger 1988.

⁵⁴ Vgl. Abschnitt 6.5 (S. 287 - 290) des vorliegenden Buches.

und Berufsbildung die "Bildung des Menschen im Kontext eines gemeinsam geteilten Lebensverständnisses" (ebd.) als gemeinsamen Grund haben.

Die *Allgemeinbildung* basiert seit je auf der Schulbildung. Sie deckt jenen Bereich ab, der in der Regel durch außerschulische oder außerberufliche Aktivitäten erworben wird. Das mag etwa die moderne Kunst oder die Welt des Theaters ebenso sein, wie der Bereich der Politik oder der Wirtschaft. Daher ist ein bestimmtes Niveau von Allgemeinbildung von jedem gemäß seiner Fähigkeiten und unabhängig von seinem schulisch erreichten Niveau erreichbar. Reisen, Besichtigungen, Volkshochschulkurse, Freizeitaktivitäten, autodidaktische Studien, aber auch der Besuch von Schule und Hochschule schließen sich als methodische Zugänge zur Allgemeinbildung nicht aus. Entscheidend ist, daß der einzelne seine Erlebnisse und Erfahrungen verbalisieren kann, weil dann ein höherer Bewußtseinsgrad erreichbar ist, der wiederum die Fähigkeit, Sinnmöglichkeiten zu erkennen, vergrößert. Allgemeinbildung ist somit vor allem an Sprachlichkeit gebunden und setzt sich von der "Konversation" ab. Aus der Fülle der Auffassungen von Allgemeinbildung seien einige Versionen kritisch vergegenwärtigt.

Version 1: Allgemeinbildung als Bildung im Horizont des Allgemeinen

Wolfgang Klafki (1985) schlägt die Dimension des sozial, personal und inhaltlich Allgemeinen vor. Die mittlerweile häufig zitierte Wendung lautet: "Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen, vielseitige bzw. 'allseitige' Bildung" (1985, S. 27). Wolfgang Klafki bezieht die Allgemeinbildung außerdem eng auf die Schule, sagt aber zugleich, daß sie dort nicht abgeschlossen, sondern nur angebahnt werden könne. Dadurch wird deutlicher als bisher der propädeutische Beitrag der Schule zur Allgemeinbildung betont. Die Anstrengungen der Heranwachsenden um schulische Leistungen stehen in Verbindung mit dem größeren Sinngehalt "Allgemeinbildung", das ihnen Sinn verleihen kann. Die geforderten schulischen Leistungen sind jetzt als Vorübungen zu betrachten für die Befähigung, einst als Erwachsener hilfreich bei der Lösung zentraler Probleme mitzuwirken. Die Gefahr der Überschätzung kindlicher Möglichkeiten zur Lösung von "Schlüsselproblemen" (Klafki) läßt sich auf diese Weise vermeiden.

Für dieses erste Stadium auf dem Weg zur Allgemeinbildung sollte besser der Begriff "Schulbildung" verwendet werden. Er kann das besondere schulische Bemühen präzise erfassen. Schulbildung umfaßt die Ausbildung instrumenteller Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten lediglich zur Erlangung des jeweils anstehenden Zeugnisses. Sie impliziert aber auch die Erkenntnis Erich Wenigers, die besagt, daß die Bildung "ihrem Wesen nach im Vorhof dieses Lebens" bleibt und "die Entscheidung des Lebens nur (vorbereitet), an denen der Mensch 'Persönlichkeit' zu werden vermag" (1953, S. 138; meine Hervorhebungen). Außerdem impliziert Schulbildung andere Bereiche als die Allgemeinbildung.

Version 2: Allgemeinbildung als Bildung im Modus der Verantwortung

Allgemeinbildung ist nach Theodor Wilhelm (1985) "*Bildung im Modus der Verantwortung*" (S. 125). Diese Sichtweise kommt der sinntheoretischen sehr nahe, weil der Begriff der *Verantwortung* an zentraler Stelle eingebracht wird. Neben dem Wissen, das die Allgemeinbildung konstituiert, wird dem "Anspruch", der mit dem Wissen gegeben ist, eine bildende Funktion zuerkannt. In dieses Verständnis geht die bekannte Bildungsdefinition von Erich Weniger ein, wonach "Bildung ... der Zustand (ist), in dem man Verantwortung übernehmen kann" (1953, S. 138). Diese Umschreibung ergänzt Theodor Wilhelm durch die Bedingung, "wenn sich die Macht dazu bietet" (1985, S. 127). Dieser Verweis Wilhelms auf Weniger verschafft der Allgemeinbildung ein Niveau, das Heranwachsende in der Regel nicht erreichen. Daraus läßt sich folgern, daß Allgemeinbildung im Verständnis von Wilhelm *nicht* für den Bereich der Schule realisierbar ist, wie auch die kritische Kommentierung von Hartmut von Hentig belegt (1985, bes. S. 167). Die Schule hat zwar nach Wilhelm die Aufgabe, die Gegenwart zu überschreiten, die einsame Erfahrung in gemeinsame Erkenntnis zu überführen und die Wahrnehmung in geordnete Vorstellungen überzuleiten. Aber im Blick auf die Allgemeinbildung hat sie nur die *Vorbereitung* zu treffen, die *Anstöße* zur Entwicklung zu geben, kurz: die *propädeutischen Grundlagen* abzusichern. Deshalb wird sie in Präambeln von Lehrplänen vielfach auch mit "grundlegender Bildung" bezeichnet.

Version 3: Allgemeinbildung als Weltorientierung

In einer weiteren Version kann nach Hans Maier (1986) Allgemeinbildung heutzutage nicht mehr gleichgesetzt werden mit "ganzheitlicher, harmonischer, alle personalen Kräfte einschließenden, situationsunabhängigen Bildung" (1986, S. 2). Denn der Mensch gewinnt nach Maier Allgemeinbildung, "wenn er seine schöpferischen Kräfte in Auseinandersetzung mit Kultur und Natur entfaltet" (ebd.). Allgemeinbildung heißt demzufolge Weltorientierung des Heranwachsenden. Sie verleiht Orientierung angesichts der Fülle an Eindrücken von Welt und Leben. Es gibt heute viele "Miterzieher", die zusammen mit der Fülle an neuem Wissen, insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich es rechtfertigen, daß die benötigten und zumutbaren Stoffe vorgeschrieben werden. Die Allgemeinbildung verlangt ein breites Arbeitsgebiet, so daß der Überblick gewahrt bleibt. Sie strebt eine "Beherrschung des Elementaren und Verzicht auf Spezialbildung" (S. 3) an. Angesichts aktueller Herausforderungen durch Informationstechnologie sind "Medienpädagogik und informationstechnische Bildung ... Bestandteil der Allgemeinbildung" (ebd.). Die Schule muß daher "Sprechen, Denken, Begreifen, Unterscheiden, Verarbeiten" fördern, vor allem aber "Denk- und Urteilsfähigkeit" einüben, die vielen Erscheinungen, die auf den jungen Men-

schen eindringen, ordnen und ein "Sensorium für Primärerfahrungen - zur Korrektur der von den Medien vermittelten sekundären Realität" ausbilden. Dazu bedarf sie der Übung der Sprachfähigkeit (vgl. S. 3). Die folgenden formalen Qualitäten gehören ebenfalls zur Allgemeinbildung: "Problemlösungs- und Systemdenken, Schlüsselqualifikationen und Fähigkeit zur Beherrschung der Technik" (ebd.).

Die Allgemeinbildung nach Hans Maier firmiert als Oberbegriff für Teilbildungen, wie z.B. die informationstechnische Bildung. Sie betont vor allem den orientierenden und ordnenden Aspekt, vernachlässigt aber nicht die Details, wie etwa das Sprechen, Denken und Begreifen (vgl. 1986, S. 1 f.; die Sperrung im Text wurde nicht übernommen).

Version 4: Allgemeinbildung als grundlegende Bildung

Uwe Sandfuchs (1987) erweitert die Differenzierung der Allgemeinbildung durch den Aspekt der Grundlegung, den er im Bedeutungsgehalt von "allgemein" entdeckt. Die in der Allgemeinbildung vermittelten Einsichten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten seien die Grundlage, auf der "alles weitere Lernen und Arbeiten sowie alle Muße aufbaut" (ebd.). Diese Formulierung besagt, daß die bisher sogenannte grundlegende Bildung eigentlich eine "Allgemeinbildung" sei. Das kann nicht überzeugen, weshalb dieser Vorschlag nicht akzeptiert wird. Die grundlegende Bildung liefert vielmehr das Fundament für die "Schulbildung", die die "Allgemeinbildung" erst ermöglicht.

Version 5: Allgemeinbildung als polytechnische Bildung

"Allgemeinbildung" ist als "polytechnische Bildung" abzulehnen, wenn sie nur "die grundlegende Bedeutung der Arbeit und der Entwicklung von Arbeitsmitteln und Arbeitsverhältnissen für die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft" verdeutlichen und "die Gestaltungsprobleme der Arbeitswelt und die Eingriffsmöglichkeiten der einzelnen und der assoziierten Individuen aufweisen muß" (W. Rügemer 1985, S. 31). Dieser zwar wichtige, aber vor allem gesellschaftskritische Aspekt verstellt jedoch den Blick für viele andere bildende Inhalte, wenn er, wie in der "polytechnischen Bildung" verallgemeinert wird. Er diene im Falle seiner Realisierung nicht mehr dem Interesse des Heranwachsenden, sondern Zielen außerpädagogischer Interessengruppen. Die *Einführung* in - nicht die Vorbereitung auf - einen oder mehrere technische Berufe wäre bedeutsam für die Erweiterung des Weltbildes, und insbesondere vor der Entscheidung für einen Beruf wertvoll, weil damit ein, wenngleich auch beschränkter Einblick in das Berufsfeld vorläge. Dieses praktische Interesse liegt in der "polytechnischen Bildung" bei Rügemer jedoch nicht vor.

Zusammenfassung

Die verschiedenen Auffassungen erfahren zwar Zustimmung und Kritik, können jedoch nicht überzeugen, weil ihnen das wesentliche Moment des Sinns fehlt. Allgemeinbildung wird in allen Entwürfen gleichsam ohne Sinn konzipiert. Dadurch geraten sie in Gefahr, den Menschen zu übersehen und die Wirklichkeit aus den Augen zu verlieren. Deshalb ist eine zusätzliche Dimension der Allgemeinbildung zu thematisieren.

Version 6: Allgemeinbildung als Befähigung und Auftrag zu sinnerfühltem Leben

Da in den fünf vorausgegangenen Versionen der Sinnbegriff keine zentrale Rolle spielte, ist die Entwicklung einer zusätzlichen Version nötig.

Allgemein gebildet ist aus der Sicht dieser Version, wer auf der Grundlage des gleichschwebend vielseitigen Interesses (Herbart) ein hohes Maß an Wissen besitzt, sich in allen seinen menschlichen Dimensionen als fähig erweist, sein Leben gut zu leben und recht zu empfinden, auf der Höhe der Zeit vernünftig zu denken und verantwortlich zu handeln, kurz: die sich bietenden Sinn- und Wertmöglichkeiten zu verwirklichen. Auf dem Niveau der Allgemeinheit impliziert dies den Einsatz des Gebildeten *für* und seine Sorge *um* den *Mitmenschen*, ohne Ansehung von Beruf und Stand, damit auch dieser gut leben kann und bereit wird, ist oder bleibt, im Rahmen allgemein akzeptierter Grundwerte, wie z.B. der Freiheit, Verantwortung, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeiten, Achtung der Rechte der Kinder, soziale Ordnung und Selbstbestimmung zu handeln. Dies schließt auch die Sorge und den Einsatz für eine lebensförderliche natürliche, technische und kulturelle Welt ein.

Zur Verdeutlichung kann in Anlehnung an Theodor Wilhelm formuliert werden, daß das *vernünftige Denken* den "Übertritt von der privaten Umgangserfahrung in das sekundäre System der vorgeordneten Vorstellungswelt" (1985, S. 147) umfaßt. Parallel dazu betrifft das *verantwortliche Handeln* die Angleichung des subjektiven Orientierungsrasters an die vorgeordnete Wertvorgabe einer Kulturgemeinschaft.

"Allgemeinbildung" ist somit erweiterte *Schulbildung* im Modus von Sinnerfüllung und Wertverwirklichung im Bereich des Allgemeinen, Abstrakten, nicht des Konkreten, Praktischen. Die Schule legt die Wurzeln für Allgemeinbildung. Sie kann sie initiieren, ihren Grund legen, aber nicht direkt vermitteln. Allgemeinbildung beinhaltet vor allem ein hohes Maß an Wissen, das der einzelnen sich erwerben muß, um einen Überblick zu gewinnen und um besser verstehen und urteilen zu können. Allgemeinbildung ist ein Prozeß, der im Leben des Menschen immer wieder einmal zu stimulieren ist, soll er sein Niveau halten. Sinn und Wert beschäftigen ihn vor allem auf theoretischer Ebene.

Die Forderung nach Sinnerfüllung und Wertverwirklichung ist bereits im "Rahmenplan" (1959) - indirekt - angesprochen, wenn es heißt: "Gebildet ... wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln" (Zit. n. Doris Knab 1977, S. 605). "Verstehen" heißt, sich um die Bedeutung, um den Sinn von etwas, um Sinnzusammenhänge bemühen. Das Ergebnis dieser Mühe ist der Einblick in die Sinnzusammenhänge der eigenen Person, der Gesellschaft, der Welt und die Lebensführung gemäß dieser Erkenntnisse. Das in der Schule anzueignende Wissen dient somit dazu, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen, deren Sinn-Zusammenhänge zu erschließen, damit man selbst ein sinnerfülltes, sinnbegründetes Leben führen kann. *Gebildet ist demnach, wer sinnerfüllt lebt. Jedoch ist hier noch der Nachdruck auf das Subjekt gelegt, weniger auf die Welt.*

"Allgemeinbildung" ist offen für jedermann, der sich - meist ein Leben lang - um "seine" Allgemeinbildung bemüht, und offen für jedweden Wissensinhalt.

In diesem Verständnis verbietet es sich jedoch, die Allgemeinbildung mit Berufsbildung zu vermengen oder gar den Unterschied zwischen beiden zu verwischen. Jeder Bereich hat seine Legitimation, seine Sinn- und Wertmöglichkeiten und somit auch seine ihm angemessene Bildung. Damit soll aber nicht von einer unterschiedlichen Werthaftigkeit der genannten Bildungen gesprochen werden. Die berufliche Bildung (Berufsbildung) ist genauso wertvoll wie die schulische Bildung (Schulbildung). Sie bedingen einander. Keine kann ohne die andere Höchstleistungen erzielen oder mit anderen Worten: ihre Sinnmöglichkeiten ausschöpfen. Aber gerade darauf kommt es an. Mit zunehmender Dauer der Jugendzeit kommt der Schulbildung eine steigende Bedeutung zu.

4.6.2.2 Berufsbildung als Spezialbildung

Die *Berufsbildung* bezeichnet in der Antike die Tüchtigkeit in einem Beruf. Sie wird auch in der integrativen Bildungstheorie in der gleichen Weise aufgefaßt. Aber wie schon in jener Zeit die Unterscheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung Anlaß zu Meinungsverschiedenheiten war, so auch heute. Die Kritik an der Allgemeinbildung ist seit Senecas 88. Brief (vgl. A. Stückelberger 1965) bis heute nicht verstummt. Allmählich schält sich jedoch in der Literatur die Meinung heraus, der Unterschied zwischen beiden Bildungen sei überholt. In der Praxis von Schule und Beruf bleibt jedoch die ursprüngliche Trennung von Allgemein- und Berufsbildung aufrechterhalten. Herwig Blankertz hat bereits 1963 die Auffassung vertreten, daß "die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung" bestehe (S. 121; zit. n. J. Ruhloff 1983, S. 29). Das aber bedeutet für den Gebildeten, daß er seine Talente sinnvoll einsetzen muß; denn er ist nicht um des Gebildetseins willen gebildet. Sein Gebildetsein verhilft ihm beispielsweise in seinem Beruf die ihm gestellten bzw. selbst erkannten Auf-

gaben vernünftig zu erfüllen. Damit verwirklicht er eine der vielen Sinnmöglichkeiten, die ihm seine Bildung erlaubt. So gesehen ist Allgemeinbildung z.B. sinnvoll und letztbegründet, wenn sie der Berufsbildung zu ihrer Sinnhaftigkeit verhilft, d.h. den arbeitenden Menschen befähigt, die Sinnmöglichkeiten in seinem Beruf zu erkennen und zu verwirklichen.

Zur Allgemeinbildung führt aber nicht allein die schulische, sondern auch die *berufliche Bildung*. Die Berufsbildung erweitert die Grundlage, die in der Zeit der schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der schulischen Bildung erworben wurde. Sie vervollkommnet die Beherrschung des beruflichen Arbeitsgebietes in Theorie und Praxis. Wer Berufsbildung besitzt, verfügt über eine nicht enden wollende Vielfalt an Möglichkeiten, Sinn und Werte zu verwirklichen. Dadurch steigt die Chance der Selbstverwirklichung, die sich daraus, gleichsam als Nebeneffekt, ergibt. Das besagt zugleich, daß Selbstverwirklichung nicht nur im Bereich des Berufs möglich ist.

Berufsbildung ist immer auch Spezialbildung. Der Spezialist steht aber in der Gefahr, die Vielfalt an Sinnmöglichkeiten nur aus seiner spezifischen und damit engen Perspektive wahrzunehmen. Deshalb wäre es für ihn sinnvoll, seine Schulbildung zu reaktivieren oder seine Allgemeinbildung zu kultivieren, so daß ihm als *Gebildeten* wesentliche Erkenntnisse und Einsichten anderer Spezialisten nicht fremd sind. Dies schließt eine Erweiterung des Gesichtskreises auf andere Berufe, wissenschaftliche Disziplinen genauso ein, wie auf übernationale, weltweite Horizonte. Angesichts des Zusammenwachsens und Zusammenarbeitens von Nationen und Völker erübrigen sich im Bildungsbereich nationale Einengungen. Um beispielsweise den Studierenden den Überblick zu erleichtern, empfiehlt es sich, an der Universität aufzuzeigen, wo Fächer und Disziplinen miteinander verknüpft und interdisziplinäre Veranstaltungen möglich sind. Dies alles kann die Berufsbildung vor dummen und törichten Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen schützen. *Gerade im Blick auf politische Enthaltbarkeit hat sich in unserer Geschichte der Gebildete oft unrühmlich hervorgetan.* Dies soll sich nicht wiederholen. Politische Distanzierung ist genauso entbehrlich wie leichte Verführbarkeit zu politischem Gebrauch. Die Forderung von Eberhard Böning (1988, S. 59) überzeugt, wonach der "gebildete Spezialist" (M. Böning) in unserem demokratischen Staat und - ergänzend - in dem entstehenden demokratischen Europa "mitmenschliche Verantwortung" braucht. Er hat die Möglichkeit, sich politisch genauso zu engagieren wie gesellschaftlich und beruflich.

4.6.2.3 Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung

In der Literatur der letzten Jahre werden Allgemeinbildung und Berufsbildung in unterschiedliche Beziehungen zu einander gerückt. So gibt es Vertreter mit der Auffassung, wie z.B. Herwig Blankertz, daß Allgemeinbildung nur im "*Medium des Berufs*" möglich sei (vgl. hierzu Meinert A. Meyer 1990). Clemens Menze und Wolfgang Fischer teilen die Auffassung, daß die

Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und Berufsbildung eine *Scheinalternative* sei (vgl. F.-J. Wehnes 1981, S. 32). Theodor Ballauff (1978) wiederum möchte den Streit durch den Hinweis beilegen, daß es sich hierbei jeweils um *Bildung* handele. Heinz-Elmar Tenorth (1990) betont hingegen die *Allgemeinbildung* im Unterschied zur Berufsbildung.

Clemens Menze (ebd.) verweist durchaus zu Recht auf den Sachverhalt, daß Berufsbildung heute vielfach nicht mehr auf einen speziellen Beruf, sondern auf Berufsfelder bezogen ist. Außerdem entstünden laufend viele neue Berufe, für die es noch keine systematische Ausbildung geben kann. Zu ergänzen ist, daß der einst erlernte Beruf nicht mit Sicherheit ein ganzes Berufsleben lang ausgeführt werden kann. Entspezialisierung sei daher ein Bedarf der Zeit. Folglich sei die Einengung auf anwendbare Fertigkeiten nicht mehr zeitgemäß. Um Verständnis für andere und anderes zu gewinnen, seien allgemeinbildende Themen hilfreich. Jedoch ist die Ergänzung des allgemeinbildenden Fächerkanons mit Schwerpunkten beruflicher Themen nötig, weil damit die Sinnhaftigkeit beruflichen Geschehens zeitweise in den Mittelpunkt rückt. Die Erweiterung der Sinnmöglichkeiten für den Heranwachsenden kann das einzig überzeugende, letztbegründende Argument bei der Entscheidung über die *Integration der beiden Bildungen* sein.

Die undurchsichtige Berufsstruktur und die fortlaufende Differenzierung der Wissenschaften können aber noch keine Spezialisierung der Heranwachsenden verlangen. Demnach hat Jörg Ruhloff Recht, wenn er schreibt, daß derjenige, der in dieser Situation "die Legitimation zur Integration von unmittelbar berufsvorbereitenden und studienöffnenden Bildungsgängen" erkennt, dabei den jungen Menschen übersieht (1983, S. 29). So entpuppt sich in der Tat das Argument, "daß das Festhalten an getrennten Institutionen Privilegierung auf der einen, Chancenminderung auf der anderen Seite mit sich bringt" (ebd.), als Scheinargument. Mit ihm soll nämlich vor allem ein bildungspolitischer Grundsatz und weniger eine pädagogische Dienstleistung realisiert werden.

Gegenüber der Einbindung der Berufsbildung in die Schulbildung muß jedoch *kritisch* festgehalten werden, daß die Mittel, die der Schüler hat, um Berufsvorbereitung und Hochschulreife auf angemessenem Niveau zu erreichen, bei den Vertretern dieser Auffassung nicht erfragt werden. Daher steckt in ihr die Gefahr der Überforderung junger Menschen. Außerdem muß kritisch festgestellt werden, daß der Forderung Menzes nach Entspezialisierung die zunehmende Spezialisierung der Berufe gegenübersteht, die sich in den letzten Jahren immer deutlicher herausgebildet hat, so daß die Rede von der Expertokratie unüberhörbar ist. Der Vorschlag Ballauffs kann nicht überzeugen, weil seine Bildungskonzeption - wie dargelegt - aus sinntheoretischer Sicht nur teilweise akzeptierbar ist. Dies aber zeigt, daß das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung gegenwärtig noch nicht ausdiskutiert ist.

Demgegenüber werden auf der praktischen Ebene Erfahrungen gewonnen und Fakten geschaffen. Die Bereitschaft, die berufliche Bildung in das allgemeinbildende Schulwesen zu integrieren, ist demnach vorhanden und

weiß sich sogar in Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates. Im Strukturplan steht zu lesen:

"Der Lernprozeß wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind."(1970, S. 35).

Daraus ist die damalige Gleichwertigkeit der beiden Bildungsarten zu entnehmen, die ja auch schon Theodor Litt (1958) vertreten wurde. Damit gelangt vor allem die geistige Durchdringung spezifischer Themen der Arbeitswelt in Horizont allgemeiner Bildung.

Die Frage nach dem Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung ist bildungspolitisch brisant, weil sie mit der Frage nach der Gesamtschule verknüpft ist. Unterstützend für die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung wirkt sich das "Praktische Lernen" (Fauser / Fintelman / Flitner 1983) aus. Jedoch will es keine Berufsbildung, sondern das Lernen mit "Kopf und Hand" unterstreichen. Dieses Modell könnte aus sinntheoretischer Sicht durchaus eine pädagogisch wertvolle Lösung sein, kann es doch eine Vielzahl jener Sinnrichtungen erschließen, ansprechen und entfalten, die in Sprangers "grundlegender Bildung" von zentraler Bedeutung sind, und die auch gegenwärtig zu beachten wären. Mit Hilfe angemessener pädagogisch wertvoller Aktivitäten kann "praktisches Lernen" auch hyperaktiven oder verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen in der Schule Bildungserfolge ermöglichen.

Die u.a. durch das Kollegstufenmodell in Nordrheinwestfalen ausgelöste Frage nach der „Doppelqualifikation“, also ob Schüler am Ende der Sekundarstufe II sowohl eine Hochschulreife als auch eine abgeschlossene Berufsausbildung erhalten sollen, ist trotz aller Verlockungen vor allem wegen der Gefahr der Überforderung der Schüler bei dem notwendig aufrecht zu erhaltenden hohen Bildungsniveau zu verneinen. Die durch die Berufsausbildung erschließbaren Sinnmöglichkeiten ließen sich jedoch durch eine intensive schulische Ausbildung in den *Grundtechniken* der Arbeitswelt gleichermaßen realisieren. Außerdem könnten dadurch manche Inhalte der Berufskultur vor dem Aussterben gerettet werden. Dies würde die Schule von dem Anpassungszwang an die Berufswelt befreien. Statt für einen bestimmten Beruf vorzubereiten, würde es genügen, je nach Schulstufe einen qualitativ angemessenen Einblick in verschiedene Bereiche zu gewähren, so daß sich die jungen Menschen einen Überblick verschaffen könnten, von dem aus sie vor allem die moralisch-ethischen Aspekte des Berufslebens reflektieren. Es wäre zu überlegen, ob nicht in belasteten Schularten, wie z.B. der Hauptschule eine wesentliche Verstärkung der handwerklich praktischen Tätigkeiten besonders jenen Schülern angeboten werden sollte, die wenig Bereitschaft zeigen, sich mit eher theoretischen Themen zu beschäftigen.

Der Trend, Allgemein- und Berufsbildung miteinander zu verzahnen, kann den unterbrochenen „praktischen Zirkel“ (Benner) reaktivieren, so daß die Heranwachsenden genaue Einblicke in die Arbeitswelt vermittelt be-

kommen. Da dies nun nicht mehr die Familie leisten kann, muß diese Aufgabe die Schule übernehmen. Das ist zwar für sie eine zusätzliche Belastung, aber nur sie kann die Gewähr einer qualitativen Absicherung der einschlägigen Inhalte bieten. Diese Möglichkeiten könnten dazu beitragen, die Schüler "schulisch zu bilden", sie also in allen Dimensionen ihre Persönlichkeit zu entfalten und somit ihren persönlichen Erfahrungsraum zu vergrößern.

4.6.2.4 Schulbildung integriert Bildungsstufen zur Wahrung unterscheidender Gerechtigkeit

In den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer finden sich in den Abschnitten über die Aufgaben und Ziele der jeweiligen Schulform verschiedene Formulierungen von "Bildung".

Hierzu einige *Beispiele*: Bezogen auf die *Grundschule* ist die Rede von einer "grundlegenden Bildung" (Bayern), einer "gemeinsamen Grundbildung" (Berlin), einer "Grundlage jeder Bildung" (Hessen) und einer "Grundlage für weitere Bildung" (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). - Die *Hauptschule* soll eine "grundlegende allgemeine Bildung" (Baden-Württemberg), eine "grundlegende Allgemeinbildung" (Bayern), eine "allgemeine Grundbildung" (Niedersachsen) und eine "allgemeine Bildung" (Saarland, Schleswig-Holstein) anstreben. - Die *Realschule* wiederum will eine "erweiterte allgemeine Bildung" (Baden-Württemberg, Saarland), eine "allgemeine und berufsvorbereitende Bildung" (Bayern) beziehungsweise eine "allgemeine Bildung" (Schleswig-Holstein) verwirklichen. - Das *Gymnasium* endlich erklärt eine "breite und vertiefte Allgemeinbildung" (Baden-Württemberg), eine "vertiefte allgemeine Bildung" (Bayern), eine "allgemeine Bildung" (Schleswig-Holstein) oder "Studierfähigkeit" (Berlin) bzw. "allgemeine Hochschulreife" (Saarland) zu seinem Ziel.

Diese Zielformeln sind von einer einheitlichen Auffassung weit entfernt. Sie sind im Text der Lehrpläne weder erläutert noch theoretisch begründet worden und lassen deshalb einen weiten Interpretationsspielraum zu. Ihre Bedeutung erschließt sich selbst im Gesamtzusammenhang nur vage. Deshalb läßt sich der Bedeutungsgehalt von "grundlegender Bildung" - "grundlegender Allgemeinbildung" - "allgemeiner und berufsvorbereitender Bildung" - "vertiefter allgemeiner Bildung" nur vermuten, wenn ihn die immanente Bildungstheorie nicht expliziert.

Als Kompromiß böte sich die Bezeichnung "*Schulbildung*" an. Zum einen strebt sie die Ausbildung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden an, zum anderen kann sie Grundtechniken und Fertigkeiten der Arbeitswelt integrieren. Schließlich erfragt sie den Sinn dieses Wissens, dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten und erkennt ihn in der Realisierung der durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten erschlossenen Sinnmöglichkeiten. Sie erstrebt möglichst gesichertes Wissen, möglichst viele Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Schulabgänger nach dem Lehrplan seiner Schule erreichen kann.

Die Bemühungen um die inhaltliche Füllung von Schulbildung mögen zwar etwas "Rührendes und manchmal auch sanft Absurdes" haben, wie Malte Buschbeck (1988, S. 115) glaubt, sie sind dennoch nicht zu umgehen. Zwar wird die Zustimmung auf den

verschiedenen Ebenen der Konkretisierung unterschiedlich ausfallen, ein Konsens kaum eintreten, aber die Richtung läßt sich zeigen und das Niveau andeuten.

(1.) Wissen: damit Verbindung zur Allgemeinbildung

Wer sich um seine Schulbildung bemüht hat, besitzt ein breites Wissen. 85 % der Befragten der Bundesbevölkerung sieht in einem "breiten Wissen" das wichtigste Kennzeichen von Allgemeinbildung (Fritz Schaumann 1988, S. 19). Dieses Wissen setzt er zusammen mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wertvorstellungen ein, um ein aktives und sinnerfülltes Leben zu gestalten. Damit kann er später beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen genügen und gesellschaftliche Veränderungen in bestimmten Grenzen anstoßen und mittragen.

(2.) Sprachliche Qualifikation und Überblick über geistesgeschichtliche Zusammenhänge

So problematisch eine inhaltliche Festschreibung ist, so muß man doch davon ausgehen, daß derjenige, der eine gute schulische Bildung besitzt, seine Muttersprache und angesichts des Zusammenwachsens der europäischen Völker wenigstens eine Fremdsprache beherrscht. Der Fächerkanon hat sich über die Jahrhunderte hinweg bewährt, wie Josef Dolch in seinem Lehrplan des Abendlandes belegte (1982). Kulturelle Errungenschaften und geistesgeschichtliche Zusammenhänge sollten deshalb überblickt oder angeeignet werden können.

(3.) Offene, aufgeschlossene Haltung, Interesse, geistiges Wachstum

Daraus kann die "Kompetenz im Umgang mit der Zukunft" (M. Buschbeck 1988, S. 118) resultieren. Ein schulisch Gebildeter schottet sich nicht gegen neue Bilder und Erfahrungen, gegen neue Formen der Ästhetik und Freizeitkultur, ohne sich eingehend mit ihnen auseinandergesetzt zu haben, ab. Das erarbeitete Verfügungs- und Orientierungswissen verhilft ihm dazu, für sein Denken einzustehen, Konsequenzen zu ziehen, Wissen und Tun miteinander zu verbinden. Er ist gut informiert, was auf sein Interesse am aktuellen Geschehen in den verschiedenen Bereichen der kulturschaffenden Rationalitäten unserer Leonardo-Welt schließen läßt. Dadurch kann er sich ein eingehendes Verständnis der zentralen Probleme unserer Zeit erarbeiten.

Die Schulbildung muß so angebahnt werden, daß die Bereitschaft der Heranwachsenden zum Lernen, Denken und Handeln sowie zur Übernahme von Verantwortung - die von Schulbeginn an in der Regel vorhanden ist - erhalten bleibt, möglichst auch über die Schulzeit hinaus. Das aber heißt, daß in sie immer auch die Fragen des Sollens und Dürfens eingehen. Anders gewendet: Sie muß, wie Wilhelm Flitner (1954, S. 48) bezogen auf Bildung sinngemäß sagte, die Heranwachsenden *geistig öffnen*, d.h. ihre Selbstbildungsfähigkeit wecken, die sich - so ist zu ergänzen - über die gesamte Lebenszeit erstrecken soll. Diese Bereitschaft ist die Voraussetzung dafür, daß Allgemeinbildung überhaupt beginnen kann. *Leider wird sie in der Diskussion um eine neue Allgemeinbildung meist übersehen.* Gegen Ende der Schulzeit sollten Selbständigkeit im Lernen und Arbeiten, Wissenschaftspropädeutik und Persönlichkeitsbildung so gesichert sein - auf welchem schulartenspezifischen Niveau auch immer -, daß der Heranwachsende es als sinnvoll erachtet, daran weiterzuarbeiten. Das ermöglicht den Übergang von schulischer Bildung in Allgemeinbildung und läßt den jungen Menschen zunächst einen Aspekt der Effizienz schulischer Bildung erfahren.

Die Schulbildung unterscheidet sich von "Bildung" durch ihre systematisch angelegte und auf eine bestimmte Zeit begrenzte Entwicklung. Sie wird

durchwegs in einem institutionellen Rahmen angestrebt. Das Kriterium für die Gliederung der Schulbildung ist aus den Schularten bzw. Berufsgruppen abgeleitet und ergibt vier Stufen: (a) die "grundlegende", (b) die "mittlere", (c) die "höhere" Schulbildung und als Ergänzung zu den in den Lehrplänen genannten (d) die "akademische" bzw. "wissenschaftliche" Hochschulbildung, die sowohl an Fachhochschulen als auch wissenschaftlichen Hochschulen oder Universitäten erreichbar ist. Diese vier Stufen der Schul- und Hochschulbildung umfassen den für die Schulpädagogik zutreffenden Rahmen und orientieren sich an den sechs Bildungsstufen, die Wolfgang Klafki (1959, S. 346 - 357) beschreibt.

Die *grundlegende Schulbildung* bezieht sich zunächst auf die Grundschulzeit und ist vor allem durch die Hilfe gekennzeichnet, die die Grundschüler benötigen. Neben der Hilfe zur Selbsthilfe ist das Moment des Spielerischen, Leichten, Einfachen, Lustbetonten auffallend. Der häufige Tätigkeitswechsel im Unterricht berücksichtigt den Bewegungsdrang der Schüler und die recht kurze willkürliche Aufmerksamkeitszeit. Märchen, Demonstrationsobjekte sind zentrale Medien. Die Einführung in Grundfertigkeiten steht im Zentrum. Die grundlegende Schulbildung bezieht sich aber auch auf die *Hauptschule* und wird vor allem durch das Moment der Konkretheit und der Anschaulichkeit zu erreichen versucht. Ein Grund muß auf einem jeweils angemessenen Niveau auch in Realschule, Gymnasium und im Studium gelegt werden. Daher strahlt die Idee der grundlegenden Bildung auf alle Stätten der Schulbildung aus.

Die *mittlere Schulbildung* bezieht sich zunächst auf die Realschule. Sie soll durch ein mittleres Anforderungsniveau erreicht werden, das sowohl konkrete als auch abstrakte Inhalte vermittelt. Kennzeichnend sind jedoch die Themenbereiche, die auf den technischen, kaufmännischen, verwaltungsmäßigen und sozialen Sektor liegen. - Mittlere Bildung ist aber auch im Gymnasium mit erfolgreichem Abschluß der zehnten Klasse erreicht. Bis dahin dürfte von den Schülern ein Wechsel von einer Schulart in die andere von den geistigen Anforderungen her zu schaffen sein. Die größten Schwierigkeiten bereiten hierbei jedoch die unterschiedlichen Inhalte. Die zunehmende Isolierung der Inhalte voneinander ist in beiden Schularten durch die wissenschaftsorientierte Didaktik und Methodik zu verantworten. Die Bindung der Unterrichtsinhalte an die konkrete Erfahrungssituation, das Interesse der Fachvertreter an der Verwendbarkeit des Erkundeten und die Herstellung eines praktischen Lebenszusammenhanges sind Opfer einer einseitigen und falsch verstandenen Wissenschaftsorientierung. Sie könnten jedoch die Abstraktheit mancher Unterrichtsinhalte ergänzen und dadurch deren Beitrag zu einem Bildungseffekt absichern. - Mittlere Bildung ist aber auch an (wissenschaftlichen) Hochschulen zu fordern, so daß auch jene mittelmäßig geeigneten Studierenden eine Chance bekommen, einen "mittleren" Abschluß zu erreichen, ohne das Studium aufgeben zu müssen. Gedacht werden könnte aber auch an jene Studierende, die bloß eine besondere fachliche Ausbildung erstreben. Hier sollte das Maß der "unterscheidenden Gerechtigkeit" (A. Flitner) wirksam werden können.

Die *höhere Schulbildung* kann "durch Einsicht in wissenschaftliche Methoden" gelingen, wie Wolfgang Klafki (1959, S. 355) schreibt, bedarf aber in ganz entscheidender Hinsicht eines Höchstmaßes an Wissen. Die gymnasiale Oberstufe kann die höhere Schulbildung durch methodisch geleitetes, eigenständiges Arbeiten der Kollegiaten erreichen. Höhere Bildung bezieht sich zwar auf das Gymnasium, aber sie ist auch an (wissenschaftlichen) Hochschulen und Fachhochschulen unerläßlich. Die Befähigung zu methodisch geleitetem, eigenständigem Arbeiten sollte jedoch auch als Fernziel bei der Reform der Hauptschule berücksichtigt werden.

Die *akademische bzw. wissenschaftliche Hochschulbildung* umfaßt die "wissenschaftliche Bildung" (W. Klafki 1959, S. 356). Der Student soll in die Lage versetzt werden, in seinem Fach bis zu philosophischen Fragen vorzustoßen, die ihn zugleich an die

Grenze seines Faches heranzuführen. Ihre Beantwortung verlangt die Überwindung der Fachgrenzen. Dies setzt jedoch Zeit im Studium voraus, die sich gegenwärtig viel zu wenige Studierende leisten können. Aber akademische Bildung ist anderweitig nicht erreichbar, denn sie ist mehr als bloße Anhäufung von Wissen und Befähigung zu spezifischen Verfahrensweisen. Am Beispiel der Bezeichnung "Lehrerbildung" wird ablesbar, daß die Schwerpunkte im gegenwärtigen Hochschulstudium weniger in der Bildung als in der Ausbildung für einen künftigen Beruf liegen. Der Durchbruch zu philosophischen Fragen ist weder dem Gymnasium, noch der Realschule und der Hauptschule vorzuenthalten. Deshalb legt die integrative Bildung auf die Denkerziehung bereits in der Grundschule einen großen Wert. Es versteht sich von selbst, daß das Niveau der philosophischen Fragen an die jeweiligen Schüler angepaßt werden muß.

Diese Kurzübersicht über die vier Stufen der Schul- und Hochschulbildung enthält einen ersten Schritt einerseits zur Auflösung der Verknüpfung von Bildungsstufen mit Schularten und andererseits zur Betonung der gemeinsamen Bemühungen der Schularten um die Bildung des jungen Menschen. Jede Schulart trägt zum Ganzen der Bildung ihren unersetzbaren, speziellen Teil bei. Jede bedarf der anderen. Einzelne Momente der spezifischen Schulbildungen lassen sich auf andere als die vorgesehenen Bereiche übertragen. So kann - wie erwähnt - die mittlere Schulbildung sowohl der Realschule als dem Gymnasium zuerkannt werden. Ferner läßt sich die grundlegende Schulbildung als Basis für mittlere und für höhere Schulbildung ansehen. Mit dieser Auffassung ließe sich die Diskussion um das horizontale und vertikale Schulsystem entkrampfen.

Wenn die Lösung der Bildungsstufen von der Schulart möglich ist, dann ist zu bedenken, daß damit auch die Reklamierung bestimmter Methoden und Medien für bestimmte Schularten hinfällig ist. So wäre z.B. das methodisch geleitete eigenständige Gewinnen von Einsichten durchaus an ausgewählten einfachen Fällen bereits in der Grundschule, erst recht in der Hauptschule möglich. Ferner ist nicht ersichtlich, warum erst im Studium philosophisches Nachdenken angemessen sein soll und nicht ebenfalls bereits in der Grundschule. Daher ist es sinnvoll, die Stufenmerkmale von Schulen auszutauschen.

Auf einen dritten Aspekt ist hinzuweisen. Der Stufenbau der Bildung verleitet zu der Annahme, daß das auf einer Stufe Erreichte in den darauf folgenden nicht mehr präsent sein müsse. Dem ist aber nicht so. Auch Erwachsene spielen gerne und werden von der Spielzeugindustrie gegenwärtig als neue Kunden entdeckt. Eine Erzählstunde kann auch in der gymnasialen Oberstufe angemessen sein. Platons Dialoge zeigen auf welch hohem Niveau mit welcher einfacher Sprache ideale Gehalte vermittelbar sind. Es ist ferner nicht einsehbar, warum die Momente der Anschaulichkeit und des Konkreten nur der grundlegenden Schulbildung vorbehalten bleiben und nicht auch im Gymnasium dem Erwerb höherer oder mittlerer Schulbildung dienen können. Das im Gymnasium erreichbare formallogische Denken beispielsweise würde falsch verstanden werden, schloße man daraus auf die Entbehrlichkeit jeglicher Anschauung und Konkretheit. Andererseits ist hinlänglich bekannt, daß manche Menschen tatsächlich keine Konkretisierung zur Lösung ab-

strakter Probleme benötigen. Da aber in der Regel dem Lehrer keine Erkenntnisse darüber vorliegen, welche seiner Schüler feldabhängig denken, also Konkretisierungen benötigen, und welche feldunabhängig und somit im abstrakten Bereich verharrend zum Denkergebnis gelangen, ist es geboten, stets beide Möglichkeiten zu berücksichtigen. Daher gilt: Höherstufiges ist durch Niederstufiges immer wieder abzusichern.

Die Überwindung der ausschließlichen Verknüpfung einer Bildungsstufe mit einer Schulart gibt den Blick frei für existentiell bedeutsame Sichtweisen und Fragehaltungen, die aus dem Bedürfnis Heranwachsender entstehen. Das aber heißt: die Herausbildung eines typischen Grund-, Haupt- und Realschülers oder Gymnasiasten steht nicht mehr im Vordergrund, wie es zur Zeit noch das immanente Ziel der Lehrpläne sämtlicher Bundesländer ist. Die Untersuchung über das Schülerbild in Lehrplänen ergab, daß es den typischen Schüler einer der drei Schularten nicht gibt, sondern daß er erst dazu gemacht wird (vgl. K. Biller 1986, 1987). Dieses "heimliche" Ziel des Lehrplans wird durch die isolierte Beachtung der Schulart im Bildungsprozeß indirekt unterstützt. Es kommt aber um der Vermehrung der Sinnmöglichkeiten willen vielmehr darauf an, den Heranwachsenden - schulartenunabhängig - zu seiner Form gelangen zu lassen, so daß er werde, wer er ist und nicht, wer er - aus der Sicht anderer - sein soll. Es gilt deshalb die Einsicht, daß schulartenspezifisches Verhalten durch schulartenübergreifende Persönlichkeitsbildung abzulösen ist, beispielsweise durch die Förderung des (philosophischen) Nachdenkens in der Grundschule. Aber auch das Berufs- und Standesbewußtsein von Lehrern der verschiedenen Schularten gilt es in seiner gegenseitigen Bezogenheit wahrzunehmen. Lehrer an Gymnasien können bei ihren Schülern nur dann gute Leistungen erzielen, wenn die Kollegen der Grundschule gut gearbeitet haben.

Durch die ungehinderte Sicht auf den einzelnen Schüler gelangt der individuelle Bildungsverlauf des Heranwachsenden in das Zentrum pädagogischer und didaktischer Aufmerksamkeit. Dies entspricht im Grundsatz bereits der alten, vielfach verwirklichten Forderung von Rudolf Pfliegler (1960), die Arbeitsweisen und Ziele der Schule den Entwicklungsstufen der Schüler anzupassen. So sollte in der Kindheit die Grundgestalt des Menschen gelegt werden, in der Reifezeit sollte sich die Persönlichkeit ausprägen können und in der Adoleszenz sollte sich die Weltanschauung festigen. Wenngleich auch die starre Zuteilung der Stufen nicht mehr überzeugt, so sind doch Arbeitsweisen, Ziele und Lebensalter in der gegenseitigen Bezogenheit zu reflektieren. Sie müssen aber auch auf die "Sinnhaltung" (Alfred Mann 1948, S. 33) einer Entwicklungsstufe bestimmter Schüler sich beziehen. Daher kann die Frage nach den bildenden Inhalten nicht allein aus der Sicht einer Schulstufe oder einer Schulart beantwortet werden. Sie verlangt die Einbeziehung jener "Sinnhaltung" der Schüler.

Der Begriff "Sinnhaltung" bezeichnet nach Alfred Mann das Ergebnis des Zusammenwirkens von Lebens- und Berufswelt. Die Sinnhaltung des "einfachen Menschen" ist vor allem durch einen praktischen, konkreten Zug gekennzeichnet. Sie verlangt demzufolge besondere "Denkgegenstände". Wenngleich "Sinnhaltung" nicht als Schichtenspezi-

fikum betrachtet werden kann, ist es für den Schulpädagogen und den Fachdidaktiker vorteilhaft, wenn sie die Beziehungsqualität der Schüler bestimmter Altersstufen und Populationen zu bestimmten curricularen Inhalten kennen. Zur künftigen Erforschung der Sinnhaftigkeit der Schülerpopulation verschiedener Schularten können die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der pädagogischen Anthropologie wertvolle Hilfe leisten. Auf der schulpraktischen Ebene ist zu fordern, daß jeder Lehrer etwa die Entwicklungsstufen des kindlichen Weltbildes (z.B. bei R. Oerter), des Denkens (J. Piaget), der moralischen Entwicklung (L. Kohlberg) oder die Entwicklungsstufen des Selbst (R. Kegan 1986) in ihren wesentlichen Merkmalen an ihren Schülern exemplifizieren können. Aber auch konkrete Informationen darüber, was ihnen und - soweit möglich - warum etwas als sinnvoll erschienen ist, kann deren Sinnhaftigkeit erschließen helfen.

Die vier Säulen der Schulbildung lassen sich *graphisch* wie folgt miteinander verzahnen:

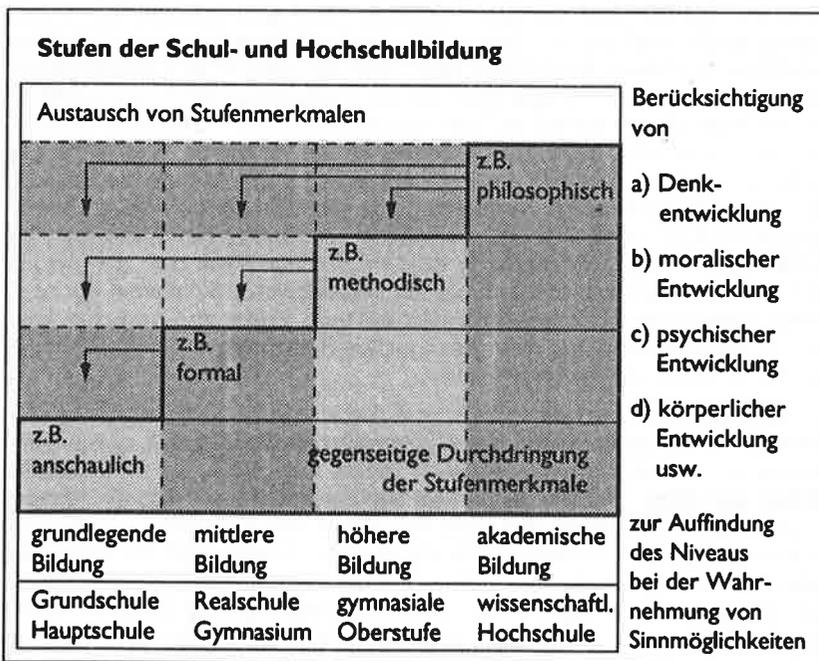


Abb.: Stufen der Schul- und Hochschulbildung

Anmerkung zur Graphik: Die Stufenmerkmale der niederen Stufe durchdringen die verbleibenden Stufen der Schulbildung in horizontaler Richtung (in der Graphik nach rechts). Die Stufenmerkmale der höheren Stufen erscheinen entweder als Optionen für die niederen oder als Orientierung, die sie unter Berücksichtigung der Schülerqualitäten an das Stufenniveau anpassen. So enthält jede Bildung Anteile der anderen. Dies ist in der Graphik durch die gestrichelte Linie sichtbar gemacht. Die Stufen der (Hoch-)Schulbildung sind auf das spezifische Entwicklungsniveau der Schüler und Studenten bezogen.

Zusammenfassung

Die vier Stufen der Schulbildung haben *formal* eine Affinität zu den vier schulischen Institutionen Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium und somit auch zu den Schulstufen etwa an Gesamtschulen. Die *inhaltlichen* Ausführungen zeigen die Möglichkeit auf, verschiedene Merkmale der Bildungsstufen mehreren Schularten zuzuordnen. Der prinzipiell mögliche Austausch von Stufenmerkmalen zwischen den Schularten könnte etwaiges Statusdenken überwinden helfen und den menschlichen Aspekt in den Vordergrund rücken. Dies kann dazu beitragen, den Menschen für die sinnvolle Gestaltung seines Lebens zu ertüchtigen und nicht nur für sein Funktionieren in der Gesellschaft.

Die Integration der Bildungsstufen zeigt ferner die Durchgängigkeit der Stufenmerkmale in allen Schularten, weil niedrigere Stufen die Grundlage für höhere sind. Diese Grundlage muß immer wieder einmal auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden. Daher lassen sich die ehemals starren Grenzen der Schularten umdeuten. Aber genauso unwichtig wie die Abschottung der Schularten von einander und die Entwicklung differenzierender Schulartenspezifika ist, ist auch die Aufhebung der Schularten. Bedeutsam ist vielmehr die Verbindung der einzelnen Spezifika miteinander, weil eine Schulart durch die Übernahme einzelner Stufenmerkmale der anderen bereichert wird. Die Integration von Stufenmerkmalen in einer Schulart muß unter Berücksichtigung der Sinnhaltung der Schülerpopulation erfolgen. So kann jede der Schularten ihre Sinnhaftigkeit entfalten.

4.6.2.5 Zur Enttabuisierung von Elitebildung

Schulbildung wird meist in Verbindung mit *Elitebildung* gebracht. In der gegenwärtigen Diskussion spielt sie kaum eine Rolle (vgl. M. Heitzer u.a. 1984; M. Heitzer 1988). Aus der Sicht der Sinntheorie ist Elitebildung durchaus gerechtfertigt, gewährt sie doch die Förderung auch jener Schüler, die überdurchschnittlich begabt sind. Diesen Kindern ergeht es in allgemeinbildenden Schulen, insbesondere in der Grundschule bisherigen Durchschnitts sehr schlecht. Sie werden vielfach als Sonderlinge eingestuft, weil sie andere Interessen haben als die Mehrzahl der Schüler. Sie führen in der Schule ein Leben von Außenseitern. Das ist auch vielfach eine Folge des Überspringens von einer Schulstufe. Elitebildung heißt somit nicht die Heranbildung einer Elite, sondern die Schulbildung hochbegabter Kinder und Jugendlicher nicht zu vernachlässigen. *Nicht nur die schwachen Schüler, sondern auch Hochbegabte verdienen Beachtung durch den Lehrer, so daß ihr Mehr-Wissen-Wollen, ihre bohrende Neugierde und die Bereitschaft, Fragen zu stellen, nicht versiegen.* Sie müssen die mitmenschliche Verantwortung als sinnvoll erleben, damit sie später als vermutlich Gebildete bereit sind, die mitmenschliche Verantwortung zu leben. Sie werden auch vermutlich einst die Leistungsträger unserer Gesellschaft sein und das Erwirtschaften

ten, was im Sozialbereich ausgegeben werden muß. Ohne sie ist kein soziales Netz zu finanzieren. Die Elitebildung bezieht sich auf alle Bildungsarten. Sie ist gleichsam deren Kern.

4.6.2.6 Ausbildung

Die Schulbildung verlangt ihrerseits die Vorstufe der *Ausbildung*, wenn sie ihre Sinnhaftigkeit entfalten will. Im Verlauf der Ausbildung werden Begabungen und Anlagen des einzelnen zu speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die für bestimmte Tätigkeiten, z.B. Handgriffe, Techniken, Verhaltensweisen oder kognitive Prozesse nötig sind. Während der Ausbildung soll der auszubildende Schüler den gesamten Komplex, der für seine künftige Tätigkeit bedeutsam ist, sowohl theoretisch als auch praktisch beherrschen lernen. Im Unterschied zur *Schulung*, die das Subjekt auf bestimmte Fertigkeiten oder, wie bei der politischen Schulung, auf eine Theorie oder ein Klassenbewußtsein festlegt und absichtlich unselbständig hält und damit seinen Freiraum eingrenzt, strebt die Ausbildung die Entwicklung der individuellen Begabungen und Anlagen an, überläßt es aber dem einzelnen, was er daraus macht. Die Ausbildung trägt dazu bei, daß der Freiraum des einzelnen erweitert wird und seine Unabhängigkeit zunimmt. Sie enthält aber auch Anteile der Schulung im weiten Sinn des Wortes, etwa bei der Ausbildung von Fertigkeiten, ohne in ihr aufzugehen. Die Ausbildung gewährt einen erneuten Zuwachs an Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Da die Ausbildung erst den Grund für Bildung bereitet, ist sie durch ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem gekennzeichnet. Das heißt aber nicht, daß Ausbildung im Unterschied zu Bildung das Adjektiv "niedrig" suggeriert (vgl. E. Weber 1979, S. 63). Sie ist gerade für die Erlangung von Bildung elementar bedeutsam und insofern unersetzbar.

4.6.2.7 Weiterbildung und Fortbildung

Die Weiterbildung wird verstanden als "Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase".⁵⁵ Sie wird von verschiedenen Trägern mit unterschiedlichen Zielvorstellungen angeboten. Sie ermöglicht die Nachholung sowohl von Abschlüssen allgemeinbildender Schulen als auch von berufsorientierten Schulabschlüssen in der Regel auf dem sogenannten zweiten Bildungsweg. Diese organisierte Form der Weiterbildung dient vor allem dem beruflichen Aufstieg oder der Erschließung von Einstiegschancen.

Aber es gibt auch eine in subjektiver Verantwortung ruhende persönliche *Fortbildung* im ausgeübten Beruf. Sie kann der Karriere dienen. Angesichts der umfassenden Veränderungen im Berufsfeld und des vor allem in

⁵⁵ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1970, S. 197.

den Naturwissenschaften produzierten Wissens ist es nämlich nötig, daß sich jeder beruflich und allgemein Gebildete bemüht, auf dem neuesten Stand der Diskussion zu sein.⁵⁶

Ein *Beispiel* wie Menschen in ihrer Bildung zunehmen können enthält der Hinweis von Günther Rühle (1988, S. 126), daß das Theater "Anschauung in Denken" verwandeln kann. Die Schulung des Sehens, kann den Theaterbesucher befähigen, hellsichtig zu werden für die Welt als Bühne. Auf diesem Weg kann der Mensch lernen, allmählich seinen Lebenskreis mit dem Blick des Schauspielers, des Autors, des Regisseurs zu betrachten und sich eine neue Dimension, die das Leben sinnerfüllter machen kann, erschließen. Der so gewonnene "Theaterblick" (Rühle) ist eine Konkretisierung der Forderung, neue Sinnmöglichkeiten zu entdecken und zu realisieren. Außerdem kann das Theater die Phantasie nicht nur beanspruchen, sondern "in ein schöpferisches Vermögen ... verwandeln" (G. Rühle 1988, S. 127).

4.6.2.8 Zusammenschau

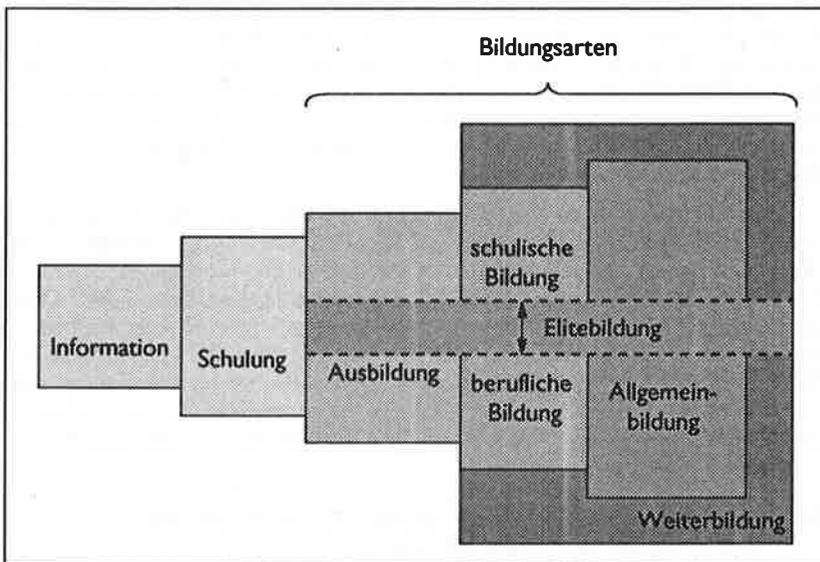


Abb.: Integration von Information, Schulung und Bildungsarten. Die Elitebildung liegt gleichsam im Zentrum der Bildungsarten.

Die graphische Darstellung erfaßt die Beziehung der Bildungsarten in ihrem Verhältnis zu Schulung und Information. Die Reihung der einzelnen Faktoren ergibt sich aus deren Eignung, zunehmend mehr Sinnmöglichkeiten

⁵⁶ Hierfür einige Beispiele: Für den Lehrberuf wäre die dritte Phase der Ausbildung zu fordern. Für Eltern böte sich eine institutionalisierte Fortbildungsstätte an, in denen sie ihre erzieherischen Qualitäten verbessern können; denn die vorhandenen Beratungsstellen, wie z.B. Pro Familia reichen bei weitem nicht aus, den Beratungsbedarf zu decken.

ten realisieren zu können. Die Überlappungen besagen, daß eine eindeutige Grenze zwischen den jeweiligen Bereichen nicht zu ziehen ist. Schulische und berufliche Bildung versorgen nicht nur nach Ausbildungsstätten getrennt voneinander ein unterschiedliches Klientel. Gemeinsam, aber nicht ineinander aufgehend, können sie einen großen Wirkungskreis entfalten.

Die verschiedenen Auffassungen von Allgemeinbildung ließen sich durch die sinntheoretische Version erweitern, wobei vor allem der Aspekt des Anderen, das vernünftige Denken und verantwortliche Handeln sowie der Bezug zur Schulbildung herauszustellen waren. Nach der Kurzformel ist derjenige gebildet, der sinnerfüllt lebt - auch, aber nicht nur im Berufsleben. Die "Gretchenfrage", ob am Ende der Sekundarstufe II sowohl die Hochschulreife als auch ein Berufsabschluß erreichbar sein soll, wurde aus Sorge um Überforderung der Schüler verneint: Der Gebildete ist im Bereich der Schule eine Utopie. Der Begriff "Schulbildung" wurde deshalb als Bezeichnung für jene in der Schule zu erreichende Bildung vorgeschlagen. Er kann jene Faktoren erfassen, die bisher weder in der Allgemeinbildung, noch in der Berufsbildung aufgehoben sind. In ihm hat der Sinnbegriff eine zentrale Bedeutung, denn stärker noch als im Erwachsenenleben, worauf sich Allgemein- und Berufsbildung ausschließlich beziehen, sind Heranwachsende von Sinnerfahrungen abhängig. "Schulbildung" ist die für Schüler angemessene Bildung. Sie steht in mehr oder minder direkter Beziehung zu anderen Bildungen und ihren Vorformen.

Die Graphik will die Gleichwertigkeit der Bildungsarten unterstreichen. Die Darstellung erlaubt aber auch den Fortgang von der schulischen zur beruflichen Bildung, die am Ende einer jeden Schulart einsetzt, zu erkennen. Der Pfeil dokumentiert den Wechsel, der zwischen beruflicher und schulischer Bildung möglich ist. Diese werden überlappt sowohl von Ausbildung als auch von Allgemeinbildung, was ihre zentrale Position unterstreicht. Die Weiterbildung strebt eine Zusatzqualifikation entweder im schulischen oder im beruflichen Bereich an. Aber auch die Allgemeinbildung kann erweitert werden. Die Elitebildung befindet sich im Kernbereich der Bildungsarten.

4.6.3 Die Integration der "Bildungsbereiche" aufgrund der Universalität von Sinnmöglichkeiten

Die Integration von Bildungsbereichen soll vermeiden, daß unzusammenhängendes, spärliches Wissen das Weltbild des Heranwachsenden prägt. Was in der Zeit des Heranwachsens nicht gefördert wird, atrophiert, bildet sich zurück. Daher bedürfen möglichst alle menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten stimulierender Angebote. Dem Gedanken der umfassenden Bildung entsprechen z.B. die zwölf "Bildungen" von Martin Weise (1926, in: K. Riedel 1931, S. 163). Sie sind entwickelt worden aus der Frage: "Was muß getan werden, damit die Fähigkeit ... im Heranwachsenden erzeugt wird?" Dieser Ansatz mag für zehnjährige Schüler angemessen sein. Die Umsetzung, etwa die "Bildung des geschichtlichen Sinnes", ist jedoch

wegen der schwierigen Versprachlichung des Gemeinten schwierig. Griffiger formuliert sind die zwölf Grundformen der Bildung, die Wolfgang Klafki (1959) auf der Grundlage der Ausführungen Herman Nohls, Erich Wenigers und Wilhelm Flitners zusammenstellte.

Klafki nennt die körperliche, handwerklich-technische, gesellschaftliche, musisch-ästhetische, sprachlich-literarisch-kulturkundliche, historisch-politische, die erdkundliche, die mathematisch-naturwissenschaftliche, die biologische, die philosophisch-lebenskundliche, die sittlich-soziale (sittliche Grunderfahrungen, Liebe, Haß, Wahrhaftigkeit, Treue, Gerechtigkeit) und die religiöse Bildung (vgl. 1959, S. 310 - 311).

Ein Vergleich der zwölf Grundformen der Bildung mit den heute gängigen drei Bildungsbereichen legt schnell dar, wo Defizite bestehen, nämlich im körperlichen, handwerklichen, sittlich-sozialen und philosophisch-lebenskundlichen Bereich.

Außerdem ergibt ein Vergleich der Bildungsbereiche mit den anthropologischen Dimensionen eine eindeutige Vernachlässigung des physischen Bereichs. Dies vermeidet die integrative Bildung. Die Einführung eines "philosophisch-lebenskundlichen Bereichs" könnte die bereits erwähnten Defizite aus dem Vergleich mit den zwölf Grundformen der Bildung ausgleichen. Dies ist umso dringlicher, als die Befähigung zur vernünftigen Gestaltung eines sinnerfüllten Lebens in der Regel nur nebenbei erworben wird. Im philosophisch-lebenskundlichen Bereich könnte eine wesentliche Vorarbeit für die Gestaltung einer wertbegründeten Demokratie geleistet werden. Diese Anregungen gehen in die integrative Bildungstheorie als Forderung ein, in allen Schularten alle Dimensionen des Menschen in der Auseinandersetzung mit möglichst vielen Bildungsbereichen angemessen zu fördern. Nur so kann die Welt in ihrer vielfältigen Sinnhaftigkeit allmählich erfahrbar werden. Dennoch gibt es keine Gewähr, daß alle Bereiche für Schüler sinnvoll sind. Deshalb ist es vorteilhaft, eine Verbindung mit den Sinnbereichen (Phenix) oder Sinnrichtungen (Spranger) herzustellen. Dies umso mehr, als ein Vergleich der beiden Auffassungen eine gegenseitige Ergänzenbarkeit erkennen läßt.

Phenix (1964) gliedert Inhalte in die Sinnbereiche (realms of meaning) Symbolik, Empirik, Ästhetik, Synnoetik, Ethik und Synoptik, während Spranger (1925) sich auf den Menschen bezieht und von emotionaler, ökonomischer, ästhetischer, theoretischer, religiöser und sozialer Sinnrichtung spricht. Phenix geht von der Annahme aus, daß Inhalts- bzw. Sinnbereiche das Ergebnis spezifischer menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, also mit Handlungstypen korrespondieren. Dieser Gedanke liegt in der Nähe von Sprangers Überzeugung, daß sich "Ichkreise" und "Gegenstandsschichten" entsprechen. So kann man durchaus beide Ansätze aufeinander beziehen. Dabei dominiert die theoretische Sinnrichtung durch die Beziehbarkeit auf Symbolik, Synnoetik, Ethik und Synoptik. Die politische (machtbezogene) und soziale (sympathiebezogene) Sinnrichtung bleibt bei Phenix leer. Die ökonomische Sinnrichtung bezieht sich auf Empirik, die religiöse auf Ethik, die ästhetische auf Ästhetik und die emotionale auf Synnoetik.

In lockerer Anlehnung an die anthropologischen Dimensionen ergibt sich die folgende Gruppierung: (a) *theoretische* (Symbolik, Synnoetik, Synoptik), (b) *emotionale* (meditatives Tun, intentionale Gefühle, wie z.B. Ruhe, Gelassenheit), (c) *ökonomisch-pragmatische* (Empirik, praktisches Tun), (d) *ästhetische* (künstlerisches Tun), (e) *soziale*, (f) *politische* und (g) *ethisch-religiöse* (Ethik) Sinnrichtung.

Damit läßt sich die durchgängige Förderung aller Dimensionen des Menschen gezielt inhaltlich abdecken.

Zusammenfassung

Die integrative Bildungstheorie will ein möglichst umfassende Angebot an Sinnmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Deshalb strebt sie die optimale Entfaltung möglichst aller Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden sowie die Vermittlung möglichst vieler Bildungsbereiche an. Deshalb versucht sie eine Integration der Bildungsbereiche zu erreichen. Sie sollen zum einen alle menschlichen Dimensionen ansprechen und somit entfalten können. Zum anderen sollen sie jenen von Phenix und Spranger entwickelten Sinnbereichen und Sinnrichtungen zugeordnet werden, um bei den Sinnverwirklichungen Einseitigkeiten zu vermeiden. Aus diesen Überlegungen ergaben sich die folgenden fünf Bildungsbereiche: (a) der sprachlich-literarisch-künstlerische, (b) der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische, (c) der gesellschaftlich-wissenschaftliche, (d) der körperlich-handwerkliche und (e) der philosophisch-lebenskundliche Bildungsbereich. Diese fünf Inhaltsbereiche sind in allen Schularten ausgewogen anzubieten.

4.6.4 Die komplexe teleologische Struktur der integrativen Bildung

Die integrative Bildungskonzeption favorisiert den Begriff "Bildung" bei der Wahl des obersten Zieles. Der Grund liegt in der historisch entwickelten begrifflichen Weite, die allein das komplexe Zielphänomen angemessen erfassen kann. Gleichwohl integriert die Bildungskonzeption die speziellen Ziele "Mündigkeit", "Lernen" und "Emanzipation", weil sie zur Bildung führen können. So unterstützt Mündigkeit z.B. die notwendige Selbständigkeit, um in die Welt entlassen werden zu können. Lernen macht vor allem auf den unumgänglichen Wissenserwerb und auf die Lernfähigkeit aufmerksam. Emanzipation schließlich wird nicht nur auf die Befreiung von sozialen Abhängigkeiten bezogen, sondern vor allem von geistigen. Deshalb sollen Schüler aus ihrer geistigen Unmündigkeit befreit und in die Freiheit des Könnens im Anspruch von Verantwortung geführt werden. Die wichtige Fähigkeit zu Kritik wird über Urteilsfähigkeit angestrebt, weil ohne profundes Wissen kein begründetes Urteil möglich ist. Die Fähigkeit zu Solidarität bezieht sich nicht nur auf Mitmenschen, sondern auch auf den gesamten Bereich Welt. Das bedeutet, mit Hilfe von Proflexion auf der Seite der Welt zu sein und sich dafür einzusetzen, daß nicht nur der Mensch, sondern auch sie ermächtigt wird und dadurch ihre Sinnhaftigkeit demonstrieren kann. Die Selbstbestimmung ist hierzu unerlässlich, denn nur dadurch kann die Zurücknahme der eigenen Interessen erfolgen und die Selbstbemächtigung angebahnt werden. Das hieraus entstehende Gemeinsame ist das entscheidende Ergebnis der Bemühungen und kann als „Mensch-in-Welt-Sein“ bezeichnet werden. Die Mitbestimmung ist aus dem gesellschaftspolitischen Bereich in

die Pädagogik rezipiert worden und kann in der integrativen Bildung die notwendig gewordene Bereitschaft zur Einmischung, zum Partei ergreifen, Stellungnehmen und Bezeugen erfassen. Deshalb ist eine „wehrhafte Fairness“ (B. Veerbeck 1992, S. 429) unerlässlich. Damit kann Bildung die hohe Bereitschaft in der Bevölkerung zur finanziellen Hilfe für Menschen in Not unterstützen und zu Zivilcourage in Situationen ermutigen, wo Menschen Mitmenschen belästigen, beleidigen, quälen oder mißbrauchen.

Das Integrationskonzept differenziert nach den Bildungsarten Allgemein-, Schul-, Berufs- und Weiterbildung und ordnet ihnen verschiedene Zieltaxonomien zu. Dadurch werden die Ziele einer bestimmten Bildungsart aufeinander abgestimmt, so daß jede ihren spezifischen Beitrag zur integrativen Bildung konkret formulieren kann. Damit läßt sich absichern, daß der Bildungsprozeß als Sinnverwirklichung in allen Bildungsarten in den beschriebenen Phasen durchführbar ist.

Der Schwerpunkt der Zielformulierung liegt zunächst auf den Inhalten der dargestellten fünf *Bildungsbereiche*. Am Beispiel der (Hoch-)Schulbildung tauchen auf dieser Ebene die folgenden Ziele auf: (a) die sprachlich-literarisch-künstlerische Bildung, (b) die mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bildung, (c) die gesellschaftlich-wissenschaftliche Bildung, (d) die körperlich-handwerkliche Bildung und (e) die philosophisch-lebenskundliche Bildung. Auf der Ebene der *Fächer*, die an den einzelnen Bereichen beteiligt sind, lassen sich die Fachziele präzise formulieren. Die *Unterrichtseinheiten* und *Unterrichtsstunden* beziehungsweise *Lehrveranstaltungen* in den einzelnen Fächern stimmen ihre Ziele auf die Fachziele ab. Auf dieser konkreten Ebene ist es jedoch unerlässlich, die Ziele auf ihre Stimmigkeit mit den darüberliegenden Zielebenen zu überprüfen. Auf diese Weise kann der Beitrag einer Unterrichtsstunde zur integrativen Bildung rekonstruiert werden. Dadurch gewinnt er seine Legitimation und seine Sinnhaftigkeit. Da dies jedoch der praktizierende Lehrer nicht in jeder Unterrichtsstunde leisten kann, muß der Lehrplan diese Nachweise liefern. Es liegt nahe, daß Curriculumexperten die Hilfe von Fachdidaktikern in diesem Punkt gerne annehmen.

Das Durchlaufen der Zielebenen von abstrakt nach konkret und umgekehrt trägt zur Erschließung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsinhalts bei. Nur wo Schülern der Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsstunde mit dem obersten, von ihnen akzeptierten Ziel erschlossen worden ist, können sie deren Sinnhaftigkeit erfahren. Abgesehen von diesem Idealfall sind Schüler dankbar, wenn sie erkennen, daß die Bemühungen um einen bestimmten Unterrichtsinhalt mit einem von ihnen vertretenen, übergeordneten Ziel zusammenhängt.

Im Unterschied zu den bisherigen weitverbreiteten Zieltaxonomien, die sich auf Bildung I und damit auf die Entfaltung des Selbstseins beziehen, beansprucht die integrative Bildung eine Ergänzung der Zieldimensionen. Die genannten Ziele werden durch die Forderung ergänzt, den Grundsatz der Sozialpflichtigkeit der Bildung umzusetzen und die Entfaltung von Bildung II

(Selbstlosigkeit, Selbstbemächtigung) zu unterstützen. Diese Forderung ist durch den Sachverhalt begründet, daß das erworbene Bildungsniveau seinen Sinn nicht in sich hat und deshalb den einzelnen drängt, seine Sinnhaftigkeit durch Handeln und Bezeugen sichtbar zu machen. Dabei genügt die bestätigende Erfahrung, daß mit diesem erworbenen Bildungsniveau, ein bestimmtes Ergebnis erreichbar war. Auf diese Weise dienen Wissen, Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zwar dem einzelnen zur Verbesserung seiner Lebenssituation aber vor allem der Verwirklichung einer humanen Welt. Bei diesen Bemühungen um Bildung II kann jeder bei sich und seinem Lebens- und Kulturkreis beginnen.

Einige *Beispiele* hierfür: Ein Schüler erklärt seinem Tischnachbarn die Aufgabenstellung, dadurch entsteht eine neue Einsicht; das Wissen über die Angst von Grundschulern auf dem Schulweg kann ältere Schüler auf die Idee bringen, sie zu schützen; Erkenntnisse über die Entstehung von Kindesmißhandlung kann Nachbarn zu taktvoller Intervention anregen und somit eine neue Situation schaffen. In all diesen Fällen wird ein neues Ganzes geschaffen, in dem Welt und Mensch ihre Sinnhaftigkeit eingebracht haben.

In der Konzeption der integrativen Bildung spielt die Umsetzung des Wissens in verantwortliches Handeln oder die Realisierung des wahrgenommenen Anspruchs eine zentrale Rolle. Daher findet die integrative Bildung in den Bemühungen Heinrich Roths (1971) um die "menschliche Handlungsfähigkeit" (S. 446) einen brauchbaren Ansatz. Wenngleich "Handlungsfähigkeit" nicht als oberstes Ziel akzeptierbar ist, können doch die einzelnen "Fortschrittsstufen" (ebd.) zur Konkretisierung der Umsetzung von Wissen in Handeln übernommen werden.

Zunächst nennt Heinrich Roth die "frei geführten Bewegungen" (1971, S. 448) und betont damit die physische Dimension des Menschen als Grundlage des Handelns. Wenn er daran anschließend von "Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit" (S. 456), von "Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit" (S. 477) und schließlich von "Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit" (S. 539) spricht, sind zusätzlich die kognitive, die geistig-personale und die soziale Dimension des Menschen angesprochen.

Allerdings fehlt der Hinweis darauf, wozu diese Bemühungen des Menschen beitragen sollen. Angesichts dieses Defizits trifft es sich gut, daß Urs Peter Lattmann (1986) die differenzierte Zielstruktur durch "Sinnkompetenz" (S. 219) ergänzt. Er macht damit auf die Fähigkeit des Menschen aufmerksam, Sinnmöglichkeiten zu realisieren. Dies entspricht der sinntheoretischen Position gleichermaßen. Was aber heißt "Sinnkompetenz"?

"Sinnkompetenz ist die Fähigkeit zur Sinnbejahung, zu Sinnverständnis und zur Sinngabe. Sie beinhaltet die Fähigkeit, Werte zu erleben und zu beurteilen, Glück und Leid erfahren, kosten und ertragen zu können. Sinnkompetenz bedeutet die Fähigkeit, für Sinn, Werte und Normen offen, zur kritischen Auseinandersetzung mit ihnen und entsprechenden Entscheidungen bereit und fähig zu sein. Das beinhaltet, sich selbst und die rational erfahrbare und erfassbare Welt übersteigen zu können, somit für das Transzendente und das Ästhetische offen zu sein. Dies kann zur Bereitschaft führen, rational nur bis zu einem gewissen Grad hinterfragbare und verstehbare Dimensionen, wie Glaube, Hoffnung, Liebe, Krankheit, Leiden, Tod, Verantwortung, das Schöne und die Freude annehmen zu

können. Befähigen zu Sinnkompetenz heißt, *aufschließen zu einer sittlichen Haltung*, die die sich an der Würde des Menschen und an menschlicher Würde für alle orientiert" (U.P. Lattmann 1986, S. 220; meine Hervorhebungen).

Die Erschlossenheit für sittliche Haltung und die Orientierung an menschlicher Würde erschöpfen die Sinnkompetenz jedoch in keinsten Weise. Dennoch sind sie wichtige Beispiele, die sich mit der hier vertretenen Auffassung von Sinn als Übergang zwar teilweise verbinden lassen. Jedoch ist das ontische Sinnverständnis abzulehnen. Sinn muß nämlich erarbeitet werden und ist nicht bereits irgendwo fertig aufzufinden, wie dies in Lattmanns Beschreibung z.B. bereits im ersten Satz anklingt. Die von Lattmann aus Max Müller und Alois Halder (1977, S. 162) unvollständig übernommene Sinnauffassung erweckt den Eindruck, die Sinnmöglichkeit "Bedeutung" und der mit ihr verbundene Bereich der Didaktik und Methodik seien übergebar. Das widerspricht jedoch ebenfalls der hier vertretenen Auffassung von Sinn. Dennoch ist der Grundgedanke, die von Heinrich Roth erarbeiteten "Kompetenzen" durch die "Sinnkompetenz" zu ergänzen, fruchtbar.

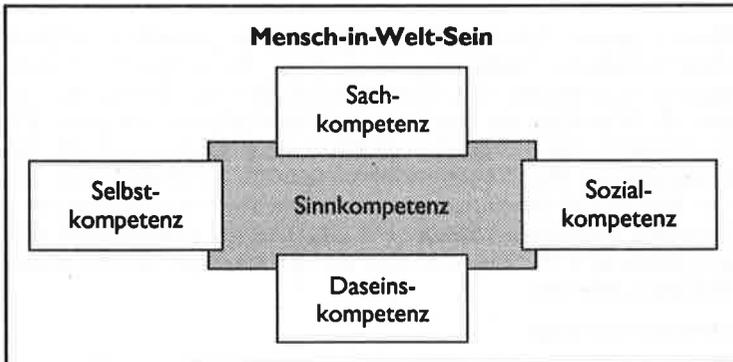


Abb.: Die Zielstruktur der integrativen Bildung

Kritisch ist anzumerken, daß die vier genannten Kompetenzen nicht den Bereich des subjektiven Lebens einbeziehen. Deshalb ist es nötig, zusätzlich die *Daseinskompetenz* anzufügen. Sie schließt die Handlungskompetenz fraglos mit ein, erschöpft sich aber nicht in ihr, sondern befähigt vielmehr den Heranwachsenden, sein Leben, seine Existenz, sein Dasein in der Welt zu bewältigen. Die Teilhabe an Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz über die alle verbindende Sinnkompetenz unterstützt die Lebensbewältigung. Die Daseinskompetenz unterstreicht - wie die "Lebenslehre" (W. Flitner) - die Notwendigkeit, Menschen zu befähigen, ihr Leben in ein Weltbild einzubauen und es von diesem umfassenden Standpunkt aus vernünftig zu gestalten und durchzusetzen. Sie bietet den größten Horizont, auf den hin beispielsweise die Lerneinheiten des schulischen Alltags ihren Sinn bekommen. Die Beziehungsstruktur der Kompetenzen läßt sich folgendermaßen veranschaulichen.

Die hier vertretene Einsicht, daß die verschiedenen Kompetenzen des Menschen erst durch Sinn berechtigt sind, legt jedoch eine besondere Anordnung nahe. Ihr zufolge kann die Sinnkompetenz angemessen nur im Zentrum der übrigen Kompetenzen, die sie durchwirkt, zur Geltung kommen. Wenn die Sinnkompetenz nicht nur jenen moralisch-ethischen Bereich umfaßt, den Lattmann skizziert, sondern sich auf sämtliche Möglichkeiten der Sinnerfahrungen bezieht, dann entspricht sie der "Sinnsichtigkeit", dem zentralen Faktor der integrativen Bildung.

Der Erwerb dieser Kompetenzen kann mit Hilfe verschiedener ergänzbarer Inhalte unterstützt werden⁵⁷. So ergibt sich die folgende Gliederung:

Selbst-	Sach-	Sozial-	Sinn-	Daseinskompetenz
Wille Tugenden	Wissen Fertigkeiten	Empathie Proflexion wehrhafte Fairness	Entschlossenheit Wertverwirklichung	Vielseitigkeit Selbstwert

Diese Faktoren können die Entwicklung der Handlungsfähigkeit des Menschen optimieren. Damit kann es gelingen, das erworbene Wissen, die angeeigneten Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Bemühen der Menschen um eine humane Welt fruchtbar zu machen. Die genannten Kompetenzen ermöglichen ebenfalls die sinntheoretisch unerläßliche Umsetzung des mit dem Wissen wahrgenommenen Anspruchs. Dies ist umso mehr der Fall als sich ihnen die oben genannten Ziele aus Fachbereich, Fach und Unterricht subsumieren lassen. Das Ergebnis der kompetenten Aktivität ist das Mensch-in-Welt-Sein, von dem aus die einzelnen Kompetenzen ihre Rechtfertigung erlangen.

Zusammenfassung

Die fünf Kompetenzen stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander, weil das Subjekt die Entscheidungsfreiheit darüber besitzt. Jede dieser Befähigungen kann sich nur im Verbund und somit in Rücksicht auf andere entfalten. Dadurch setzen sich jene Kompetenzen durch, die den Anlagen des jungen Menschen am ehesten entsprechen. Bemerkte Schwächen lassen sich gezielt ausgleichen. Alle Kompetenzen bleiben durch die Befähigung zum Sinn miteinander verbunden und ermöglichen das Mensch-in-Welt-Sein. Sobald jedoch diese Verbindung reißt, zerfällt der gesamte Zusammenhang und die Kompetenzen verselbständigen sich. Dieser Zustand wäre im wahrsten Sinn des Wortes "sinn-los". Diese Zusammenhänge theoretisch erfaßt und auf diese Weise zugänglich gemacht zu haben, ist eines der Ziele der integrativen Bildungskonzeption.

⁵⁷ Vgl. hierzu auch die von Paul Heimann (1961; zit. n. K. Reich: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart: Klett 1977, S. 130 - 134), Wolfgang Klafki (1980, S. 219 - 221; 1991, S. 276 - 278) und Hans-Karl Beckmann (1983, S. 70 - 73) mehr oder minder beiläufig ausgeführten Lernziel- oder Bildungsebenen.

4.6.5 Die Integration "bildender Faktoren" für ein sinnerfülltes Leben

Die integrative Bildungskonzeption vermeidet jegliche Absolutsetzung eines oder mehrerer Bildungsfaktoren. Sie sieht sie vielmehr in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Bezogenheit. Daher achtet sie darauf, daß sowohl der Bildungsfaktor "*Natur*", also z.B. die Anlagen sowie die Begabungen, der Faktor "*Gesellschaft*", also die Familie, die Umwelt oder die soziale Lage, als auch der Bildungsfaktor "*Selbst*", also die Einstellung oder die existentielle Umstellung die Möglichkeit bekommt, Sinn zu verwirklichen. Der Heranwachsende erfährt dabei, daß ihn seine naturale Anlage zwar in einer bestimmten Weise beengt, daß er aber die erfahrenen Grenzen durch eigene Anstrengungen bis zu einem gewissen Grad überwinden kann, wenn er Sinnmöglichkeiten realisiert. Diese Erfahrung ist auch auf die beiden anderen Faktoren "*Gesellschaft*" und "*Selbst*" übertragbar.

Der Mensch ist also nie allein das Werk seiner selbst, sondern immer zugleich auch das der "*Gesellschaft*" und der "*Natur*". Mag sich z.B. der Gebildete noch so sehr um einen hohen schulischen Bildungsgrad bemüht haben, er hat ihn sich nicht alleine verdient. Immer waren daran im Verbund sowohl die "*Gesellschaft*", also z.B. Familie und Freunde, als auch die "*Natur*", etwa spezielle Begabungen beteiligt. Beispielsweise gelang der berufliche Werdegang des Vaters auch deshalb, weil ihm die Familie die nötige Rückenstärkung geben konnte. Überbetontes Karrierestreben kann andererseits aber die Familienbeziehung sehr stark belasten oder gar zerstören. Dies ist ein Beleg dafür, wie unerlässlich ein ausgeglichenes Verhältnis der bildenden Faktoren untereinander ist.

Hier ist nach wie vor noch offen, wie die Gewichte der einzelnen Faktoren verteilt sind. Es dürfte jedoch richtig sein, im Blick auf die Bildung des Menschen, der Anlage eine entscheidende Bedeutung zuzumessen und der gesellschaftlichen Beeinflussung eine geringere. Hingegen kommt bei der Verschlechterung der Bildung den gesellschaftlichen Einflüssen eine erheblich größere Bedeutung zu. Gleichwohl hindert auch eine ungünstige Biographie die zügige Verbesserung des Niveaus. Doch läßt sich im Einzelfall kein Urteil über die Gewichtung der Einflußfaktoren geben. Man weiß nie, welche günstige Gelegenheiten sich ergeben, die, wenn sie einmal ergriffen sind, ungeahnt positive oder negative Konsequenzen nach sich ziehen. Eine kontinuierliche Arbeit durch Generationen hindurch ist offensichtlich der beste Garant für einen soliden Bildungserwerb. Es ist unwahrscheinlich, daß in einer Generation die gleiche Bildungsqualität erreicht wird wie in einer langen Reihe von Generationen. Auch deshalb ist Kontinuität ein bedeutsamer bildungstheoretischer Faktor.

Einsichten wie diese, lassen junge Menschen erkennen, daß sie in ein engmaschiges Netz von Bedingungen, Anlagen, Beziehungen, Fähigkeiten u.a.m. eingebunden sind. In der daraus gewonnenen Einstellung ist "Bildung" für sie nicht mehr nur ein Instrument, das die Unterscheidung der Menschen

verfolgt, sondern vor allem eine Möglichkeit für ein sinn- und werterfülltes Leben. Im positiven Fall läßt sich Bildung - in Anlehnung an die bekannte Formulierung Erich Wenigers (1953, S. 126) - als Möglichkeit verstehen, den Ertrag sinn- und werterfüllten Lebens zu optimieren. Angesichts der letztlich unentscheidbaren Lösung der Gewichtungproblematik zwischen Anlage und Umwelt wird die folgende *graphische* Darstellung gewählt:

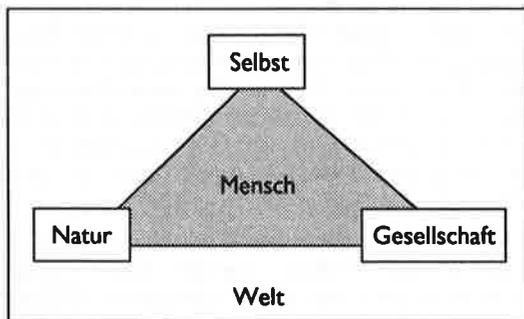


Abb.: Die Trias bildender Faktoren

Zusammenfassung

Die Erkenntnis von der gegenseitigen Bezogenheit der drei bildenden Faktoren "Natur", "Gesellschaft" und "Selbst" zum Wohle des Menschen, läßt keine isolierten Erklärungsstrategien im persönlichen Werdegang mehr zu. Integrative Bildung erweist sich als Schlüssel für ein sinnvolles Leben.

4.7 Die integrative Bildung in der Gesamtschau

Das notwendige Konzept der integrativen Bildung hat, wie aufgezeigt, Wurzeln, die weit in die Geschichte von Schule und Pädagogik hineinreichen. Es ruht auf dieser historischen Grundlage auf, und wird durch die Einbeziehung von "Sinn" erweitert. Die Besonderheiten von Sinn verleihen ihr eine eigene Struktur. Da der Sinn von Bildung sich nur dann erfahren läßt, wenn diese sich optimal entfalten kann, ist die Integration aller mit Bildung konstitutiv verbundenen Faktoren und Momente nötig gewesen. So konnte die strukturelle, die anthropologische, die pragmatische, die inhaltliche, die genetische und die teleologische Dimension der integrativen Bildung unterschieden werden.

Der Zusammenschau der Dimensionen und die Zukunftsperspektive der integrativen Bildung ist in der folgenden *Graphik* dargestellt.

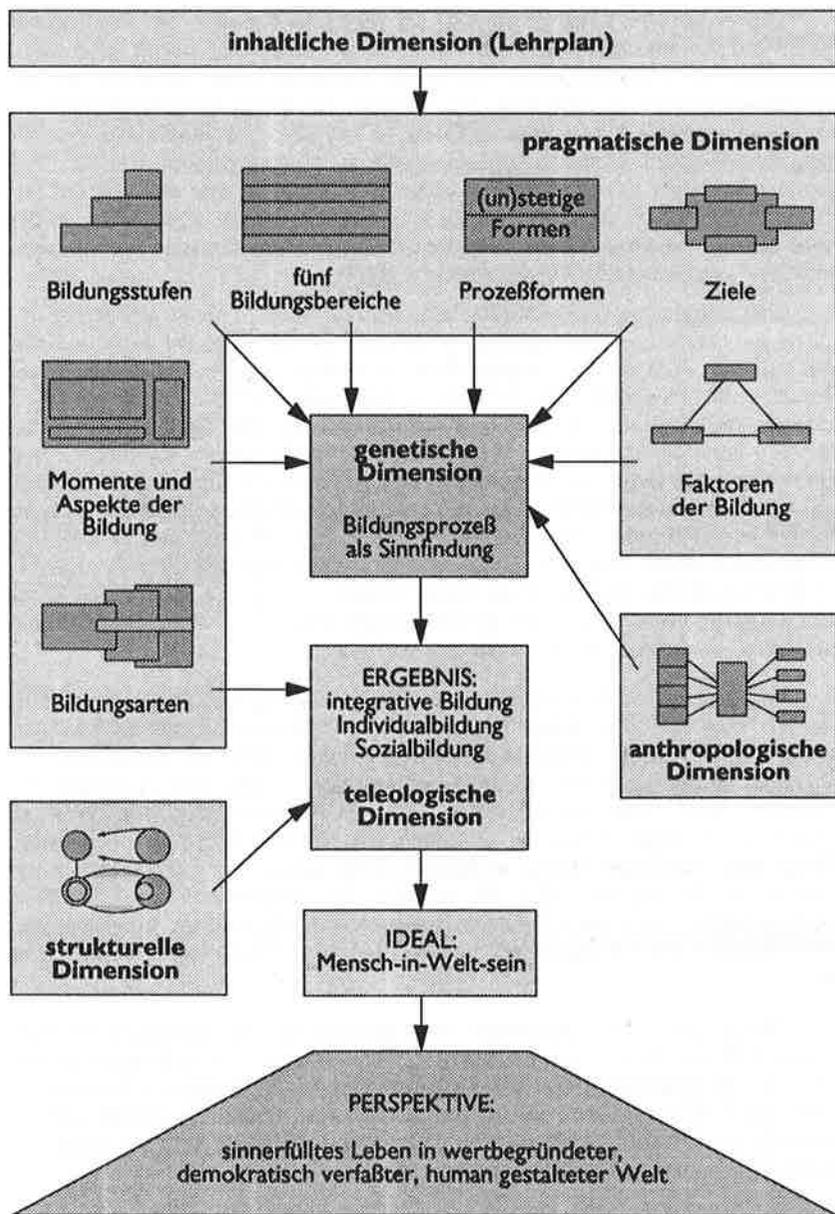


Abb.: Struktur des integrativen Bildungskonzeptes

Die graphische Darstellung will die *fünf Dimensionen* der integrativen Bildung absichern und in einer überschaubaren Anordnung zeigen. Die große Bedeutung der *pragmatischen Dimension* beruht auf ihrer Fähigkeit, die bildungstheoretischen Erkenntnisse umzusetzen und einen Bildungsprozeß auf der Grundlage der Sinngenesen in Gang zu bringen. Die graphische Anordnung der Faktoren dieser Dimension erhellt die Notwendigkeit, bei der Thematisierung eines Faktors zugleich seine Beziehung zu den anderen mit anzusprechen. Auf diese Weise lassen sich Einseitigkeiten vermeiden. *Allgemein gesagt: Bildung bereitet auf die Umsetzung des Wissens ins Handeln nicht nur vor, sondern ereignet sich erst darin.*

Die integrative *Individualbildung* bemüht sich in ihrer *anthropologischen Dimension* um den ganzen Menschen. Daher klärt sie nicht nur auf und versucht über das belehrende Wort zu wirken, sondern bemüht sich, die Heranwachsenden über das Erleben zu beeinflussen. Die Erfahrung spielt neben Aufklärung und Belehrung eine große Rolle. Die handelnde oder aktionale Ebene der Bildung ist zur Umsetzung des Gelernten, Erfahrenen und Erkannten notwendig. Die räumlichen und zeitlichen Bedingungen tangieren diese verschiedenen Ebenen genauso wie die genetischen Determinierungen des Heranwachsenden einschließlich religiöser und ethischer Bindungen. Die integrative Bildung beachtet die Entscheidungsfähigkeit des Menschen, seine Freiheit zur Stellungnahme sowie seine Verantwortung. Sie kann junge Menschen sinnstiftend machen und dadurch einen Weg zur Selbstverwirklichung aufzeigen. Dadurch kann sie Hoffnung verleihen.

Die integrative *Sozialbildung* umfaßt das Bezugsverhältnis des einzelnen zur Welt und zwar sowohl zum einzelnen Mitmenschen als auch zu seiner gesellschaftlichen, naturhaften und künstlichen Welt. Die entfalteten Fähigkeiten und Fertigkeiten richten sich demnach auf Kolumbus-, Leibniz- und Leonardo-Welt. Die verantwortungsbewußte Veränderung der Welt in Richtung auf mehr Humanität ist durch die Notwendigkeit der Erhaltung, Pflege und Verbesserung des eigenen Lebens sowie des Lebens der anderen - sei es der eigenen oder der fremden Art - begründet. Die integrative Bildung liefert somit einen direkten Beitrag zur Ermöglichung, Erhaltung und Verbesserung eines sinnerfüllten Lebens in einer wertbegründeten Demokratie.

Die pragmatische Dimension ist zusammen mit der *anthropologischen Dimension* auf die *genetische* bezogen. Beide tragen zur optimalen Entfaltung des Bildungsprozesses bei. Die genetische Dimension der Bildung sichert den Bildungsprozeß ab, der der Sinngenesen strukturell gleicht, und ist dadurch unersetzbar. Aufgrund ihrer zentralen Stellung gewinnt auch der Sinnbegriff einen großen Einfluß in der Bildungskonzeption.

Die *inhaltliche Dimension* ist nötig, weil Bildung ohne Inhalte leer und Inhalte ohne Bildung sinnlos sind. Sie bezieht sich in besonders enger Weise auf die Bildungsbereiche, einem Faktor der pragmatischen Dimension. Sie ist

nicht allein auf die Darstellung von Bildungsbereichen und Stoffsammlungen begrenzt. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn Aussagen über den Lehrplan in der Bildungskonzeption vorzufinden sind. Will der Lehrplan jedoch mehr sein als eine bloße Sammlung von Unterrichtsinhalten, muß er sich mit der Bildungskonzeption abstimmen. Andererseits sind bildungstheoretische Ausführungen ohne Bezug auf Inhalte abstrakt, und können an den Erfordernissen der Wirklichkeit vorbeigehen, so daß sie selbst ihre Umsetzung erschweren. Daher gilt die Einsicht, daß Lehrplan und Bildungskonzeption sich gegenseitig bedingen.

Die Arten der Bildung beziehen sich auf die *integrative Bildung*, dem Ergebnis des Bildungsprozesses. Sie ist identisch mit der *Individualbildung* im Doppelsinn des Wortes und zwar sowohl als Bildung, die auf den einzelnen bezogen ist, als auch als Bildung, die als unteilbares Ganzes anzusehen ist. Sie ist aber auch identisch mit der *Sozialbildung*, die die Beziehung des Menschen zu Um- und Mitwelt erfäßt.

Die *strukturelle Dimension* macht auf das durchgängige Bemühen um Integration aufmerksam, wonach Faktoren nicht isoliert bestehen bleiben, sondern in eine Beziehung zueinander gelangen können. Dabei verdient jeder Faktor Beachtung. Er kann sich aber nur in Relation zur Gesamtheit der anderen entwickeln. Dabei tauchen Schwachstellen auf, die der Mensch ausgleichen kann. Die strukturelle Dimension erfäßt die integrative Bildung durch die Bildung I (Selbstsein) und Bildung II (Selbstlosigkeit). Sie erinnert an die dialektische Spannung von Selbstsein und Selbstlosigkeit, die dann als Bildung III (Mensch-in-Welt-Sein) zu sinnerfülltem Leben führt, wenn sie ausgewogen ist. Die integrative Bildung ist die theoretische Grundlage für die Mitarbeit eines jeden an einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten human gestalteten Welt, in der jeder friedvoll und in seiner Eigenart geachtet leben kann.

Die *Zielvorstellungen* der integrativen Bildung schlagen sich in der Formel des "integrativ Gebildeten" nieder. Mit seiner Befähigung zur Sinn-sichtigkeit ist alles abgedeckt, was zu einem sinnerfüllten Leben im Anspruch von Freiheit und Verantwortung nötig ist. Die Sinnsichtigkeit durchwirkt nämlich Sach-, Selbst-, Sozial- und Daseinskompetenz, sowie auf konkreterer Ebene Wissen und Anspruch, Haltung, Solidarität und Urteilsfähigkeit. Die subjektive Sinnstruktur begleitet alle Lebensprozesse des Menschen und stellt die jeweiligen Kriterien zur Feststellung einer Sinnmöglichkeit zur Verfügung. Die integrative Bildungskonzeption kann die Funktion der Sinnstruktur ergänzen, weil sie sich als Instanz versteht, die aufgrund von aktuellen Situationsanalysen gesicherte Empfehlungen ausspricht. Dies erleichtert dem Menschen die Herbeiführung von Sinnentscheidungen und belegt die wechselseitige Bezogenheit von sinnermöglicher Bildungskonzeption und sinnsuchendem Menschen. Auf diese Weise kann etwas Neues, ein neues "Sein", mit anderen Worten :das "Mensch-in-Welt-Sein" in inniger, gegen-

seitiger Beeinflussung entstehen. Entscheidend ist hierbei, daß die Bereicherung des einen nicht zu Lasten des anderen geschieht.⁵⁸

⁵⁸ Vgl. Abschnitt 6.5 „Das ‘Mensch-in-Welt-Sein’ als obersten Ziel“ (S. 287 - 290).

5. Prinzipien und Primare (normative Dimension)

Prinzipien helfen bei der Ausrichtung von Entscheidungen und können u.a. zur Berechenbarkeit menschlichen Verhaltens beitragen. Vor dem Hintergrund verschiedener Modelle zur Darstellung von Prinzipien sollen zwei Prinzipiengruppen in ihrer Bedeutung für den Bildungsprozeß beschrieben werden. Da Prinzipien vor allem bei der Beibehaltung der Richtung von Entscheidungen hilfreich und Entscheidungen über Sinnmöglichkeiten im Bildungsprozeß kontinuierlich zu fällen sind, müssen sie in der Theorie der Bildung einen unersetzbaren Platz einnehmen. *Sie unterstützen in entscheidender Weise die Realisierung der integrativen Bildung.*

5.1 Zu Begriff und Sache von "Prinzip"

"Prinzip bedeutet soviel wie "Anfang, Grundlage, das Erste, Ursprung, Grundsatz". Prinzip als "Grundsatz" verstanden, betont den Sinngehalt von "Grund" in entscheidendem Maße. Die etymologisch abgesicherte Bezeichnung "Prinzipienreiterei" drückt aus, daß es lebensunklug ist, Grundsätze "zu Tode zu hetzen". Damit ist ein überlegter Umgang mit Prinzipien angeraten. Vom Bild des Grundes ausgehend, müssen Prinzipien tragende Funktionen haben und somit sich durch alles "über" ihnen Liegende ziehen. Ferner ist der Grund begrenzt, weshalb Prinzipien nicht allgemeingültig sind.

Prinzipien geben dem suchenden Menschen Richtung, Halt und Orientierung. Sie sind anthropologisch unersetzbar und stellen somit ein phylogenetisches Erbe der Menschheit dar. Sie entsprechen dem Bedürfnis des Menschen nach relativer Geborgenheit, Sicherheit und Kenntnis bzw. dem Sich-Auskennen im Chaos des unendlich Möglichen. Sie sind aber auch historisch und situativ bedingt und können daher immer wieder verändert werden. Sie müssen das auch sein, wenn sie auf die konkrete Situation bezogen werden.

Prinzipien werden immer von etwas abgeleitet, sei es von Grundaxiomen, Axiomen oder Theorien und gelten in einem bestimmten, definierten Rahmen. Daher gibt es beispielsweise gesellschaftliche, kulturelle, politische, wirtschaftliche, religiöse und pädagogische Prinzipien. Die Bereiche lassen sich beliebig ausdifferenzieren und mit ihnen weitere Prinzipien aufweisen.

Prinzipien tragen in ihrem Zuständigkeitsbereich zur Entscheidungsfindung bei. Bei übergreifenden Themen, wie z. B. der AIDS-Problematik, kann daher nur aus bestimmten Bereichen, etwa dem pädagogischen mit

pädagogischen Prinzipien kompetent argumentiert werden. Mediziner legen zur Entscheidung vor allem medizinisch einschlägige Prinzipien an die Problematik an. Vorteilhaft ist es jedoch, wenn Fachspezialisten über mehrere Bereiche ein umfangreiches Prinzipienwissen besitzen, so daß sie auch aus der Sicht anderer ihre Entscheidungen treffen können. Angesichts fachspezifischer Isolation könnte eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit mehr Sicherheit im Prinzipiellen ergeben.

Da Prinzipien Entscheidungen begründen, enthalten sie im Kern eine Handlungstheorie, also eine vorweggenommene Handlung. Falls diese bekannt ist, ermöglicht sie eine Einschätzung künftigen Handelns. Die Kenntnis des entscheidungsleitenden Prinzips erhöht die Wahrscheinlichkeit, künftiges Handeln mit relativer Sicherheit voraussagen zu können.

Prinzipien sind unerläßlich bei der Erziehung junger Menschen, weil sie als Maßstäbe, Richtschnüre und Handlungsangebote wichtige, erprobte Hilfen bei der Selbsterziehung und nicht nur einengende Vorschriften darstellen. Die Anwendung von Prinzipien verlangt demnach eine vorausgehende gründliche Situationsanalyse, die wiederum am besten gelingt, wenn ein hohes Maß an Sensibilität des analysierenden Menschen vorhanden ist. Prinzipien ermöglichen jedoch nur standortbezogene Urteilsbildungen und unterstützen damit die notwendige Kritikfähigkeit des Heranwachsenden. In Situationen der Orientierungslosigkeit erscheinen sie richtungweisend. Letztlich sind Prinzipien selbst Sinn-Träger und Sinn-Initiatoren, tragen also dazu bei, daß der Mensch sinnerfüllt leben kann. Sie haben eine lebenserhaltende und fördernde Funktion sowohl für das Individuum als auch für seine Um- und Mitwelt.

Allerdings können Prinzipien die freie Entscheidung gelegentlich behindern. Dies tritt ein, wenn sie dominieren und in Mißachtung ihrer historischen Bedingtheit absolute Gültigkeit beanspruchen. Gesellschaftlich-politisch-kulturelle Mächte können sie mißbrauchen. Sie sind vor Mißverständnissen nicht geschützt und können mit anderen Prinzipien konfliktieren. Die mangelnde Einsicht in ihren jeweiligen Wesensgehalt kann dazu führen, daß sie falsch angewendet werden.

Die Vielfalt pädagogischer und didaktisch-methodischer Prinzipien hat zur Notwendigkeit geführt, sie in verschiedenen Gruppen zu präsentieren. Die *Darstellungsweisen* von Prinzipien kann nur exemplarisch dokumentiert werden.

Franz Xaver Eggersdorfer (1928; zit. nach 1961) gruppierte Prinzipien um den Bildungsprozeß, Karl Stöcker (1954; zit. n. 1960) reichte sich lose aneinander, Oswald Kroh (1954; zit. n. 1962) hingegen schlug eine geschlossene Systematik vor, Ferdinand Kopp (1965, 1977) wiederum formulierte Sinnprinzipien des Unterrichts, Lothar Klingberg (1971) hierarchisierte Prinzipien als Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts, Günter Scholz / Heinz Bielefeldt (1978; zit. n. 1982) ordneten Prinzipien verschiedenen Ebenen, wie z.B. dem Lernziel, der Methode und dem Inhalt zu, und Karlheinz

Wöhler (1979) stellte Prinzipien vor, die verschiedenen Unterrichtsbereichen zugeordnet werden konnten.

Ein Vergleich der Anordnungsweisen von Prinzipien ergibt, daß keine von ihnen erfassen kann, worin der Sinn des Bildens, des bildenden Lehrens und Lernens, des Unterrichts, der Vermittlung usw. besteht. Es fehlen Hinweise darauf, wie das Unterrichtete, Vermittelte, Gelernte in den Augen der Schüler sinnvoll erscheinen und in seinen Sinnhorizont rücken kann. *Damit bleibt eine wesentliche Forderung an Prinzipien unerfüllt: nämlich die Berücksichtigung des Strebens junger Menschen nach Sinn und Bedeutung. Deshalb ist es nötig, nun jene Prinzipien zu nennen, die hierauf in besonderer Weise eingehen.*

5.2 Prinzipien, die den integrativen Bildungsprozeß unterstützen

Die Vielzahl der Prinzipien läßt sich in den didaktisch-methodischen und in den erzieherischen Bereich gliedern. Da Unterricht vor allem Sinn konstituieren soll, liegt es nahe, jene Prinzipien auszuwählen, die hierbei hilfreich sein können. Zwei Prinzipien sind besonders geeignet: das Prinzip der Sinnhaftigkeit und das der Bedeutungsgewinnung. Das didaktische Prinzip "*Sinnhaftigkeit*" erhält vor den anderen didaktischen Prinzipien, das erzieherisch bedeutsame Prinzip der "*Bedeutungsgewinnung*" vor den anderen pädagogischen Prinzipien eine leitende Funktion. Damit lassen sich die didaktische und die pädagogische Dimension des Unterrichts verbinden, so daß der Durchstoß zur bildenden Dimension des Unterrichts möglich wird.

5.2.1 Das Prinzip Sinnhaftigkeit als Leitprinzip

Der Heranwachsende als sinnstrebiges und sich nach Bedeutung sehendes Wesen bemüht sich nur dann, einen Lerninhalt aufzunehmen, sich mit ihm auseinanderzusetzen und sich ihn möglichst lange einzuprägen, wenn er ihm sinnvoll erscheint. Ein Unterrichtsgegenstand ist dann sinnvoll, wenn er ein hohes Maß an "geistigem Gehalt" besitzt, also informationsreich, geistig anregend ist, kurz: viele Sinnrichtungen widerspiegeln kann. Sinnvoll ist er ferner, wenn er Zwecke erfüllt und Werte verwirklichen hilft. Die größte Sinnfülle entfaltet er jedoch, wenn alle drei Faktoren zusammen angesprochen werden können. Es gilt somit im Unterricht, mit Hilfe verschiedener Prinzipien die Sinnhaftigkeit jener Inhalte offenzulegen. Bedeutsam ist hier, daß vorliegende Bedeutungen, Zwecke und Werte vom Schüler akzeptiert werden können.

Daraus lassen sich die drei zentralen sinnstiftenden Prinzipien, die im Blick auf den Unterrichtsgegenstand erfüllt sein sollen, ableiten, nämlich *Verständlichkeit, Zweckhaftigkeit* und *Werthaftigkeit*.

5.2.1.1 Das Prinzip Verständlichkeit

Das Prinzip "Verständlichkeit" erstrebt die eindeutige Absicherung des *Verstehens* eines zu übermittelnden Inhalts. Dazu sind wichtige Voraussetzungen einzuhalten. Sie wurden insbesondere in der psychologischen Literatur vorgestellt (z. B. Langer, Schulz von Thun und Tausch 1974). Im Kern kommt es bei der verständlichen Weitergabe von Wissen auf vier Kriterien, nämlich auf "Einfachheit", "Gliederung", "Prägnanz" und "Anregung" an (vgl. hierzu R. und A.-M. Tausch 1977, S. 268 - 277).

Diese vier Merkmale einer verständlichen Übermittlung von Wissen enthalten bei genauer Durchsicht Forderungen, die mit einigen didaktischen Prinzipien übereinstimmen. Die Forderung nach Einfachheit wird unterstrichen durch den Hinweis, daß eine Darstellung möglichst konkret und anschaulich sein soll. dahinter ist unschwer das Prinzip der *Anschaulichkeit* zu erkennen. Die Hinweise auf Gliederung und Ordnung betonen u.a. die Notwendigkeit, Wissensfakten in Zusammenhängen anzuordnen, was der Forderung nach *Sinn-Zusammenhängen* entgegenkommt. Die Kürze einer Darstellung wird durch die Einengung auf das Wesentliche erreichbar. Dies ist identisch mit der Forderung nach exemplarischem Lehren und Lernen bei dem nur Wesentliches beispielhaft vorgeführt wird. Der Verweis auf die lebensnahen Beispiele, der die zusätzliche Anregung des verständlichen Textes konkretisiert, läßt sich mit dem *Prinzip der Lebensnähe* verbinden.

Im folgenden sollen nun die Prinzipien lediglich erwähnt werden, die die *Verständlichkeit* von Inhalten absichern helfen. Es sind dies "Kindgemäßheit" und "Wissenschaftsorientierung", "das Exemplarische" und "Ganzheit", "Anschauung" und "Abstraktion". Die Prinzipien wurden bewußt polar angeordnet, um zu verdeutlichen, daß jedes Prinzip durch sein polares Gegenstück in seiner Geltung begrenzt wird. Zugleich muß hinzugefügt werden, daß die Wortformel für die verschiedenen Prinzipien durch andere ersetzt und daß auch andere polare Gegenstücke ausfindig gemacht werden können.

Nachdem die Schüler die Inhalte "verstanden" haben, beginnt die eigentlich bildende Arbeit. Das entspricht den Phasen des Vergewisserns des Gewußten und des Sinnverstehens im Prozeß der Sinnvermittlung. Hierbei muß große Sorgfalt auf den Prozeß des Einwurzelns in das Leben des Heranwachsenden gelegt werden. Das ist möglich durch das Verstehen von Sinn. Es ist erfolgreich, wenn der Heranwachsende z.B. erkennt, daß durch das Verstandene sich sein geistiger Horizont weitert, daß er ein neues Problem gelöst hat, daß er eine neue Perspektive eröffnet bekommen hat, eine neue Kategorie erlebt usw., kurz: daß er den Inhalt zu seinem persönlichen Leben in Beziehung setzen kann. Er sieht einen Beitrag zur Ordnung seines "*Gedankenkreises*" (Herbart).

Er weiß jetzt mehr, hat Zusammenhänge erkannt *und den Sinn von etwas verstanden*. Die Bewußtwerdung ist nötig, weil er mit diesem Wissen "etwas" anfangen möchte. Er möchte den Hinzugewinn einsetzen, ausprobieren, mit dem gewonnenen geistigen "Schlüssel" sich die Welt erschließen. Dies muß gelingen. Scheitert er, dann sieht er den Sinn seiner Mühen nicht ein. Demnach ist in dieser Phase der Bildung I große pädagogische Sorgfalt nötig. Sie ist so lange unentbehrlich, so lange der Erschließungsprozeß von Welt dauert und der Heranwachsende mit Hilfe der erschlossenen Welt stimuliert wird, diese neuen Erkenntnisse in den eigenen geistigen Horizont einzubauen und einzubinden.

Das *Prinzip der Verständlichkeit* zielt demnach auf die "Ordnung des Gedankenkreises" (Herbart) im Rahmen der Bildung I, so daß es möglich ist, die Welt zu verstehen und auf diese Weise einen Kreisprozeß wechselseitiger Erschließung von Welt und Subjekt auszulösen, ganz im Sinn der kategorialen Bildung. Jedoch ist dadurch noch nicht abgesichert, daß jeder Heranwachsende diese Art der geistigen Auseinandersetzung für sinnerfüllend hält. Die Tätigkeit mag zwar prinzipiell als sinnvoll akzeptiert werden, aber so recht zufrieden sind Schüler auf Dauer erst, wenn ihre Frage nach dem Wozu dieses Tuns eine überzeugende Antwort erhält, etwa wenn sie die Anwendung des Erkannten in Ernstsituationen des Lebens nachvollziehen können.

Sinnvoll ist das Verstandene u.a. dann, wenn es einen Zweck erfüllt. Daher ist die Zweckhaftigkeit von etwas ein zweites sinnstiftendes Prinzip.

5.2.1.2 Das Prinzip Zweckhaftigkeit

Das Prinzip *Zweckhaftigkeit* besagt, daß das Gelernte oder der Wissensbesitz bestimmte Absichten erfüllen muß, um akzeptiert zu werden und als sinnvoll erscheinen zu können. Aus der Fülle der Absichten oder Zwecke, die den Lerninhalt erfüllen kann, sei dessen Nutzen besonders betont. Damit rückt das *Nützlichkeitsprinzip* in den Mittelpunkt des Interesses, ohne es allerdings durch Zweckhaftigkeit ersetzen zu wollen. Die Einlassung der Nützlichlichkeit in das bildungstheoretische Denken bedeutet nicht - wie auch Theodor Litt (1959, S. 105) sagt - dem Bereich des Humanen, also der Innerlichkeit des Menschen, den Rücken zuzukehren.

Das Prinzip der Nützlichlichkeit steht im Widerspruch zur humanistischen Bildungstheorie Humboldtscher Prägung. Humboldt sah in der äußeren Welt lediglich den Stoff, den der Mensch braucht, um die ihm innewohnenden Kräfte entfalten zu können. Nützlichlichkeit kann jedoch die Trennung zwischen dem Inneren und dem Äußeren bei Humboldt überwinden. Es macht nämlich darauf aufmerksam, daß der Nutzen der Welt nicht nur im Blick auf die Selbstbildung des Individuums zu suchen ist, sondern daß die Herausarbeitung der Welt, die Produktion von Sachen und die Schaffung von Werken beim Menschen bildend wirkt und die Welt in ihrer Sinnhaftigkeit bereichert.

Sie verlangt die Zurücknahme des eigenen Bedürfnisses zugunsten der Sache. Dabei verändert sich auch der Mensch. Er lernt z.B. sich zu beherrschen, gewöhnt sich eine ökonomische Arbeitshaltung an, gewinnt Fähigkeiten und Fertigkeiten u.a.m. Damit werden auch Zweckhandlungen als pädagogisch wertvoll legitimiert, die nicht unmittelbar "dem Kultus des Guten, Wahren, Schönen zugehörig" (Litt 1959, S. 105) sind, aber stattfinden müssen, damit Menschen existieren können. Bezogen auf den *Utilitarismus* englischer Provenienz ist eine Handlung nützlich und insofern sinnvoll, also gut, wenn sie das Glück des einzelnen und der größten Zahl vermehrt. Glück ist die Freude und die Abwesenheit von Schmerz (vgl. sinngem. Mill 1861, S. 394). Menschen finden dann zu ihrem eigenen Glück, wenn sie sich auf etwas anderes fixieren, nämlich auf das Glück der Menschheit. Wenn Menschen sich auf etwas anderes hinorientieren, finden sie das Glück ganz nebenbei. Die Freuden des Lebens reichen aus, um das Leben angenehm zu machen, wenn sie nicht zum zentralen Lebensinhalt gemacht werden. Wer sich fragt, ob er glücklich ist, wird feststellen, daß er sofort aufhört, glücklich zu sein (vgl. sinngem. J. St. Mill 1871, S. 122 f.). Nützlich ist demnach alles, was dem Wohlergehen des eigenen wie des fremden Lebens dient.

Mit Nützlichkeit sind auch Brauchbarkeit und Erfolg verbunden. Die Ergebnissicherung ist aber nur mit *Leistung* zu optimieren. Die Leistungsfeststellung dient der Persönlichkeitsentwicklung, weil der Vergleich mit anderen notwendig die soziale Stellung in der Gruppe regelt. Die Leistung liefert einen Beitrag zur Bedeutungsgewinnung des einzelnen und trägt zur Identitätsfindung bei. Jeder Mensch möchte etwas leisten. Deshalb muß er die Chance dazu bekommen. Allerdings ist die Messung der Leistung problematisch. Je mehr es gelingt, das Erkenntnisstreben und die Aktivität des Heranwachsenden zu steigern, desto größer wird dessen Engagement. Dadurch fällt Leistung gleichsam als Nebeneffekt an, hat also keinen Selbstzweck.

Die *Aktivität* bezieht sich neben den körperlich wahrnehmbaren auch auf den geistigen Bereich. Sie ist ohne Selbsttätigkeit des Heranwachsenden undenkbar. Das gesamte Streben des jungen Menschen zielt seit den ersten Lebenstagen darauf und endet im Erwachsenenleben als Sehnsucht nach möglichst viel Freiheit. Deshalb ist die aktive Selbsttätigkeit in den Bereichen der Wahrnehmung (selbsttätiges, willentliches, geistiges Mitvollziehen gedanklicher Vorgänge), des Lernens (Eigenbeteiligung beim Lernen), der Bildung (Selbstbildung und Selbsterziehung) und des Daseins (eigene Entscheidungen selbstverantwortlich treffen) zu unterstützen. Die Aktivität pervertiert jedoch im Aktionismus, in dem die Tätigkeit zum Selbstzweck wird.

Die *Muße* als Gegenpol von Arbeit bedeutet "Gelegenheit, etwas tun zu können". Muße ist die abgesteckte Zeit, in der man die Gelegenheit vermitelt bekommt, etwas Sinnvolles zu tun. Sie ist "passive Aktivität". Bei Muße haben die Anliegen des Subjekts Vorrang. Sie schützt den Menschen vor Funktionsausübungen. Sie ist Fundament von Kultur und unentbehrlich für eine sinnvolle subjektive Existenz.

Wer die Zweckhaftigkeit von etwas eingesehen hat, dessen gedankliche Klarheit nimmt zu. Wer sie erlebt hat, empfindet sie aber erst dann als sinnvoll, wenn er die zweckvolle Sache selbst *anwenden* kann. Die Anwendung von etwas setzt jedoch die Identifikation mit dem Inhalt der Anwendung voraus. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Engagement des Subjekts aus. Die engagierte Anwendung von etwas wiederum beeinflusst durch Übungseffekte vorteilhaft das *Können*. Je mehr dies zunimmt und je klarer die Welt gedanklich durchdrungen wird, desto mehr nimmt auch die Fähigkeit zur Selbständigkeit zu. Damit wird der anthropologische Grundzug des Menschen, der durch vollendete Selbständigkeit, Mündigkeit, Freiheit u.a.m. umschrieben werden kann. Die Bereitschaft zur Anwendung steht in einem Wechselwirkungsverhältnis zum Können; denn je mehr Inhalte angewendet werden, desto größer wird das Können. Ein hohes Niveau des Könnens wiederum steigert die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun, zur Aktivität. Gesteigertes Können wirkt auf die Bereiche der erschlossenen Welt, wodurch zusätzlich der "Gedankenkreis" positiv beeinflusst wird. Auch dies löst eine Bestätigung der Zweckhaftigkeit von etwas aus.

Das Können befriedigt aber auf Dauer nicht. Die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun ermöglicht die Verbindung zum Wertbereich: Wertvolles soll angewandt werden, nicht nur Zweckhaftes. *Sinnvoll ist der Zweck, wenn er einen Wert erfüllt*. Daher muß die *Werthaftigkeit als Prinzip* hinzugenommen werden.

5.2.1.3 Das Prinzip Werthaftigkeit

Die Bereitschaft des Heranwachsenden zur Anwendung des Gekonnten steigert dessen entwickeltes Können. Der Erfolg erweist sich als beste Motivation. Aber trotz positiver Rückwirkungen auf die Erschließung von Welt und damit der differenzierten Ordnung des "Gedankenkreises" (Herbart) kann auf Dauer die Anwendung des Gelernten nicht befriedigen. Daher stellt sich die Sinnfrage, wozu die Anwendung und das gesteigerte Können eigentlich gut seien. Die Antwort muß von einem höheren, umfassenderen Sinnzusammenhang aus gegeben werden. Dieser wird mit *Werthaftigkeit* umschrieben. Die Anwendung von etwas hat nämlich dann Sinn, wenn sie dazu befähigt, nicht nur sein eigenes Können zu vervollkommen, nicht für sich selbst ein möglichst hohes Maß an Freude, Erfolg oder Glück zu erringen, sondern sich auch für die Verwirklichung der vielen Wertmöglichkeiten einzusetzen, die letztlich der Welt zugute kommen und erst als Nebeneffekt die Selbstverwirklichung mit sich bringen.

Damit läßt sich der Weg zum Selbst eröffnen. Die Werthaftigkeit stellt einen Beitrag zur Selbstverwirklichung dar, weil der Mensch nur über die Verwirklichung von etwas, z.B. von Werten zu sich gelangen kann. In anderen Worten gesagt: Nur auf dem Weg über die Welt erfährt er, wozu er fähig ist. Bildend ist dieser Weg, wenn dabei auch die Welt zu ihrem Recht gekommen ist und das Neue nicht auf Kosten des einen oder des anderen ent-

standen ist. Da sich die Inhalte z.B. der Schulbildung verschiedenen Sinnrichtungen (Spranger) oder Sinnbereichen (Phenix) zuordnen lassen, ist es möglich, jede einzelne Sinnrichtung auf die Werthierarchie zu beziehen. Auf diese Weise läßt sich prüfen, welche Werte sich verwirklichen lassen. So ergibt sich die folgende Struktur:

<i>Sinnrichtung</i>	<i>Wertebene</i>
theoretisch	Schaffenswerte
emotional	Erlebenswerte
ökonomisch-pragmatisch	Einstellungswerte
ästhetisch	
sozial	
politisch	
ethisch-religiös	

Der Erfolg bei der Verwirklichung von Werten trägt zur Selbstverwirklichung und damit zur Persönlichkeitsbildung bei, denn damit läßt sich u.a. die Orientierungslosigkeit vieler junger Menschen in unserer Zeit vermindern. Dies beeinflußt zugleich das Wohlbefinden des einzelnen positiv, wodurch sich wiederum sein Können steigert und auf die erschlossene Welt stimulierend zurückwirkt. Der Durchlauf durch diese verschiedenen Stadien der *didaktischen Ebene des Unterrichts* ergibt eine vielfach miteinander verwobene, aufeinander abgestimmte Oszillation zwischen den genannten Prinzipien und bietet die Möglichkeit der Sinnerfahrung eines Unterrichtsgegenstandes.

5.2.1.4 Das Prinzip Chancengerechtigkeit

Der Bildungsprozeß bezieht sich auf alle Menschen, aber nicht jeder ist in gleicher Weise dazu geeignet und nicht jeder hat die gleichen Chancen. Das hat biographische und soziokulturelle Gründe. Deshalb sollte jeder die für ihn optimalen Möglichkeiten ergreifen können. Dies will das Prinzip *Chancengerechtigkeit* (A. Flitner, 1985) erreichen. Es plädiert dafür, daß jedem das Seine zuteil wird. Junge Menschen sollen auch nach dem Scheitern immer wieder Chancen wahrnehmen, beherzt ergreifen und verwirklichen können. Dazu bedarf es einer entwickelten Sensibilität, um aus der Vielfalt der Eindrücke der Wirklichkeit jene herauszufiltern, die für die eigene Zukunft - hier die eigene Bildung - besonders vorteilhaft sein könnten. Eine zögerliche Haltung ist hierbei genauso hinderlich wie ein geringer Selbstwert. Besser ist die Einstellung, die den einzelnen existenziell aufrüttelt durch die Frage: "Wer, wenn nicht ich? Wann, wenn nicht jetzt?" Nur durch entschlossenes, mutiges Zugreifen lassen sich positive Veränderungen bei sich selbst und anderen erreichen. Chancen wollen "ergriffen" werden. Wer Menschen dazu in die Lage versetzen kann, ihre Bildung entschlossen voranzubringen, verwirklicht das Prinzip der Chancengerechtigkeit. Chancengerechtigkeit besagt: auch der Bildungsinhalt muß die Chance erhalten, sich so

darstellen zu können und erlebbar zu machen, daß seine immanente Sinnhaftigkeit deutlich wird. Das verlangt vom Lehrer u.a. ein hohes Berufsethos und vom Schüler die Bereitschaft, sich ernsthaft um den Unterrichtsgegenstand zu bemühen. *Dies fordert aber auch dazu auf, den gesellschaftspolitischen Begriff der Chancengerechtigkeit nicht nur auf den Menschen, sondern auf die Welt insgesamt anzuwenden.* Die Struktur des Prinzips der Sinnhaftigkeit läßt sich graphisch wie folgt darstellen:

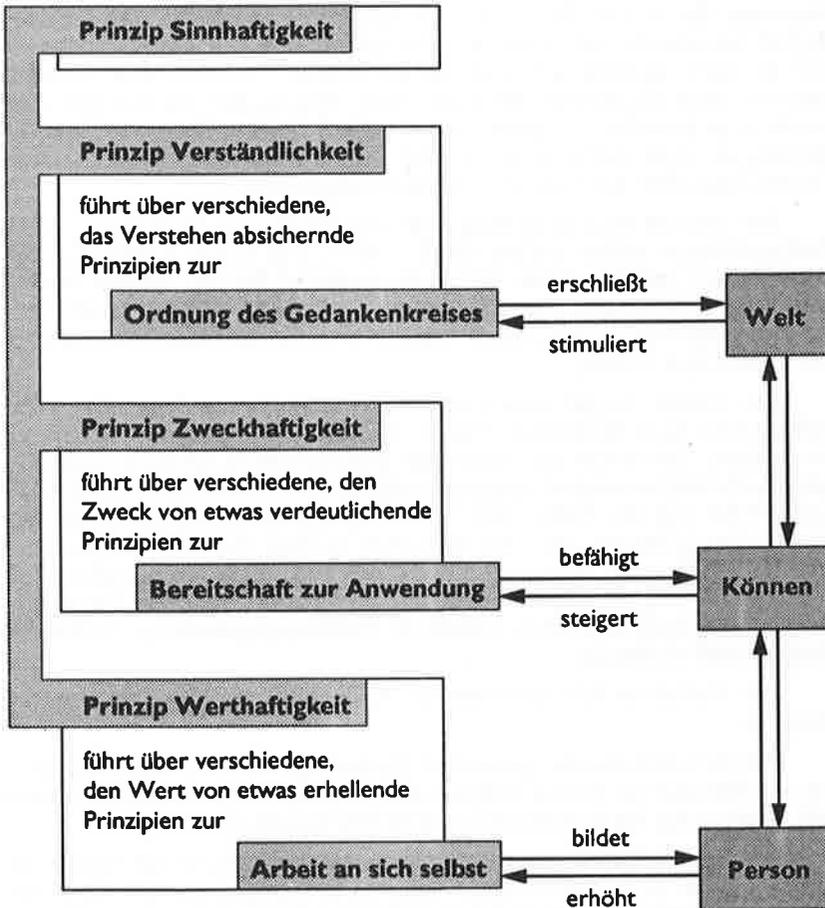


Abb.: Das Prinzip der Sinnhaftigkeit

5.2.2 Das Prinzip Bedeutungsgewinnung

Das Prinzip *Bedeutungsgewinnung* bezieht sich auf den Menschen. Es gruppiert erzieherische Prinzipien um sich. Damit kommt es dem Streben des Menschen nach Bedeutung entgegen. Der Heranwachsende will einerseits die Bedeutung von etwas kennen und begreifen. Dazu verhelfen ihm die didaktischen Prinzipien der Sinnhaftigkeit. Er will andererseits durch sinnvolle Aktivität selbst Bedeutung erlangen (vgl. z.B. Robert Kegan 1986), wozu er die Bestätigung durch andere benötigt. Er will, daß andere gleichsam auf ihn hindeuten, ihn aus der Masse der Mitmenschen herausheben, seine Besonderheit akzeptieren und beachten, ohne daß sie sich von ihm abwenden. Er will zu ihnen gehören und doch etwas Anderes, Besseres sein. Dadurch spannt er aber die anderen für seine eigene Präsentation ein und gebraucht sie für seine Zwecke. Es kommt jedoch vielmehr auf die Gewinnung von Bedeutung an, ohne andere zu verzwecken oder deren Bedeutung zu riskieren. Diesen Zug erfäßt das Prinzip der Bedeutungsgewinnung.

Das Streben nach Bedeutung oder Geltungsstreben spielt in der Individualpsychologie Alfred Adlers (1870 - 1937) und seines Schülers Rudolf Dreikurs eine zentrale Rolle. Es ist ein typisches Beispiel für den Einfluß natürlicher Bedingungen - hier des Triebes - auf den Menschen. Natürlichkeiten dieser Art sind zu zivilisieren, soll der Umgang der Menschen miteinander friedfertiger werden.

Die Bedeutungsgewinnung unterstützt zugleich die Entwicklung des Selbstwertes eines Menschen. Dies ist von aktueller Bedeutung insofern, als ein geringer Selbstwert zusammen mit enttäuschten Hoffnungen und einer latenten Gewaltbereitschaft entscheidenden Anteil an ausbrechender Gewalttätigkeit hat (vgl. Kl. Wahl 1989, 1990). Gelänge es, bei Menschen, die auf diese Weise gefährdet sind, den Selbstwert zu ihrer Zufriedenheit zu heben und Enttäuschungen angemessen zu verarbeiten, dann wäre zugleich ein wichtiger Beitrag zur Reduzierung von Gewalttaten geliefert. Dieser Zusammenhang kann begründen, warum die Bedeutungsgewinnung für den Bildungsprozeß wichtig ist.

Die Vielfalt an *Möglichkeiten zur Bedeutungsgewinnung* sei nur kurz skizziert.

Der Heranwachsende gewinnt an Bedeutung, indem er seine Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal entfaltet und auf einem möglichst hohen Niveau hält. Hierzu trägt der herkömmliche Unterricht wesentliches bei.

Unter den Möglichkeiten zur Bedeutungsgewinnung ist das Prinzip der *Förderung* des Heranwachsenden besonders hervorzuheben, weil nur so abgesichert ist, daß er zu seinem Bildungsniveau gelangen kann. Dieses Prinzip bezieht sich auf bestimmte Bereiche, die sich den fünf Dimensionen des Menschen zuordnen lassen, nämlich z.B. auf die Förderung der Persönlichkeit, der Emotionalität, der Vitalität, der Individualität, der Soziabilität, der Natürlichkeit, der Kultiviertheit, der Zivilisiertheit und der Gläubigkeit.

Das Prinzip des Förderns kann in die bildende Dimension des Unterrichts durchstoßen. Entscheidend ist hierbei die Frage, was das Wissen für den einzelnen und was er für das Wissen bedeutet, d.h. was er tun muß, damit das Wissen erkannt, verstanden, richtig eingesetzt wird, kurz: seine Sinnhaftigkeit entfalten kann. Diese Frage führt zur Anwendung im Unterricht bzw. zur überzeugten, vorbildlichen Handlung im konkreten Leben.

Es ist ferner nötig, die verstandenen Unterrichtsinhalte in ein umfassendes Weltbild einzubinden und die Einsichten in die Lebensgestaltung des einzelnen zu integrieren, so daß neben Wissenserwerb auch eine sittlich wertvolle Haltung entsteht. Diese Aufgabe bedarf der Unterstützung durch das Prinzip des *Forderns*, das eine Unterforderung genauso ausschließt wie eine Überforderung.

Der Heranwachsende muß vor Schaden bewahrt und in Krisen ermutigt werden, in seinem Bemühen um Bildung nicht zu erlahmen. Damit wird das Prinzip *Ermütigung* zur Förderung der Bedeutungsgewinnung wichtig. Die Ermutigung hat verschiedene Bedeutungsebenen. Sie beschränkt sich auf die Überwindung einer Lernbarriere (vgl. N. Kluge 1970) oder Schwierigkeit (vgl. A. Wieland 1944, S. 282). Ermutigung wird aber auch als psychologisch begründete Hilfe verstanden, wie z.B. in der Form von Lob oder Belohnung (vgl. E.E. Geißler 1982, S. 108). Schließlich ist Ermutigung ein Beitrag zur Absicherung der Sinnfindung durch Heranwachsende. Denn die sie verlangt eine "entschiedene Antwort" (H. Danner 1987, S. 84), zu der sich der Mensch durchringen muß. Sie ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der Aufforderung des Lehrers und soll dazu führen, daß der junge Mensch Mut faßt und den eigenständigen Entschluß zum Handeln findet. Diese existentielle Dimension von Ermutigung sollte nicht mehr übersehen werden. Dadurch kann Ermutigung auf die Notwendigkeit des Übergangs zur *Selbst-Ermütigung* und die Beachtung der Grenze hinwirken, die mit der Entmutigung auftaucht.

Bedeutung gewinnt der Heranwachsende aber auch, wenn er für seine Anstrengungen in sachgerechter Weise anerkannt wird. Das Prinzip der *Anerkennung* verbindet sich mit Gerechtigkeit und Leistung. Damit sich Wissen, Können und Haltung im jungen Menschen ausgewogen miteinander verbinden, ist schließlich Führung nötig. Das Prinzip der *Ein- und Hinführung* (vgl. Th. Litt 1927) ist deshalb unerläßlich. Das Prinzip der *Angemessenheit* bezieht sich sowohl auf Forderungen an Schüler wie auf die Auswahl von Inhalten.

Diese genannten Prinzipien unterstützen mit großer Wahrscheinlichkeit die Bedeutungsgewinnung des einzelnen, weil sie ihn in allen seinen fünf Dimensionen stärken können, wenn er es zuläßt. Trotz allem muß die Gefahr gesehen werden, junge Menschen selbstbezogen (egozentrisch) werden. Dadurch können sie das Erlebnis jedoch nicht gewinnen, daß sie anderen etwas zu bedeuten. Deshalb ist eine offenherzige Beurteilung erreichter Leistungen unumgänglich. Jegliche Verschleierung oder Beschönigung führt entweder zu seiner Unsicherheit oder zu Überheblichkeit. Der Heranwachsende muß sei-

ne Position genau kennen, ohne dadurch entmutigt zu werden. Da er „gut“ sein möchte, strengt er sich an, wenn er im Vergleich mit anderen „schlecht“ ist. Deshalb ist die soziale Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung unentbehrlich. Schwache Schüler lassen sich ermutigen, wenn sie erfahren, daß sie im Vergleich mit sich selbst durchaus besser geworden sind. Das schwierige Problem der gerechten Beurteilung verlangt sehr viel pädagogischen Takt und Kreativität, damit junge Menschen die Hoffnung auf Erfolg und damit auf Bedeutungsgewinnung nicht verlieren.

5.2.3 Das Prinzip Dialog verbindet Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung

Zwischen dem didaktischen und dem erzieherischen Bereich fungiert der Dialog als Prinzip. Er ist gleichsam die Gelenkstelle oder das Verbindungsstück zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Unterrichtsstoff. Er ermöglicht die Erfahrung, daß die Prinzipien "Sinnhaftigkeit" und "Bedeutungsgewinnung" über ihre innere Zusammengehörigkeit hinaus auch in der Praxis aufeinander verweisen.

Der Dialog bezieht sich auf die zwischenmenschliche Ebene. Er betont die Sphäre des "Zwischen", in der "Geistiges" oder "Sinnhaftes" (logos) ausgetauscht wird. Die Quelle wahrer Sinnhaftigkeit und Bedeutung des Menschen ist deshalb die Ich-Du-Beziehung. Im Akt der Wendung von der persönlichen Leere der Ich-Es-Beziehung zu der liebenden, Gemeinschaft schaffenden Verfestigung von Ich-Du-Beziehung, glaubt Martin Buber das Geheimnis eines sinnvollen Lebens gefunden zu haben. Wir entdecken aber gegenwärtig, daß wir die Ich-Du-Beziehung auf den außermenschlichen Bereich ausdehnen müssen, soll ein verantwortlicher Umgang mit der Natur auf breiter Basis möglich sein. Demzufolge ist alles sinnvoll, was die erweiterte Ich-Du-Beziehung fördert.

Einerseits ist die Auffassung Bubers überzeugend, denn es kann kein Ich geben, wenn kein Du existiert. Aber es gibt auch kein Ich, wenn keine Welt vorhanden ist. Deshalb muß das Du tatsächlich durch die "Welt", in und auf der der Mensch lebt, erweitert werden. Hier wird deutlich, daß das "Du" in unterschiedlicher Intensität stets anwesend ist und vor allem Initialfunktion besitzt.

Auf einen weiteren Punkt ist aufmerksam zu machen. Das Du erfüllt seinen Lebenssinn nicht in dem bloßen körperlichen Dasein für das Ich. Es wäre auch gar nicht vorteilhaft, wenn es stets das Ich umgäbe, weil damit dessen Hang zur Ausnützung des Du sehr groß würde. Daher genügt es, wenn das Ich in seiner Vorstellung mit dem Du verbunden ist und überzeugt sein kann, daß das Du im Notfall für es da ist. Der Mensch kann bei seinem Du sein, obwohl es leibhaftig fern von ihm ist. Das ist auch nötig, denn wie sollte sonst der Tod eines geliebten Du überhaupt erträglich sein. Für den Heranwachsenden sollte jedoch das Du so lange körperlich präsent sein, bis

er selbständig geworden ist. Die allmähliche Lösung des Ichs vom Du ist aber sowohl anthropologisch als auch pädagogisch gesehen unerlässlich.

Ergänzend ist zu bemerken, daß das Du im Sinne Bubers sich nicht nur vom Ich entfernen kann, es kann auch zum Es, zum Objekt werden. Das geschieht immer dann, wenn das Ich sich vom Du distanziert oder umgekehrt, etwa in der Freundschaft durch Streit, Ärger, Beziehungsabbruch oder in der Ehe durch Scheidung.

Die verstärkte Hinwendung vieler Menschen zum Es, zum Reich des Materiellen macht auf eine weitere Nuance im Umgang mit dem Es aufmerksam. Sie läßt sich belegen durch die Hingabe an Sachen, Geld, Besitztum, Einfluß, Macht und Ansehen. Dies erweckt den Eindruck, Menschen der Gegenwart tanzten wie jene zu Moses' Zeiten um das "Goldene Kalb" und lieferten sich an das Es aus. Aber dem Es kann man keinen Vorwurf machen. Vielmehr ist es das Ich, das seine Gier, seinen Trieb nach Besitz, Macht, Reichtum zuläßt. Durch diese Ich-Schwäche gelingt es dem Menschen nicht, das Es zu transzendieren. Dies aber wäre nötig, um zu sich und zur Welt zu gelangen. Sinn läßt sich nämlich nur über die Transzendenz des Es verwirklichen. Nur wer Sinn und Werte verwirklicht, gewinnt an Bedeutung und verwirklicht damit sich selbst und die Sinnhaftigkeit der Welt zugleich.

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Formen des Dialogs herausgebildet, und zwar der persongerichtete Dialog, der rationale Dialog und der praktische Diskurs. Der *persongerichtete Dialog* wirkt als interpersonales Geschehen. In ihm wird die Bereitschaft aller Dialogpartner geweckt, sich zu öffnen und gemeinsam mit den anderen die anstehenden Sinn- und Wertmöglichkeiten zu realisieren. Er ist in den Bildungsstätten üblich und bewährt.

Der "*rationale Dialog*" (F. Kambartel 1975, S. 300) führt zur Zustimmung aller Beteiligten. Demzufolge gilt eine Handlung dann als begründet, wenn alle diejenigen, die von ihr betroffen sind, zustimmen können. Der rationale Dialog wird durch die Erlanger Schule der konstruktivistischen Wissenschaftstheorie vertreten⁵⁹. Er ist wichtig, weil er die Verbindung unterschiedlicher Standpunkte systematisch anstrengt und einem elementaren pädagogischen Anliegen entgegenkommt.

Der "*praktische Diskurs*" ist von Vertretern der Frankfurter Schule der Sozialphilosophie als Konzept zur Konsensbildung auch für den Bereich von Wertungen und Normen entwickelt worden. Jürgen Habermas vertritt eine interaktionistisch-kommunikationstheoretisch begründete "Konsensustheorie der Wahrheit" (1971). Ihm zufolge wird die Wahrheit von Normen und Wertungen nur kommunikativ anerkannt. Sie ist das Ergebnis eines "praktischen Diskurses". In ihm akzeptieren alle Gesprächsteilnehmer die Geltung einer zunächst bestrittenen Aussage nach einer argumentativen Begründung, die alle mittragen können. Das gelingt aber nur, wenn es in einer

⁵⁹Vgl. z.B. W. Kamlah, P. Lorenzen 1967; P. Lorenzen / O. Schwemmer 1973; O. Schwemmer 1971; F. Kambartel 1974.

"idealen Sprechsituation" stattfindet. Sie ist unverzerrt, d.h. jeder hat die gleichen Rechte und Pflichten, jeder ist gleichwertig. Sie wird ohne Zwang geführt. Die letzte Instanz, die über die Wahrheit normativer Aussagen entscheidet, ist die Einigung zwischen den Teilnehmern des Diskurses. Es gilt nur der Zwang des besseren und daher des überzeugenderen Arguments. Jeder Beteiligte hat formal die gleichen Chancen, sich einzubringen und Argumente auszuwählen. Diese Bedingungen entsprechen im wesentlichen einer idealen demokratischen Lebensform.

Aber der "*praktische Diskurs*" ist wie der "rationale Dialog" eine Ideal-konzeption, deren Verwirklichung weit hinter den idealen Forderungen zurückbleibt. Aus sinntheoretischer Perspektive kann, abgesehen von den formalen Bedingungen der Gesprächsführung, die Konsensustheorie der Wahrheit" nicht übernommen werden, weil der absolute Gültigkeitsgrad von Wahrheit für den Heranwachsenden deutlich gemacht werden muß, bevor er darüber befinden kann. Er muß sich darauf verlassen können, daß die Normen und die Prinzipien, deren Einhaltung die Erwachsenen von ihm verlangen, gelten und nicht bloß das Ergebnis eines zufälligen Konsenses sind.

Das Prinzip des Dialogs unterstützt eine pädagogisch wertvolle Gesprächsführung bzw. -erziehung. Der Prozeß der Sinnvermittlung ist im Rahmen schulischer Erziehung mit Hilfe des Dialogs organisatorisch abgesichert. Als Voraussetzung bedarf es jedoch einer "pädagogischen Atmosphäre", um deren Darstellung sich Otto Friedrich Bollnow (1970) verdient gemacht hat.

Der Dialog ist in der Prinzipienstruktur unerlässlich, einerseits weil er die Beziehungsfähigkeit des Heranwachsenden fördert und andererseits die beiden Prinzipiengruppen der Sinnhaftigkeit und der Bedeutungsgewinnung miteinander verbindet. Abgesehen davon, daß der Dialog im Erziehungsgeschehen ein grundlegendes Erziehungsprinzip ist (vgl. W. Tischner 1985; Th. Bucher 1983), ist er im Bildungsprozeß unerlässlich. Seine Unentbehrlichkeit wird insbesondere in der Phase der Beschreibung und der Vergewisserung des Wissens deutlich, weil hier der gedankliche Austausch mit anderen zur Abklärung der eigenen Auffassung und Sinnfindung dient. Dies verhindert die Fixierung auf eine einzige, Richtigkeit beanspruchende Meinung. Vielmehr wird das Bemühen um die Sinnhaftigkeit auf jeder Stufe des Bildungsprozesses offen gehalten. Dialogisch ist ja auch der ständige Austausch des wahrgenommenen Geschehens mit der Sinnstruktur.

Bezüglich des gedanklichen Austausches des Heranwachsenden mit Lehrern und Erziehern (z.B. Eltern) könnte ein Rückgriff auf die bereits im Mittelalter bewährte dialogische Diskussionsmethode förderlich sein. Sie hatte das Ziel, einerseits aufzuzeigen, wo der Gesprächspartner Recht hat, andererseits den Denkfehler zu kritisieren, wo man glaubte, er sei auf der falschen Spur. Dadurch kann der einzelne sowohl den Sinn von etwas erkennen, als auch durch dessen Realisierung an persönlicher Bedeutung gewinnen.

5.2.4 Das Prinzip Übung

Das Prinzip *Übung* bezieht sich ebenfalls auf die beiden Prinzipiengruppen von Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung. Anders als der Dialog sichert die Übung den erreichten Stand von Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung ab. Gelingt es, Sinnhaftigkeit von etwas mit Bedeutungsgewinnung zu verknüpfen, dann wird Sinn auf hohem quantitativen und qualitativen Niveau erfüllt. Bei der Herstellung dieser Verbindung sind sowohl der Dialog als auch die Übung unersetzbar.

Die *Übung* im strengen Sinn (vgl. O.F. Bollnow 1978) ist eine bewußt durchgeführte, in selbstvergessene Hingabe übergehende, produktive Tätigkeit mit dem Ziel der Gewinnung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein vollkommenes, vollendetes Können gewährleisten. Bei jeder Übung im strengen Sinn ist auf äußerst genaue Ausführung der Handlung zu achten. Ein asketischer Zug ist deshalb unvermeidbar. Ohne Disziplin ist kein optimaler Übungseffekt möglich. Der Vorgang des Übens selbst kann Freude bereiten, weshalb jeglicher äußerer Zwang zu vermeiden ist. Entscheidend ist die innere Einstellung, in der eine Übung durchgeführt wird. Die Gelassenheit hat sich als vorteilhaft erwiesen. Die Grundstimmung der Heiterkeit ist eine weitere wichtige Vorbedingung für erfolgreiche Übungen. Die Übung muß aber auch im Geist der Bedachtsamkeit durchgeführt werden, weil sie - etwa als Ikebana oder Bogenschießen - im Grunde ein "kultisches Tun" (Bollnow 1978, S. 118) ist. In diesem Verständnis wird die Übung als "innerer Aufschwung, als Steigerung des Lebens" (ebd.) erlebt. Die durch Übung erreichte innere Verfassung, etwa die Gelassenheit, wirkt über das Können auf den ganzen Menschen und von da aus auch in anderen Leistungsbereichen nach. Das historisch entstandene Gefühl des Menschen, die Sache zu beherrschen und nicht von der Sache beherrscht zu werden, ist sehr angenehm. Das Können befreit nämlich den Menschen aus der Abhängigkeit von der Sache. Makellostes Können entwickelt ein Glücksgefühl, das sich in Haltung und Verhalten des Menschen positiv niederschlägt. Dieses aus der Subjekt-Objekt-Trennung entwickelte Gefühl ist aber zu überwinden durch die Einstellung, daß die Sache nicht beherrscht, sondern zu ihrem Recht kommen will. Die Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung der Einstellung gegenüber der Übung liefern und ihre Bedeutung bei der Entstehung eines gemeinsamen Ganzen aus Mensch und Welt unterstreichen.

Die Ergebnisse der Bemühungen um Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung münden in Entscheidungen über Handlungen, weil nur hierbei der Sinn oder die gewonnene Bedeutung erfahrbar sind. Das Problem, die richtige Entscheidung zu treffen, wird durch Abstimmung der Handlungsweise mit den sinntheoretisch notwendigen Primaten lösbar.

5.3 Primate als Entscheidungshilfen

Der sinntheoretisch notwendige *Primat des Lebens* überragt alle anderen Primat und stellt somit den zentralen Orientierungspunkt dar, an dem sich die in Rede stehenden Prinzipien messen lassen müssen. Da die Erhaltung des Lebens der allgemeinste Inhalte von Sinn ist, ergibt sich eine Übereinstimmung mit dem obersten Primat.

Der oberste *Primat* ist der Primat des Lebens. Er ist jener zeitliche Rahmen zwischen Geburt und Tod eines Menschen, in dem er Sinn- und Wertmöglichkeiten realisieren kann. Dieser Zeit und Raum beanspruchende Bereich des einzelnen Menschen ist aber einerseits durch Einwirkungen von Mächten verschiedenster Art gefährdet, die den Menschen für ihre Zwecke funktionalisieren möchten. Andererseits ist er durch die organischen Prozesse im Menschen selbst, etwa bei Erkrankungen oder im Alter bedroht. Da das Leben des einzelnen zwar verlängert oder verkürzt, nicht aber "technisch hergestellt" werden kann, ist es das Kostbarste, das Menschen besitzen. Da aber nicht nur das individuelle Leben, sondern auch das der eigenen und der fremden Art diesen Gefährdungen ausgesetzt ist, verdient es geschützt zu werden.

Die unter den Primat des Lebens subsumierbaren, jederzeit ergänzbaren Primat können hier nicht einzeln ausgeführt, wohl aber wenigstens genannt werden. Sie lauten: Primat des Menschen vor der Sache, Primat des heranwachsenden Menschen vor dem Funktionsträger Schüler, Primat des Individuums vor der Masse, Primat der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen, Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen pädagogischen, methodischen und didaktischen Entscheidungen, Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe, Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression, Primat des Erklärens und Begründens vor dem autoritären Bestimmen, Primat des überlegten Tuns vor dem bloßen Reden über etwas.

Rückblickend ergibt sich die folgende Struktur der dargestellten Bildungsprinzipien. Die Dreiheit, bestehend aus *Leben* als oberstem Primat, *Bedeutungsgewinnung* als Leitprinzip pädagogischen Handelns und *Sinnhaftigkeit* als Leitprinzip didaktischen Geschehens, wird durch die Prinzipien des *Dialogs* und der *Übung* verbunden. Diese Prinzipien führen zur Handlungsbereitschaft, deren Motivik mit den Primaten abgestimmt werden muß. Im Anschluß daran ist das Prinzip "*überzeugte Handlung*" oder "*Einbau ins eigene Leben*" von Bedeutung, weil sich nur auf diese Weise der Sinn verwirklichen läßt. Dies spiegelt die normative Grundlage der sinntheoretischen Pädagogik wider und ergibt in *graphischer* Darstellung das folgende Strukturschema:

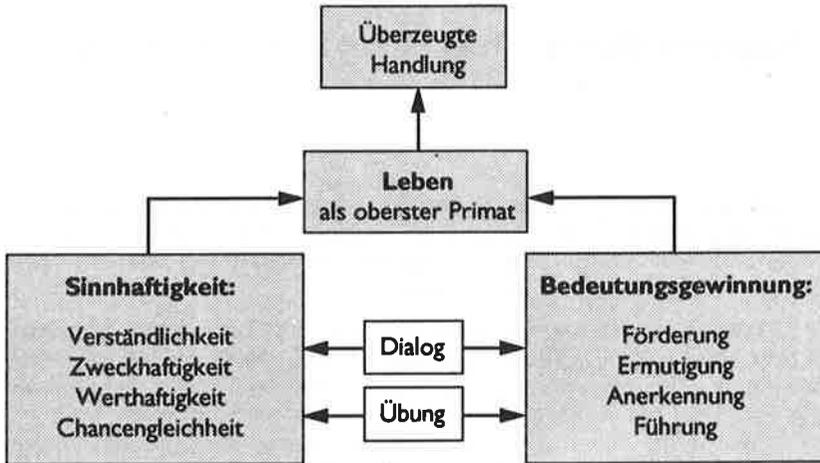


Abb.: Prinzipienstruktur

Im Hinblick auf die Schule wären die genannten Prinzipien wie die Primare aber falsch verstanden, wenn sie den Eindruck erweckten, der Lehrer wäre von der Pflicht befreit, über den Sinn (Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert) von Unterrichtsinhalten nachzudenken und selbstverantwortlich über deren Annahme oder Ablehnung zu entscheiden. Sie geben lediglich die Richtung an, in der sich der Lehrer frei und somit selbstverantwortlich entscheiden kann. Seine Entscheidung geht aus dem Wissen um Prinzipien genauso hervor wie aus dem damit wahrgenommenen Anspruch, prinzipienorientiert zu unterrichten. Die Prinzipien sind also nicht als starre Regeln oder gar als rigides, normierendes Gängelband, das die Aktivität des Lehrers behindert und seine Verantwortung einschränkt, sondern als Orientierungshilfe bei der Suche nach Sinn zu verstehen.

6. Integrative Bildung - Weg und Ziel in unsicherer Zeit

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ergibt sich die folgende Auffassung: *Die integrative Bildung strebt die Verbindung (Integration) von Mensch und Welt auf der Grundlage von Sinn an, wobei Mensch und Welt zu ihrem Recht kommen.*

Demnach *betont* sie vor allem die vier Faktoren "Sinn", "Mensch" (Einzelwesen), "Welt" (Planet Erde und Mitmenschen) und "Verbindung" (Integration). Sie *vermeidet* das Übersehen von Sinndefiziten, die Mißachtung des Menschen als ein unteilbares Ganzes, die Ausbeutung der Welt und des Mitmenschen sowie die Errichtung von trennenden Barrieren sowohl zwischen den Menschen als auch zwischen Mensch und Welt. Sie bezieht sich auf die Welt und gewinnt daraus ihre ökologische oder globale, um nicht zu sagen kosmische Dimension.

Bildung ist Weg insofern als sie zu einem sinnerfüllten Leben aller Menschen in einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt *führen* kann. Dieser Weg wurde als Sinnprozeß beschrieben. Bildung bietet Orientierungshilfen und ist deshalb vor allem in Zeiten zunehmender Vielfalt und Uneindeutigkeit sowie Unüberschaubarkeit und raffinierter Manipulationsmöglichkeiten unersetzbar. *Wer ihr folgt, gelangt an sein Ziel.* Bildung als Weg und Ziel sei im folgenden an einigen Merkmalen beschrieben.

6.1 Offenheit und Flexibilität

Die integrative Bildung *vermeidet* durch ihre Orientierung am singulären konkreten Fall jegliche Anzeichen von Einseitigkeit, Fixierung oder Rigidität. Deshalb kann sie zu Offenheit und Aufgeschlossenheit für Ungeahntes, Neues *führen*. Auf diese Weise *führt* die integrative Bildung tatsächlich zu geistigem Weitblick, zum Denken in vernetzten Zusammenhängen und zum Bedenken der Konsequenzen. Sie trägt zur Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit in Situationen bei, so daß der einzelne auf Äußerungen von sogenannten Meinungsbildnern etwa in Massenmedien verzichten kann. Er entscheidet nicht nach dem Kriterium des eigenen Vorteils, sondern danach, was dem Ganzen von Mensch und Welt dienlich ist.

6.2 Beziehungskultur als Beitrag zum Zivilisationsprozeß

Die integrative Bildung betont sowohl den einzelnen als auch die Interessen der anderen, der Gruppe, des Systems. Denn eines ist für das andere da. Keiner darf den anderen für sich beanspruchen, weder in der Schule, in der Ehe, im Berufsleben, in der Kultur noch in der Politik. Dadurch ist keiner das Objekt des anderen, sondern ausschließlich dessen würdiger Bezugspartner mit dem zuerkannten Recht auf sein eigenes, ungestörtes Sein. Die integrative Bildung ächtet Ungerechtigkeit, weil sie immer zu Lasten des anderen geht. Sie klärt über die Dynamik auf, die dann entsteht, wenn der Benachteiligte die Rückeroberung des Verlorenen betreibt. Unrecht hat - wie ein Sprichwort sagt - ein langes Gedächtnis.

Die integrative Bildung kann demzufolge zu einer Beziehungskultur führen, die den sogenannten natürlichen, besser: urwüchsigen, animalischen Umgang miteinander und mit der Welt überwindet. Viele Führungspersonen haben hierzu unrühmliche Beispiele geliefert: in der Wirtschaft durch Gesetzesverstöße und Steuerhinterziehung, und in der Politik durch Bestechung, Vorteilsnahme und ebenfalls Steuerhinterziehung. Sie versuchten trotz ihrer herausgehobenen Stellung insgeheim zusätzlich für sich persönlich Vorteile zu gewinnen. Sie tragen durch ihre Anmaßungen und Selbstüberhebung zur Entstehung von Egoismus und A-Sozialität in der Gesellschaft bei, weil sie ihrer Vorbildfunktion nicht gerecht geworden sind und stets ein schlechtes Modell für das Handeln anderer sind. Sie gefährden das Ziel einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt.

Die Vermeidung von Regression und die Anwendung "wehrhafter Fairness" (Veerbeck) unterstützen die Erweiterung der Beziehungskultur. - Die integrative Bildung strebt zwar die "Erfüllung der Menschlichkeit im Füreinandereinstehen" (F. Fischer 1975, S. 2) an, ist sich aber des utopischen Charakters dieses Zieles bewußt. Sie rechnet mit der Existenz des Bösen und der Unmöglichkeit, es völlig auszuschalten. Deshalb ist die integrative Bildung nicht naiv und betont die notwendige Wehrhaftigkeit, weil sie nicht Opfer von Maßlosigkeit und Weltvergessenheit werden will. Sie fordert, Menschen zu "wehrhafter Fairness" zu befähigen und sie zu deren Anwendung zu ermutigen.

Wer die humane Beziehungskultur für sich persönlich ausnützt, muß mit der wehrhaften Fairness des integrativ Gebildeten rechnen, der sich nicht den Vorwurf gefallen läßt, er hätte sich nicht rechtzeitig eingemischt und Widerstand geleistet. Würde die integrative Bildung auf diesem Selbstschutz nicht bestehen, wäre sie leichte Beute gieriger Menschen. Deshalb ist ihre Präsenz in den Machtzentren der Gesellschaft unerläßlich. Angesichts dieses Sachzusammenhangs vermeidet die integrative Bildung jegliche Regression gegenüber einer Aggression, sondern stellt sich der Herausforderung. Sie tritt demnach beispielsweise allen Tendenzen und Versuchen entgegen, die Menschen verzwecken, ausnützen, verdummen, schwächen,

abhängig, mißbrauchen, Gewalt antun, kurz: die sie nicht "sein" lassen wollen. Um die wehrhafte Fairness erfolgreich anzuwenden, muß sich die integrative Bildung mit Macht verbinden.

Die integrative Bildung strebt zwar einen möglichst großen Einfluß auf die Machtzentren von Staat und Gesellschaft an, setzt hierbei aber auf die nachwachsende Generation. Deshalb engagiert sie sich vor allem für eine pädagogisch wertvolle Praxis in allen institutionalisierten Bildungsstätten vom Kindergarten bis zur Universität, aber auch in der Familie. Deshalb will sie eine Bewußtseinsänderung auf breiter Basis erreichen, die sich, von der Erwachsenengeneration ausgehend, über das staatliche Schulsystem allmählich vollziehen kann. Das Vorbild Erwachsener kann die Bemühungen um diese pädagogische Ethik positiv unterstützen. Ethik-Kurse in allen Ausbildungsbereichen könnten den nötigen theoretischen Hintergrund und die praktischen Einführungen liefern.

Die Beziehungskultur gewinnt dadurch an Qualität, daß die integrative Bildung für die Achtung der Würde von Mensch und Natur eintritt. Niemand darf ihr zufolge ein Unrecht begehen. Wer dies dennoch tut, kann allerdings nur mit jenen Mitteln sinnvoll bekämpft werden, die er seinerseits nicht als Unrecht deuten kann; denn er soll keinen Grund haben, nach Verbüßung der Strafe, sich zu rächen. Die konsequente Ächtung unrechten Handelns zusammen mit argumentativen Gesprächen können das gegenseitige Verstehen erreichen und einen Umdenkungsprozeß bei einem Rechtsbrecher einleiten. Also nicht "Auge um Auge, Zahn um Zahn!", sondern "Auge um Sinn, Zahn um Sinn!" Diese Auffassung gilt auch für den Umgang der Staaten miteinander.

Dies alles führt zu der Befähigung, *Abstand* zum anderen zu wahren, den man trotz aller Bereitschaft zur Nähe benötigt. Man kommt auf diese Weise dem anderen nicht zu nahe, man achtet ihn in seiner Würde und kann deshalb das gleiche Verhalten von ihm erwarten. Man verbittet sich jene penetrante einverleibende Nähe des anderen, die keinerlei Freiraum läßt.

Die Verbesserung der Beziehungskultur beeinflusst den "Prozeß der Zivilisation" (Norbert Elias). - Der natürliche Umgang der Menschen untereinander und mit der Welt ist durch den menschheitsgeschichtlichen Kampf um das Überleben gekennzeichnet. Dessen Folgen verlangen eine Zivilisierung menschlichen Verhaltens. Die integrative Bildung tritt deshalb ein für einen Staat, dem allein das Macht-, Gewalt- und Steuermonopol zusteht und der in der Lage ist, diese Monopole zu behaupten. Gesetze schützen die Menschen vor einem Staat, der sein Monopol mißbraucht. Die integrative Bildung ist überzeugt, daß nur eine florierende Wirtschaft dem Staat über Steuern jene finanziellen Mittel zu Verfügung stellen kann, die er benötigt, um seine Mitarbeiter zu bezahlen und die Infrastruktur im Lande zu verbessern. Wo das staatliche Monopol in Frage gestellt ist, entsteht ein Vakuum, in das sofort andere Kräfte dringen, die dem Staat seine Monopole (Gewalt, Macht, Steuer) streitig machen: Steuerhinterzieher, Kriminelle, Verkehrsrowdies sind nur einige Beispiele hierfür. Diese Einsichten der Zivilisation-

stheorie von Norbert Elias (1976) werden in den schulischen Vermittlungsprozeß einbezogen, damit der künftige integrativ Gebildete über diese Zusammenhänge detaillierte Einsichten gewinnt und er sich aufgrund des wahrgenommenen Anspruchs für die Aufrechterhaltung jener Monopole einsetzt.

Darüber hinaus muß die integrative Bildung einerseits den einzelnen Menschen in seiner Jugend optimal *fördern*, so daß seine Schulbildung ein möglichst hohes Niveau erreicht. Andererseits muß sie ihn *fordern*, daß er sich in seinem Leben möglichst frühzeitig dem Anderen bzw. der Welt um ihrer selbst willen zuwendet. Dadurch kann sie den von Egoismen begleiteten Individualisierungsschub der letzten Jahre bremsen und durch die erreichte Beziehungskompetenz des einzelnen zu einer Beziehungskultur beitragen.

Auch im *Bereich der Wirtschaft* läßt sich die Beziehungskultur verbessern. Die integrative Bildung verlangt beispielsweise nicht nur nach einem einzigen Prinzip, der Wirtschaftlichkeit, des Profits, zu wirtschaften, sondern viele andere als gleichrangig zuzulassen. Der Verbraucher beispielsweise erscheint dann nicht mehr nur als das Objekt, den es so lange zu umwerben gilt, bis er den Vertrag unterzeichnet oder das Produkt gekauft hat, sondern als ein mündiger Mensch mit Anspruch darauf, von beeinträchtigender Werbung verschont, selbständig entscheiden zu können, was er erwerben möchte. Des weiteren stellt sich die Frage, ob das, was produziert wird, auch nötig ist für den Menschen, oder ob er erst dazu erschlossen werden muß. Es erhebt sich außerdem die Frage, ob es gerechtfertigt ist, den Gegenstand herzustellen, den man produzieren kann. Derartige Fragen stehen im Zentrum des Interesses integrativ Gebildeter. Durch ihre angemessene Beantwortung im Dialog gewinnt zugleich die Qualität der Beziehung zwischen Produzent und Abnehmer.

Diese Aspekte beschreiben den Beitrag der integrativen Bildung nicht nur zur Verbesserung der Beziehungskultur. Sie können auch auf die Zivilisierung der Menschen positiv wirken.

Die folgenden *beispielhaften Empfehlungen* ließen sich zweifellos ergänzen. Sie zeigen jedoch die tendenzielle Richtung der integrativen Bildungskonzeption und stellen zugleich den Versuch dar, eine Orientierungshilfe beim Lebenlernen zu geben.

- Die integrative Bildungskonzeption empfiehlt intensive Bemühungen um Verwirklichung von Sinnmöglichkeiten, weil nur auf diesem indirekten Weg Selbstverwirklichung möglich ist.
- Das ausschließliche Streben nach Selbstsein und Besitztum also nach Macht ist durch das Bemühen um Zurücknahme der Eigeninteressen (als Extrem: Selbstlosigkeit) zunehmend häufiger zu unterbrechen.
- Da Sinn in der konkreten Situation wahrgenommen werden kann als das, was notwendigerweise zu ist, obliegt es jedem Situationsteilnehmer sich für das Gelingen des Ganzen einzusetzen. Die Verwirklichung des Situationssinns kann durchaus Opfer von allen verlangen.
- Da eine Sinnmöglichkeit ergriffen werden muß, soll sie nicht auf ewig verloren sein, ist es nötig, in der Gegenwart intensiv und konzentriert zu leben.

- Statt der weitverbreiteten Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal anderer sei die Bemühung um aktive Mitmenschlichkeit empfohlen, obwohl man nicht allen helfen kann. Einmischung zum Schutz der Hilfsbedürftigen und wehrhafte Fairness sind angesagt.
- Angesichts vielfach erfahrener Repression in der Öffentlichkeit, die zur Zurücknahme der eigenen Wünsche, Interessen, Bedürfnisse u.a.m. führt, ist verstärkte Zivilcourage nötig.
- Statt steter Konsum empfiehlt sich gelegentliche Askese, die nicht nur gesünder ist als vielfältiger Genuß (vgl. H. Bokelmann 1963; H. Dietz 1978), sondern auch ethisch wertvoller. Außerdem kann in diesem Zusammenhang Selbstbeherrschung geübt werden.
- Statt eines zunehmenden Selbstverbrauchs der Jugendlichen, d.h. eines Auspowerns des heranwachsenden Körpers durch Nikotin, Alkohol und Drogen, durch Schlafentzug und emotionale Überreizung ist Selbststärkung und Selbstschutz durch bewußte Zurückhaltung und Warten auf die Reifezeit angezeigt; denn das Leben hat auch im Erwachsenenalter viele Höhepunkte, die aber dann eingeebnet werden, wenn man sich als Jugendlicher "alles leistet".
- Statt der vielfachen Passivität, Lethargie und des Wartens auf Lust ist auf entschlossene Aktivität und auf engagierte Reflexivität zu setzen. Lust ist wie Glück das Nebenprodukt sinnerfüllten Tuns. Die Tür zum Glück geht nach außen auf (vgl. Kierkegaard).
- Statt "Verbalisierung" (Gerede, Verworten von allem, wie es gerade kommt) und "Orationalisierung" (Reden darüber, was wo und wann zu sagen ist) sei empfohlen, das "Schweigen" zu lernen (Th. Ballauff 1986, S. 149 - 150).
- Statt der Klage über die Sinnlosigkeit des Lebens empfiehlt sich die Bereitschaft zur kontinuierlichen Suche nach realisierbaren Sinnmöglichkeiten. Die sich auf diese Weise entwickelnde Sinnsichtigkeit, vermag in Krisen sinngebenden Halt zu verleihen und vor dem Sturz in die Hoffnungslosigkeit zu schützen.
- Statt der Klage über Leistungsdruck und Überbürdung sind Alternativen zu entwickeln, wie die persönlich beeinträchtigten Faktoren beseitigt oder umgestaltet werden könnten.

Wer sich im Rahmen dieses Bildungskonzepts bemüht, integrativ gebildet zu werden, kann zu sinnerfülltem Leben gelangen. Er setzt sich für die Entfaltung einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt ein. Diese *Perspektive* macht die integrative Bildung wertvoll.

6.3 Die politische Bedeutung der integrativen Bildung

Die integrative Bildung verspricht, insbesondere jenen Herausforderungen der Gegenwart erfolgreich begegnen zu können, die im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung Deutschlands, bei der gemeinsamen Gestaltung Europas angesichts des Zusammenbruchs der Sowjetunion und schließlich anlässlich von Kriegen vorhanden sind. Sie will und kann jedoch kein fertiges Konzept zur Weltverbesserung vorstellen, wohl aber die proflexive Grundhaltung auch hier empfehlen.

Die *politische* Bedeutung der integrativen Bildungstheorie konkretisiert sich in den folgenden Punkten:

- Die integrative Bildung stellt eine Argumentationshilfe für eine politische Position dar, die weniger die Interessen der einzelnen Lobbyisten befriedigt, sondern das ungestörte "Sein" eines jeden Bürgers zuläßt. Dies ist gerade in unseren Tagen umso nötiger, als die existentielle Bedrohung von Menschen in erschreckender Weise zunimmt. Beispiele hierfür sind Arbeitsplatzverlust, gesundheitliche Beeinträchtigungen etwa durch Luftverschmutzung, Lärm, Nahrungsmittelbehandlung, Schadstoffbelastung des Trinkwassers, steigende Kriminalität etc. und geistige Verödung unter anderem durch Informationsflut, die das Gehirn desensibilisiert und umstrukturiert, und schädigende Gewaltdarstellungen in Medien.

- Die integrative Bildung enthält die Vision sowohl eines "besseren Menschen" als auch einer besseren, nämlich wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt, weil beide einander bedürfen. Alles, was entsteht, soll weder zu Lasten des Menschen noch der Welt gehen. Dazu bietet sie die "*proflexive*" Denkhaltung an. Der "bessere" Mensch wird durch die gründliche Ausbildung möglichst aller seiner Fähigkeits- und Fertigkeitssbereiche erreichbar. Auf diese Weise steigt das allgemeine Niveau der Bevölkerung, Sinnmöglichkeiten wahrzunehmen und zu verwirklichen. Sie wird dadurch fähig, in Krisenzeiten kreativ mit Problemen umzugehen. Dadurch kann die integrative Bildung das Leben der Menschen verbessern und zu ihrer Zufriedenheit beitragen.

- Aber auch in ganz einfachen Alltagssituation kann sie hineinwirken. So nehmen Menschen z.B. das Verkehrszeichen, das die Geschwindigkeit von dreißig Stundenkilometern vorschreibt, in einer anderen Qualität wahr. Sie sehen den dahinter stehenden Sinn: den Schutz der Anwohner vor Lärm, die Sicherheit der Fußgänger u.a.m. Sie reduzieren also die Geschwindigkeit, weil sie den Anwohnern den Lärm ihres Fahrzeuges nicht zumuten wollen und nicht, weil es das Verkehrszeichen gebietet und sie sich als freie Bürger in ihrer "freien Fahrt" behindert fühlen.

- Die integrative Bildung betont mit der Eigeninitiative eines jeden Menschen und seiner Freiheit, Sinnvolles zu tun zugleich auch dessen Verantwortung für seine Entscheidungen und verlangt, daß er zur Rechenschaft gezogen wird.

- Sie kann außerdem für die Bildungspolitik eine Orientierung sein, weil aus ihr Hinweise für ein angemessenes Schulkonzept abzuleiten sind.

- Die integrative Bildung unterstützt schließlich die Zusammenarbeit auf den unterschiedlichsten Ebenen. Beispielsweise wenn Forschungsergebnisse die Gefährlichkeit eines Produkts für Menschen ausweisen, so ist es angemessen, wenn z.B. Wissenschaftler auf verschiedenen Ebenen der Politik intervenieren und versuchen, den Schadstoffausstoß technischer Anlagen zu reduzieren.

6.4 Bedeutung der integrativen Bildung für die Verminderung von Gewalttätigkeit

Integrative Bildung trägt zur Konfliktprävention bei. - Die integrative Bildung ist u.a. durch die verbindende Funktion des Sinns begründet. Deshalb dominiert das integrierende Element in der Theorie der Bildung. Dieser Gedanke der *Verbindung* auf der Grundlage von Sinn ist auf den gesamten Bereich menschlichen Denkens, Tuns und Handelns anwendbar. Er kann sich als Gegenbewegung gegen die Parallelisierung der Schaltungen im Gehirn besonders fruchtbar erweisen, und beispielsweise die Entkopplung von Bewertung und Sinneseindruck auf einer bewußten Ebene rückgängig machen.⁶⁰ Der Faktor „Verbindung“ ist darüber hinaus besonders hilfreich bei Zerfallstendenzen oder Polarisierungen in der Gesellschaft, die eine Menge an Konfliktpotential freisetzen.

In der Denkhaltung der integrativen Bildung wird nicht gefragt, was andere tun müssen, damit dem einzelnen Menschen Menschlichkeit widerfahre, sondern vielmehr, was der einzelne tun muß, damit seine Handlungen im positiven Sinn als "menschlich" gelten. Diese Denkhaltung überschreitet die Verwobenheit des einzelnen mit sich selbst. Sie strebt an, daß auch der Andere zu seinem Recht kommt und seine Sinnhaftigkeit erfahren kann. Dadurch beugt sie jener Einstellung vor, "für" den Anderen denken, werten, urteilen, entscheiden zu wollen. Sie nimmt ihn vielmehr ernst und setzt sich für ihn ein, damit er "sein" darf.

In proflexiver Sicht hilft der eine dem anderen. Die Schlüsselfrage lautet nicht: Was bedeutet dieses Wissen für mich? sondern: Was bedeute ich für es? Was fordert dieses Wissen, diese Einsicht von mir? Was muß ich tun, damit das gemeinsame Ganze von mir und der Welt, z.B. eine Unterrichtssituation, angesichts meines Wissens und meiner Einsicht entstehen kann?

Das hohe Niveau allgemeiner Bildung ist eine günstige Ausgangslage zur Verbesserung der Streitkultur im Lande. Dies zeigt sich etwa dann, wenn auf qualitativ hohem Niveau Argumente in bedächtiger Wortwahl redlich ausgetauscht werden. Oder: wenn sich Kontrahenten nach dem Sinn ihres Streits fragen, in den sie sich hineinmanövriert haben. Dadurch gewinnen sie Distanz zur eigenen emotionalen Befindlichkeit und können sich entspannen und an der gewaltfreien Problemlösung arbeiten.

Wer gewälttätig ist, muß mit der negativen Modellwirkung seines Tuns für andere rechnen. Es kann aber nicht ethisch gesollt sein, andere dazu anzuregen, Menschen Gewalt anzutun oder Sachen zu zerstören. Vielmehr ist es ethisch geboten, jeglichen Gewaltmißbrauch einzudämmen. Deshalb muß er sich ändern. Der mit Hilfe der Sinnstufen Gebildete wird Gewalttätigkeit insofern ablehnen, als sie nicht allgemein gelten kann. Er lehnt Gewaltmiß-

⁶⁰ Vgl. Abschnitt 2.2, Merkmal 11 (S. 26 -27).

brauch u.a. auch deshalb entschieden ab, weil es der Sinn von Gewalt nicht sein kann, mißbraucht zu werden.

Die *Gewalttätigkeit* ist eine menschliche Verkehrung. Die beste Prophylaxe gegen Gewalttätigkeit ist die Realisierung integrativer Bildung, weil hier insbesondere die Überwindung des ausschließlichen Selbstseins als entscheidende sinnermöglichende Notwendigkeit erkannt wird. Dadurch wird der Blick des einzelnen auf den anderen gelenkt, und erkannt, daß auch dieser zu seinem Recht und zu seiner Sinnhaftigkeit gelangen will. Daraus erwächst die Pflicht, sich dem anderen gegenüber nach dessen Maßgaben zu verhalten. Beispiele hierfür sind: ein schlagendes Kleinkind will nicht geschlagen werden, sondern vielleicht auf seine schlechte Situation aufmerksam machen; eine Türe will geschlossen werden, nicht offen stehen bleiben; ein Fußball ist zum Kicken, nicht aber zum Einwerfen von Fensterscheiben gedacht; ein Kind will Kind und nicht Vorzeige- oder Prestigeobjekt von Erwachsenen sein. Aber dieser Gedankengang gilt auch in umgekehrter Richtung. Deshalb muß z.B. auch das Kind einsehen, daß der Andere nicht geschlagen werden will. Es muß sich sozial verträgliche Ausdrucksmittel aneignen.

Wenn nun eindeutige, aus welchen Gründen auch immer entstandene Defizite in der persönlichen Lebensgeschichte des *gewalttätigen* Menschen vorliegen, wie z.B. geringer Selbstwert, hohe Ängstlichkeit und Gewaltbereitschaft, und wenn des weiteren diese Defizite durch Enttäuschungen übermächtig werden, und der betreffende Mensch keine angemessenen Gegenmaßnahmen anwenden kann, weil sich für ihn bisher Aggressionen als positives Handlungsmuster bewährt haben, dann bedarf er langfristiger Hilfen von seinen Mitmenschen, wie z.B. von Eltern, Erziehern, Lehrern und Therapeuten.

Diese langfristige Maßnahmen können durch die integrative Bildung verwirklicht werden, denn deren Ziel Mensch-in-Welt-Sein strebt die Vermeidung vieler der oben genannten Defizite an.

6.5 Das "Mensch-in-Welt-Sein" als oberstes Ziel integrativer Bildung

Die vorausgegangenen Punkte sind nur dann realisierbar, wenn in der integrativen Bildung ein neues Ziel proklamiert wird. Da die integrative Bildung (Bildung III) als das Ergebnis der dialektischen Aufhebung von Bildung als Selbstsein (Bildung I) und von Bildung als Selbstlosigkeit (Bildung II) entstanden ist, kann das *oberste Ziel* von Bildung sich nämlich weder in Emanzipation, Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung kurz: dem Sein des einzelnen Menschen, noch in dem Sein-Lassen der Welt erschöpfen. Diese Zielinhalte sind lediglich Vorleistungen, die erbracht werden müssen, wenn Bildung überhaupt gelingen soll. Oberstes Ziel kann in der integrativen Bildung nur ein gemeinsames Ganzes sein, das das Ergebnis der dialektischen Aufhebung von Selbstsein und Selbstlosigkeit ist. Dabei kann es sich nur um

ein Doppel-Ziel handeln, dessen Teile nur aus dem gegenseitigen Bezug ihre Berechtigung ableiten. Der Mensch kommt demnach genauso zu seinem Recht wie die Welt. Dieses Gemini-Ziel umfaßt im Blick auf den Menschen den "integrativ Gebildeten" und im Blick auf die Welt die "humane Welt". Der integrativ Gebildete bemüht sich um die optimale Entfaltung des Menschseins in seiner Person, kurz um Menschwerdung angesichts seiner Verwobenheit mit der Welt, in der er "ist". Das gelingt ihm, indem er den Anspruch der Welt erfüllt und so etwas Neues schafft. Im gelungenen Werk sind sowohl der Mensch als auch die Welt zu ihrem Recht gekommen.

Es handelt sich in der integrativen Sichtweise also nicht mehr um den von der Welt isolierten, sondern um den mit der Welt innig verbundenen Menschen, der sich von ihr zwar distanzieren kann, aber der auf sie immer bezogen bleibt. Gemäß der Chaostheorien hat alles, was der Mensch tut, seine Auswirkungen auf die Welt, im guten wie im bösen Sinn. Nichts kann mehr zurückgenommen, wohl aber korrigiert werden. Angesichts dieser Unentwirrbarkeit von Ereignis, Wirkung und Veränderung, muß die Zielformel der Bildung darauf eingehen. Sie kann deshalb nur lauten: Verwirklichung des *Mensch-in-Welt-Seins*. Damit ist ein Sein angestrebt, in das sowohl Mensch als auch Welt integriert sind. Beide isolierten Seinsarten - das Selbstsein und das Weltsein - gehen in einer gemeinsamen, größeren Seinsseinheit auf. Beide müssen in optimaler Weise zusammenwirken, damit dieses Werk gelingen kann. Das fordert vom einzelnen, die eigene Stellung in der Welt möglichst angemessen zu erkennen. Der ständige Bezug zur Welt verhindert, daß der einzelne in egozentrischer Verblendung seine Bedeutung überschätzt. Diese Sichtweise ist in den bisher vorliegenden Bildungstheorien nicht enthalten. Hierzu ein Beispiel aus dem Alltag der Schule.

Der Schüler muß "beim" Unterrichtsinhalt "sein", wenn er ihm gerecht werden will. Er muß sich also bemühen, ihn zu verstehen, die Fakten einzuprägen usw. Im Sinne der Bildung I soll der Schüler vor allem die im Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte aufnehmen, damit er zur optimalen Entfaltung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten gelangen kann. Die Inhalte sind hier Mittel zum Selbstsein des Menschen. Bildung II legt Nachdruck auf die optimale Ausführung der gestellten Aufgaben durch die selbstlose Hingabe der Schüler an den Inhalt, damit dieser zu seiner Darstellung gelangen kann. Der Mensch ist hier nur Mittel zur Entfaltung des Inhalts. Bildung III verdeutlicht, daß nur durch dieses selbstlose Bei-Sein des Schülers der Unterrichtsinhalt seine erschließende Wirkung und damit - gleichsam als Gegenleistung - seine Sinnhaftigkeit entfalten kann. So kommen sowohl der Unterrichtsinhalt als auch der Schüler zu ihrem Recht, d.h. der Schüler kann die Sinnhaftigkeit des Schülerseins und der Unterrichtsinhalt seine Sinnhaftigkeit entfalten. Das aber heißt: der Unterricht als das "gemeinsame Werk" ist geglückt.

Es kommt hier weder auf das Beherrschen der Sache noch auf die Entfaltung der Sache, sondern auf die gemeinsam gestaltete Situation an. Deren Sinnhaftigkeit gilt es zur Existenz zu verhelfen. Da der Mensch sich immer in Situationen befindet, erfüllt sich hier die integrative Bildung (Bildung III). Es geht hier nicht um Wahrheit, die aus der Transzendenz, wie etwa bei Platon, in die Gegenwart hereinzuholen ist, sondern vielmehr darum, das Leben in seinen vielfältigen Formen und Äußerungen, zu denen auch die Suche nach Wahrheit gehört, zu ermöglichen, zu erhalten, zu pflegen und zu verbessern.

Die Zielformel „Mensch-in-Welt-Sein“ verbindet die Förderung menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Humanisierung von Welt. Humanisierung der Welt heißt aber nicht, die Welt vermenschlichen oder sie dem Menschen unterordnen zu wollen, sondern vielmehr der Welt jene Würde zu verleihen, die der Mensch für sich reklamieren will. Humanisierung der Welt heißt auch, ihr die Chance geben, ihre Sinnhaftigkeit erfahrbar zu machen.

Gemäß der nicht mehr dialektisch faßbaren, sondern chaotisch als unregelmäßig miteinander verwobenen Einheit "Mensch-in-Welt" kann der Mensch nichts mehr für sich erreichen, ohne auf die Welt einzuwirken. Daraus folgt die ethische Aufgabe, alle Handlungen auf ihre Auswirkungen zu prüfen, auf die Welt abzustimmen und zu fragen, was sie für die Welt und für den Menschen bedeuten. Es kann dem Menschen demnach nur dann gut gehen, wenn es der Welt auch gut geht. Er kann sich also nicht mehr konsequenzenlos auf Kosten der Welt bereichern. Es gibt keine Nische oder Ausnahme. Dadurch muß jegliche Bereicherung des Menschen zu Lasten der Welt geächtet werden, weil ihre negativen Auswirkungen alle übrigen Menschen schmerzt. Die Verantwortung für die Welt wird in dieser Perspektive gern übernommen. Missetaten werden unnachgiebig bestraft. Diese Einsicht gilt im kleinen Kreis der Familie genauso wie im großen internationalen Kreis der Völker. Die globalen Auswirkungen dieses Denkansatzes werden hier offenkundig.

Der integrativ Gebildete orientiert sein Denken und Tun am Primat des Lebens. Er bemüht sich darum, daß seine Handlung in ihren letzten Konsequenzen zur Pflege und Erhaltung des Lebens beiträgt. Das Leben des einzelnen ist in Bildung III von höchstem Wert, weil es ein unersetzbarer, bedingender Teil des gesamten Lebens ist. Demnach muß das Denken in größeren Einheiten, wie z.B. in „Gemeinschaft“, „Gesellschaft“, „Volk“ oder „Nation“ durch das Denken vom einzelnen konkreten Menschen aus ergänzt werden. Reden wie „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ sind in dieser Sichtweise genauso abzulehnen wie deren Umdrehung „Ich bin alles, mein Volk ist nichts“ oder „Ich allein bin wichtig, was kümmert mich der andere.“ Nur in der Integration der polaren Gegensätze zum Wohle eines gemeinsamen Ganzen, das letztlich der Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens dient, erweist sich der Mensch als gebildet.

Die Verwirklichung des Konzepts der integrativen Bildung ist selbst ein Beispiel für das Ziel "Mensch-in-Welt-Sein". Es kann demzufolge nur durch die Zusammenarbeit z.B. der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und geistigen Mächte gelingen. Alle Beteiligten müssen ihre Interessen mit Bildung abstimmen. Alle Unternehmungen müssen bildungskompatibel sein. Die Pädagogik beispielsweise muß interesselos, frei von jeglichem Selbstzweck stärker als bisher die Gemeinsamkeiten in Theorien zur Bildung betonen als die Unterschiede. Wer Unterschiede betont, will die Theorie zu ihrem Recht kommen lassen, nicht aber das Phänomen "Bildung", um das sich die Theorie bemüht. Die Konzentration auf Gemeinsamkeiten

hingegen erlaubt die Vernetzung von Einsichten und Kenntnissen miteinander und rückt das gemeinsame Werk und damit letztlich die Erhaltung, Pflege und Verbesserung des Lebens in den Mittelpunkt des Denkens. Eine veränderte Bewußtseinshaltung könnte hier viel leisten.

Der theoretische Beitrag der integrativen Bildung zur Ermöglichung eines sinnerfüllten Lebens einerseits und zu einer wertbegründeten, demokratisch verfaßten, human gestalteten Welt andererseits, kurz: zum "Mensch-in-Welt-Sein" und damit zur Erhaltung, Pflege und Verbesserung von Leben rechtfertigt jeden beharrlichen Einsatz für ihre Durchsetzung auf allen Ebenen menschlicher Aktivitäten, besonders aber auf der Ebene politischer Macht.

7. Literaturverzeichnis

- ALBERT, Wilhelm: Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung. Stoffgebiet Gewichte (Oberstufe). Des Buches "Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit" zweiter Teil. Habelschwerdt: Franke 1922.
- ALBERT, Wilhelm: Grundlegung des Gesamtunterrichts. Wien, Leipzig, Prag: Schulwissenschaftlicher Verlag: Haase 1928.
- ALBERT, Wilhelm: "Das Meer - eine pädagogische Symphonie". - In: Ders.: 1928, S. 75 - 87.
- ANDERS, Günter: Die Antiquiertheit des Menschen. München: Beck, 4. Aufl. 1987.
- ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1979.
- AXER, Jürgen: Integrale Erziehung. Ein pädagogisches Konzept auf der Grundlage der Philosophie Sri Aurobindos. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1983.
- BALLAUFF, Theodor: Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim: Beltz 1953.
- BALLAUFF, Theodor: Systematische Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962.
- BALLAUFF, Theodor: "Gegensätze in der modernen Bildungstheorie" (1965). - In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.) 1978, S. 137 - 148.
- BALLAUFF, Theodor: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Aufl. 1970 (a).
- BALLAUFF, Theodor: Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970 (b).
- BALLAUFF, Theodor: "Pädagogik als Bildungstheorie und ihre konstitutive Antithetik" (1979, a). - In: Hermann Röhrs (Hrsg.) 1979, S. 135 - 145.
- BALLAUFF, Theodor: "Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als 'Revolution der Denkungsart'" (1979, b). - In: Klaus Schaller (Hrsg.) 1979, S. 8 - 27.
- BALLAUFF, Theodor: "Der Gedanke einer 'allgemeinen Bildung' und sein Wandel bis zur Gegenwart" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 4.1, S. 233 - 248.
- BALLAUFF, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Frankfurt / M.: Haag und Herchen 1986 (Studien zur Bildungstheorie. Hrsg. Otto Hansmann. Band 1).
- BALLAUFF, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 2. erweiterte Auflage 1989 (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd.1; erstm. bei Haag und Herchen 1986).
- BALLAUFF, Theodor: "Bildung - nicht 'Allgemeinbildung' und 'Berufsbildung'" (1987). - In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.) 1987, S. 55 - 68.
- BAUDRILLARD, Jean: Die fatalen Strategien. München: Matthes & Seitz 1985.
- BAUDRILLARD, Jean: Subjekt und Objekt: fraktal. Bern: Benteli 1986.

- BECKMANN, Hans-Karl: Schule unter pädagogischem Anspruch. Donauwörth: Auer 1983.
- BEER, Wolfgang / Gerhard de HAAN (Hrsg.): Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim: Beltz 1984.
- BENNER, Dietrich: "Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien Franz Fischers für Didaktik und Curriculumforschung" (1975). - In: Franz Fischer 1975, S. 189 - 221.
- BENNER, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List, 2. Aufl. 1978, S. 15 - 17 (erstm. 1973).
- BENNER, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim: Juventa 1986.
- BILLER, Karlheinz: Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1981 (erstm. 1979).
- BILLER, Karlheinz: "Das Bildung des Realschülers in Lehrplänen und Richtlinien des Faches Englisch" (1987). - In: Die Realschule, 95/1987/3, S. 121 - 125.
- BILLER, Karlheinz: "Das Bild des Englischschülers in Lehrplänen und Richtlinien" (1986). - In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 33/1986/1, S. 70 - 78.
- BILLER, Karlheinz: Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie. Baltmannsweiler. Schneider 1988.
- BILLER, Karlheinz: "Kann 'Sinn' letztbegründendes Prinzip pädagogischen Erkennens und Handelns sein?" (1990). - In: Pädagogische Rundschau, 44/1990/4, S. 407 - 421.
- BILLER, Karlheinz: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik. Hohengehren: Schneider 1991.
- BIRNBAUM, Walter: Organisches Denken. Vortrag zur Feier des 85. Geburtstages von Albert Schweitzer. Tübingen: Mohr 1960.
- BLÄTTNER, Fritz: "Lebenskunde" (1963). - In: Ders.: Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Weinheim: Beltz 1963, S. 245 - 250.
- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel 1969.
- BLANKERTZ, Herwig: "Bildung - Bildungstheorie" (1974). - In: Christoph Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, 2. Auflage 1976, S. 65 - 69.
- BLANKERTZ, Herwig / Josef DERBOLAV / Adolf KELL / Günter KUTSCHA (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2).
- BOCK, Irmgard: Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1978.
- BÖNING, Eberhard: "Der gebildete Spezialist - Zukunftsperspektiven für Bildung und Wissenschaft" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 48 - 59.
- BOHNE, Gerhard: Grundlagen der Erziehung. Band 1: Die Wahrheit über den Menschen und die Erziehung. Hamburg: Furche 1951; Band 2: Aufgabe und Weg der Erziehung. Hamburg: Furche 1953.
- BOKELMANN, Hans: "Askese und Erziehung. Beitrag zur anthropologischen Fundierung der Bildung" (1963). - In: Bildung und Erziehung, 16/1963/11, S. 637 - 650.

- BOLLNOW, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt / M.: Klostermann 1956 (erstn. 1941).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Einfache Sittlichkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Aufl. 1968 (erstn. 1947).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: "Erziehung zur Urteilsfähigkeit" (1962). - In: Neue Sammlung, 2 / 1962 / 1, S. 51 - 65.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg: Quelle & Meyer, 4. Aufl. 1970 (erstn. 1964).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: "Erziehung zum Gespräch" (1973). - In: Geert Lotzmann (Hrsg.): Das Gespräch in Erziehung und Behandlung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973, S. 8 - 22.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1975 (erstn. 1956).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung. Freiburg i.Br.: Herder 1978.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage 1979 (erstn. 1955).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Anthropologische Pädagogik. Bern: Haupt, 3. Auflage 1983 (erstn. bei Tamagawa University Press, Tokio, Japan 1971).
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Auflage 1984 (erstn. 1959).
- BRAUN, Walter: Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt / M.: Diesterweg 1983.
- BRAUN, Walter: "Der Bildungsbegriff an der Schwelle zum dritten Jahrtausend" (1991). - In: Die Realschule 99 / 1991 / 2, S. 57 - 62.
- BUBER, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert & Schneider 1953.
- BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert & Schneider 1973.
- BUCHER, Theodor: Dialogische Erziehung. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens. Bern / Stuttgart: Haupt 1983.
- BUDDRUS, Volker / Fritz BÖVERSEN (Hrsg.): Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider 1987.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildung an der Schwelle zur Informationsgesellschaft. Bonn: Lübecker Nachrichten 1986 a.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn 1986 b.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Allgemeinbildung heute. Herausforderung an Kultur und Ethik. Dokumentation der deutsch-italienischen Fachtagung vom 8. - 10.06.1988, Villa Vigoni. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei 1988 (Schriftenreihe: Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Band 22).
- BUSCHBECK, Malte: "Gottlob gibt's das Fernsehen. Vom Reichtum der Bilder und der Kargheit des Bildungsbegriffs" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 115 - 118.
- CAMPENHAUSEN, Axel, Freiherr von / LERCHE, Peter (Bearbeiter): Deutsches Schulrecht. Sammlung des Schul- und Hochschulrechts des Bundes und der Länder. Percha: Schulz 1987.

- CHARGAFF, Erwin: Unbegreifliches Geheimnis. Stuttgart: Klett-Cotta 1981.
- CHARGAFF, Erwin: Warnungstafeln. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.
- CHARGAFF, Erwin: Kritik der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.
- CHARGAFF, Erwin: Zeugenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- CILLIEN, Ursula: "Erfolglos zu ihrer Zeit. - Die didaktische Konzeption Franz Fischers" (1986). - In: Jürgen Oelkers (Hrsg.): 1986, S. 54 - 65.
- COPEI, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1950 (erst. 1930).
- DAHRENDORF, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.
- DAHRENDORF, Ralf: Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1979.
- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt 1979 (UTB 947).
- DANNER, Helmut: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. Königstein i. Ts.: Forum Academicum 1983 (Hochschulschriften Erziehungswissenschaft 16).
- DANNER, Helmut: "Ermutigung - Ein Prinzip pädagogischen Handelns" (1984). - In: Wilfried Lippitz / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein i. Ts.: Forum Academicum, 2. Aufl. 1987 (erst. 1984).
- DANNER, Helmut: "Zur Aktualität von 'Bildung'. - Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie" (1986). - In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62 / 1986, S. 377 - 395.
- DAUBER, Heinrich (Hrsg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim: Deutscher Studienverlag 1989 (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Band 2).
- DELLEN, Gisela van: 'Jugendreligionen': Neue Religiosität oder Keimzelle der Gewalt. Frankfurt / M.: Lang 1985.
- DERBOLAV, Josef: "Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem" (1958). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 4 / 1958 / 4, S. 372 - 397.
- DERBOLAV, Josef: "Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft" (1959). - In: Ders. / Heinrich Roth (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959 (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Band 2), S. 7 - 48.
- DERBOLAV, Josef: "Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik". - In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1960, S. 17 - 45.
- DERBOLAV, Josef: "Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik" (1960). - In: Detlef C. Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970 a. S. 31 - 74.
- DERBOLAV, Josef: "Humanismus, Dialektik und Pädagogik" (1961). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 7 / 1961 / 3, S. 246 - 270.
- DERBOLAV, Josef: "Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft" (1966). - In: Detlef C. Kochan (Hrsg.) 1970 a, S. 31 - 74.

- DERBOLAV, Josef: Frage und Anspruch. Ratingen: Henn 1970, b.
- DERBOLAV, Josef: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1971.
- DERBOLAV, Josef: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur "Praxeologie". Stuttgart: Kohlhammer 1975.
- DERBOLAV, Josef: Selbstdarstellung (1976). - In: Ludwig J. Pongratz (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Hamburg: Meiner 1976, Band 2, S. 82 - 145.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (Hrsg.): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart: Klett 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (HRSG.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett 1970.
- DIENELT, Karl: Von der Metatheorie der Erziehung zur "sinn"-orientierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit. Frankfurt / M.: Diesterweg 1984.
- DIENELT, Karl: Das neue Denken in der Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur konstruktiven Analyse der Trends erziehungswissenschaftlicher Forschung der Gegenwart. Wien: Literas 1989.
- DIETZ, Heinrich: Pädagogik der Selbstbegrenzung. Mut zum einfacheren Leben. Freiburg i.Br.: Herder 1978.
- DOLCH, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982 (Nachdruck der 3. Auflage Ratingen: Henn 1971; erstm. 1959).
- DÖRPFELD, Friedrich Wilhelm: Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. Gütersloh: Bertelsmann 1879.
- DREIKURS; Rudolf / Loren GREY: Kinder lernen aus den Folgen. Freiburg i.Br.: Herder 1978.
- DÜRR, Hans-Peter: Das Netz des Physikers. Naturwissenschaftliche Erkenntnis in der Verantwortung. München: Hanser 1988.
- EBERT, Wilhelm: Bildungspolitik in einer Zeit des Umbruchs. Herausgegeben vom Verband Bildung und Erziehung. Trostberg: Erdl 1986.
- EGGERSDORFER, Franz Xaver: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. München: Kösel, 7. Aufl. 1961 (erst. 1928).
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Erziehung. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1976 (Neuaufgabe; erstm. 1939).
- ELSCHENBROICH, Donata: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt / M.: päd.extra 1977.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: "Computerbildung" als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert?" (1986). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 / 1986 / 4, S. 508 ff.
- FAUSER, Peter / FINTELMANN, Klaus J./ FLITNER, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim: Beltz 1983 (Forum Bildungsreform).
- FICHTE, Johann Gottlieb: Wissenschaftslehre. 1805. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Hans Gliwitzky. Hamburg: Meiner 1984.
- FINCKH, Hans Jürgen: Der Begriff der "Deutschen Bewegung" und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt / M.: Lang 1977.

- FINK, Eugen: "Zur Bildungstheorie der technischen Bildung" (1959). - In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.) 1978, S. 40 - 54.
- FINK, Eugen: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i.Br.: Rombach 1970.
- FISCHER, Franz: Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Kastellaun: Henn 1965.
- FISCHER, Franz: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Herausgegeben von Dietrich Benner und Wolfgang Schmied-Kowarzik. Ratingen: Henn 1975.
- FISCHER, Wolfgang: "Die berufliche Bildung vor dem Anspruch allgemeiner Menschenbildung" (1979). - In: Zeitschrift für Pädagogik 25 / 1979 / 5, S. 807 - 816.
- FISCHER, Wolfgang: "Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten?" (1986). - In: Universitas 41 / 1986, S. 892 - 902; - auch in: J.- E. Pleines 1987, S. 9 - 25.
- FISCHER-BUCK, Anne: Franz Fischer (1929 - 1970). Ein Leben für die Philosophie. München / Wien: Oldenbourg 1987 a.
- FISCHER-BUCK, Anne: "Wie man zwischen Viktor E. Frankls Logotherapie und Franz Fischers Sinn dialektik hin und her denken könnte" (1987 b). - In: Norderstedter Hefte, 2 / 1987 / 3, S. 15 - 43.
- FISCHER-BUCK, Anne: "Proflexion und religionsloses Christentum. Versuch einer Beziehung zwischen Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer" (1981). - Norderstedt: Fischer 1981.
- FLITNER, Andreas: „Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform“ (1985). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 / 1985 / 1, S. 1 - 26.
- FLITNER, Wilhelm: "Die Lehre von Schicksal und Aufgabe des Menschen" (1935). - In: Die Erziehung, 10 / 1935 / 3, S. 97 - 110.
- FLITNER, Wilhelm: "Bau des Lehrplans. Die idealtypische Struktur des Lehrgefüges" (1939). - In: Ders., 1965, S. 46 - 61.
- FLITNER, Wilhelm: "Lebenslehre" (1946). - In: Die Sammlung, 1 / 1946 / 4, S. 206 - 216; auch in Ders.: 1965, S. 134 - 145.
- FLITNER, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett 1954.
- FLITNER, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett, 9. Aufl. 1963 (erstmalig als "Systematische Pädagogik" in Breslau bei Hirt 1933).
- FLITNER, Wilhelm: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin: Reimer 1906 (erstmalig 1904).
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin: Reimer 1906 (erstmalig 1904).
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. Berlin: Reimer 1908.
- FRANKL, Viktor E.: "Zehn Thesen über die Person" (1950). - In: Ders.: Der Wille zum Sinn. Bern: Huber, 3. Auflage 1982 b.
- FRANKL, Viktor E.: Logos und Existenz. Drei Vorträge. Wien: Amadeus 1951.

- FRANKL, Viktor E.: Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Urban & Schwarzenberg 1956.
- FRANKL, Viktor E. / Victor E. Freiherr von GEBSATTEL / Johann H. SCHULZ (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie unter Einschluß wichtiger Grenzgebiete. 5 Bände. München: Urban und Schwarzenberg 1957 - 1961. Band III 1959.
- FRANKL, Viktor E.: Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Deuticke. 7. Aufl. 1966. (8. Aufl. 1971; 12. Aufl. 1982, b).
- FRANKL, Viktor E.: Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: Huber 1975.
- FRANKL, Viktor E.: Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg i.Br.: Herder, 7. Aufl. 1981, S. 75 - 79 (erstm. 1971).
- FRANKL, Viktor E.: Die Psychotherapie in der Praxis. Eine kasuistische Einführung für Ärzte. Wien: Deuticke, 4. Auflage 1982 a. (erstm. 1947).
- FRANKL, Viktor E.: Der Wille zum Sinn. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 3. Aufl. 1982 c (erstm. 1972).
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 5. Aufl. 1986, 2 Bände (erstm. 1960).
- GEISSLER, Erich E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 6. Aufl. 1982 (erstm. 1973).
- GEISSLER, Erich E.: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart: Klett, 2. Aufl. 1983 (erstm. 1981).
- GERNER, Berthold: Guardinis Bildungslehre. Beiträge zur Wirkungsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
- GOLLWITZER, Helmut: Krummes Holz - aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens. München: Kaiser, 8. Auflage 1979.
- GROEBEN, Norbert: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke 1986.
- GROEBEN, Norbert / Diethelm WAHL / Jörg SCHLEE / Brigitte SCHEELE: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke 1988.
- GUARDINI, Romano: Der unvollständige Mensch und die Macht. Würzburg: Werkbund 1956.
- GUARDINI, Romano / Eduard SPRANGER: Vom stilleren Leben. Würzburg: Werkbund 1957.
- GÜNZLER, Claus: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Lernziel-druck und Lebenshilfe. Freiburg i.Br. / München: Alber 1976.
- HAAN, Gerhard de: "Die ökologische Krise als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Umwelterziehung als Ideologie, Zukunft als pädagogische Kategorie und die Notwendigkeit ökologischen Denkens" (1982). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.) 1982, S. 79 - 115.
- HABERMAS, Jürgen: "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz" (1971). - In: Ders. / Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971, S. 101 - 141.

- HANSMANN, Otto: "Kritik der sogenannten 'theoretischen Äquivalente' von 'Bildung'" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988 I, S. 21 - 54.
- HANSMANN, Otto / Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988.
- HANSMANN, Otto / Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- HARTMANN, Nicolai: "Sinnggebung und Sinnerfüllung" (1934). - In: Blätter für Deutsche Philosophie 8 / 1934 / 1, S. 1 - 38; auch in: Ders.: Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Stuttgart: Reclam 1982, S. 133 - 187.
- HEIMANN, Paul: „Didaktik als Theorie und Lehre“ (1962). - In: Ders.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben von K. Reich und H. Thomas. Stuttgart: Klett 1976, S. 142 - 167.
- HEIPCKE, Klaus (Hrsg.): Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989 (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Band 7).
- HEITGER, Marian: Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft (1987). - In: Ders. (Hrsg.): Vom Verlust des Subjekts in Wissenschaft und Bildung der Gegenwart. Münster: Aschendorff 1987, S. 20 - 40 (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Heft 4).
- HEITGER, Marian (Hrsg.): Elitebildung oder Chancengleichheit - Alternative einer mißratenen Bildungspolitik. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 1988.
- HEITKÄMPER, Peter / Rolf HUSCHE-RHEIN (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim: Beltz 1986.
- HEITZER, Manfred u. a.: Hochbegabte in unserem Bildungssystem. Braunschweig: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg 1984.
- HENTIG, Hartmut von: "Die allgemeinen Lernziele der Gesamtschule" (1969). - In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Band 12. Stuttgart: Klett 1969, S. 13 - 43.
- HENTIG, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett, 3. Aufl. 1970 (erstmalig 1968).
- HENTIG, Hartmut von: "Eine Antwort an Theodor Wilhelm" (1985). - In: Neue Sammlung, 25 / 1985, S. 151 - 167.
- HENZ Hubert: Bildungstheorie. Frankfurt / M.: Lang 1991.
- HERBERT, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer 1806. - In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Herausgegeben von Walter Asmus Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Aufl. 1982, S. 17 - 155 (erstmalig 1965).
- HERRMANN, Ulrich: "Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien" (1982). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.) 1982, S. 60 - 77.
- HESS-KRUG, Erika: Die Kunde in der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1934 (Göttinger Studien. Heft 23).

- HEYMANN, Hans Werner / Willi van LÜCK (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. Bielefeld: Kock 1990 (Materialien und Studien. Band 37. Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld).
- HOLSTEIN, Hermann: Bildendes Lehren. Sinn und Umfang einer Pädagogik der Schule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1961.
- HUMBOLDT, Wilhelm von : "Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?" (1792). - In: Clemens Menze (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt - Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 3. Aufl. 1979, S. 5 - 18.
- HUMBOLDT, Wilhelm von: "Theorie der Bildung des Menschen" (1793/4). - In: Clemens Menze (Hrsg.) 1979, S. 24 - 28.
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf: "Technische Allgemeinbildung als antipolitische Allgemeinbildung. Über die Entstehung des Unfriedens mit der Natur in der bürgerlichen Gesellschaft" (1987). - In: Volker Buddrus / Fritz Böversen (Hrsg.) 1987, S. 40 - 55.
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf: Systemische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. Band I: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Köln: Rhein-Verlag, 2. Aufl. 1988.
- IMMISCH, Hildegard: Malen. Hilfe für Kinder. Stuttgart: Klett 1975.
- JÖRS, Marlo / Klaus WESTPHALEN: "Grauzone der Erziehung: Der 'heimliche' Lehrplan" (1990). - In: Lehrer-Journal. Hauptschulmagazin, 5 / 1990 / 3, S. 5 - 8.
- KAISER, Arnim: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.
- KAMBARTEL, Friedrich (Hrsg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1974.
- KAMBARTEL, Friedrich: "Erkennen und Handeln. Methodische Analysen der Ethik" (1975). - In: Hans-Georg Gadamer / Paul Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Band 7: Philosophische Anthropologie. Zweiter Teil. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv) 1974, S. 289 - 304.
- KAMLAH, Wilhelm / Paul LORENZEN: Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim: Bibliographisches Institut 1967.
- KANT, Immanuel: Ausgewählte kleine Schriften. Leipzig: Edlich 1947 (Taschenausgaben der Philosophischen Bibliothek. Heft 24).
- KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). Wiesbaden: Stadt 1914.
- KEGAN, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt 1986 (amerikanische Originalfassung 1982).
- KERN, Peter / Hans-Georg WITTIG: Notwendige Bildung: Studien zur Pädagogischen Anthropologie. Frankfurt / M.: Lang 1985 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Band 190).
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Villaret, 10. Aufl. 1931 (erstmalig 1901).
- KERSCHENSTEINER, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin: Union deutsche Verlagsgesellschaft, 3. Aufl. o.J. (um 1925; 2. Aufl. 1924; 1. Aufl. 1917).
- KESSLER, Michael: „Unser Gehirn baut sich soeben radikal um“ (1993). - In: P.M. Peter Moosleitners interessantes Magazin. Hamburg: Gruner & Jahr 1993 / 11, S. 14 - 20.

- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz 1959.
- KLAFKI, Wolfgang: "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung". - In: Heinrich Roth / Alfred Blumenthal (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, 11. Auflage 1974, S. 5 - 34.
- KLAFKI, Wolfgang: „Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (1980). - In: Ders. 1985, S. 194 - 227
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz 1985.
- KLAFKI, Wolfgang: "Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts" (1985 a). - In: Ders. 1985, S. 12 - 30.
- KLAFKI, Wolfgang: "Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung". - In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 / 1986 / 4. S. 455 - 476.
- KLAFKI, Wolfgang: "Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme." (1991). - In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 2. erw. Aufl. 1991, S. 43 - 81.
- KLAFKI, Wolfgang: "Allgemeinbildung heute. - Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption" (1993 a). - In : Pädagogische Welt, 47 / 1993 / 3, S. 98 - 103.
- KLAFKI, Wolfgang: "Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung" (1993 b). - In: Pädagogische Forum, 6 / 1993 / 1, S. 21 - 28.
- KLENK, Gerald: Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt / M.: Haag und Herchen 1987.
- KLINGBERG, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt / M.: Athenäum o.J. (1971). - Vgl. auch: Ders.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin: Volk und Wissen, 5. Aufl. 1982.
- KLUGE, Norbert: "Ermutigung als Prinzip und Maßnahme der Erziehung" (1970). - In: Lebendige Schule, 25 / 1970 / 10, S. 370 - 379.
- KNAB, Doris: "Was wollte der 'Rahmenplan'?" (1977). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 / 1977 / 4, S. 603 - 607.
- KOCH, Lutz: "Über die Aktualität der allgemeinen Bildung" (1993). - In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 69 / 1993 / 1, S. 85 - 99.
- KÖNIG, Eckard: "Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft" (1990 a). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 / 1990 / 6, S. 919 - 936.
- KÖNIG, Eckard: "Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik" (1990 b). - Vortrag anlässlich des DGE-Kongresses im März 1990 in Bielefeld.
- KOHLBERG, Lawrence / Edward TURIEL: "Moralische Entwicklung und Moralerziehung" (1978). - In: Gerhard Portele (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz 1978, S. 13 - 80.
- KOPP, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth: Auer, 6. Aufl. 1977 (erstmalig 1965).
- KOPP, Ferdinand: "Erziehbare Aufgaben für Unterricht und Schule" (1973). - In: Erich Weber: Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule. Donauwörth: Auer, 2. Aufl. 1974, S. 42 - 88.

- KOZDON, Baldur: Lernzielpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.
- KRAUSE, Horst: "Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik" (1989). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1989, S. 13 - 42.
- KROH, Oswald: Revision der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 6. Aufl. 1962 (erst. 1954).
- KROPE, Peter: Dialogische Prüfungsforschung. Frankfurt / M.: Lang 1984. (Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Band 222).
- LADENTHIN, Volker: Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur. Hildesheim, Zürich, New York: Olms 1991.
- LANGER, Ingmar / Friedrich SCHULZ VON THUN / Reinhard TAUSCH: Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München: Reinhardt, 2. Aufl. 1981 (erst. 1974).
- LASSAHN, Rudolf: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1983.
- LASSAHN, Rudolf: "Wissen und Handeln. - Zur Erkenntnis- und Bildungstheorie Fichtes" (1987). - In: Pädagogische Rundschau, 41 / 1987 / 1, S. 23 - 35.
- LEIMBACHER, Jörg: "Die Würde von Mensch und Natur ist unteilbar" (1994). - In: Universitas 49 / 1994 / 2, S. 106 - 118.
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Stuttgart: Klett-Cotta 1982 (Jahrbuch für Erziehungswissenschaft).
- LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta 1983 - 1986.
- LINKE, Bernhard: "Freizeit und Lebensgestaltung als zentrale Inhalte einer neuzugestaltenden Hauptschule" (1970). - In: Werner S. Nicklis (Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970, S. 111 ff. - Ders. (Hrsg.): Hauptschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, S. 158 - 187.
- LIPPE, Rudolf zur: Sinnenbewußtsein. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1987.
- LIPPITZ, Wilfried / Käte MAYER-DRAWE (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein i. Ts.: Forum Academicum, 2. Aufl. 1987 (erst. 1984).
- LITT, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett, 13. Aufl. 1967 (Nachdruck 1972; erst. 1927).
- LITT, Theodor: Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München: Federmann 1948 a.
- LITT, Theodor: Denken und Sein. Stuttgart: Hirzel 1948 b.
- LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Herausgegeben von Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn Heft 15. Bonn: Köllen, 5. Aufl. 1958, 6. Aufl. 1959.
- LORENZEN, Paul / Oswald SCHWEMMER: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2. Aufl. 1975 (erst. 1973).

- LÜTH, Christoph: "Rückkehr zur Allgemeinbildung?" (1988 a). - In: Pädagogische Rundschau, 42 / 1988 / 6, S. 655 - 677.
- LÜTH, Christoph: "Arbeit und Bildung - Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Arbeitswelt" (1988 b). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 91 - 122.
- MAIER, Hans: "Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft" (1986). - In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen für Bildungspolitik in Bayern. 1986 / 4, S. 1 - 3.
- MANEN, Max von: "Phänomenologische Pädagogik" (1984). - In: Wilfried Lipitz / Käte Meyer-Drawe (Hrsg.) 1987, S. 131 - 148.
- MANN, Alfred: Denkendes Volk - volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule. Braunschweig: Westermann, 2. Auflage 1948 (erstmalig 1928, Frankfurt / M.: Neue Frankfurter Verlags GmbH).
- MATURANA, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig u.a.: Vieweg 1982.
- MENZE, Clemens: "Bildung" (1970). - In: Josef Speck / Gerhard Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel 1970, S. 134 - 184.
- MENZE, Clemens: "Bildung" (1983). - In: Dieter Lenzen / Klaus Mollenhauer (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1983, (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1), S. 350 - 355.
- MESSNER, Rudolf: "Über Bildung und Zivilisation" (1989). - In: Klaus Heipcke (Hrsg.) 1989, S. 143 - 164.
- MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Frankfurt / M.: Scriptor 1987, 2 Bände.
- MEYER, Meinert A.: "Allgemeinbildung und Sekundarstufe II" (1990). - In: H. W. Heymann / W. van Lück (Hrsg.) 1990, S. 51 - 92.
- MILL, John Stuart: Utilitarianism (1861). - In: Frazer's Magazine, vol. 64 (October 1861) p. 391 - 406; (November 1861) p. 525 - 534; (December 1861) p. 651 - 673. - Ders.: Der Utilitarismus. Stuttgart: Reclam 1986 (reprint 1975).
- MITTELSTRASS, Jürgen: "Bildung in einer Leonardo-Welt" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 31 - 38.
- MITTELSTRASS, Jürgen: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1992.
- MOLLENHAUER, Klaus: "Ist ästhetische Bildung möglich?" (1988). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 / 1988 / 4, S. 443 - 459.
- MOLLENHAUER, Klaus: "Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit" (1990). - Vortrag anlässlich des DGfE-Kongresses in Bielefeld, am 20.03.1990. Manuskript. Zusammenfassung.
- MÜLLER, Max / Alois HALDER (Hrsg.): Kleines philosophisches Lexikon. Freiburg i.Br.: Herder, 1977 (erstmalig 1958).
- NICKLIS, Werner S.: Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.
- NICKLIS, Werner S.: Hauptschule. Erscheinung und Gestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
- NOHL, Herman: "Typische Kunststile in Dichtung und Musik" (1915). - In: Ders.: Vom Sinn der Kunst. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1961, S. 19 - 48.

- NOHL, Herman: "Über den metaphysischen Sinn der Kunst" (1923). - In: Ders., 1961, S. 49 - 60.
- NOHL, Herman: "Die pädagogische Menschenkunde" (1929). - In: Ders. / Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände. Band II: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1928, S. 51 - 75.
- NOHL, Herman: "Vom Sinn der Kunst" (1946). - In: Die Sammlung, 2 / 1947; auch in: Ders., 1961, S. 9 - 18.
- NOHL, Herman: "Vom Wesen der Erziehung" (1948 a). - In: Ders. 1949, S. 279 - 288.
- NOHL, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt / M.: Schult-Bulmke 1949.
- NOHL, Herman: Vom Sinn der Kunst. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1961.
- NOHL, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke, 7. Auflage 1970 (erstmalig 1938).
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt / M.: Schulte-Bulmke, 8. Auflage 1978.
- OELKERS, Jürgen: „Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle“ (1987). - In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 / 1987 / 1, S. 21 - 40.
- OELKERS, Jürgen / Wolfgang K. SCHULZ / Heinz-Elmar TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- OTTWEILER, Ottwilm: "Bildung" (1985). - In: Ehrenwirth Grundschulmagazin 1985 / 6, S. 2.
- PALLASCH, Waldemar / Heino REIMERS: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim, München: Juventa 1990.
- PAZZINI, Karl Josef: "Bildung und Bilder. Über einen nicht nur etymologischen Zusammenhang" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 334 - 363.
- PETZOLD, Hilarion: "Gestaltpädagogik" (1977). - In: Ders. / George I. Brown (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung. München: Pfeiffer 1977.
- PHENIX, Philip Henry: Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education. New York: McGrawHill 1964.
- PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten / Freiburg i.Br.: Walter 1964.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg: Quelle & Meyer 1971.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt. Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg i.Br.: Herder 1978.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: Allgemeinbildung. Das Allgemeine der Bildung. Karlsruhe: von Loeper 1986 a.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: "Bildungstheorie und Bildungspolitik" (1986 b). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1986, Band 8.1, S. 34 - 48.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen und Neumann 1987.

- PLEINES, Jürgen-Eckardt: "Bildung und Wissenschaft. Das Problem ihrer Zuordnung unter neuzeitlichen Bedingungen" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki 1988, S. 204 - 240.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: "Bildungstheorie im Spannungsfeld der Antinomie von Sittlichkeit und Moralität" (1989 a). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1989, S. 181 - 207.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt: Studien zur Bildungstheorie (1971 - 1988). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989 b.
- PLESSNER, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin und Leipzig: De Gruyter 1928.
- PONGRATZ, Ludwig A.: "Bildung und Alltagserfahrung - Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 293 - 310.
- POPPER, Karl Raimund / John C. ECCLES: Das Ich und sein Gehirn. München / Zürich 1982; - zit. nach: Herbert Asselmeyer: "Autodidaktik" (1986). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3, S. 385 - 389; hier S. 388.
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: "Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsbegriff" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 401 - 418.
- PRIES, Werner E.: "Schule und Umwelt" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 3, S. 508 - 517.
- RAUHUT, Franz / Ilse SCHAARSCHMIDT: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz 1965. (Kleine Pädagogische Texte. Band 33).
- RAUSCHENBERGER, Hans: "Die Bildung der Wirklichkeit" (1989). - In: Heinrich Dauber (Hrsg.) 1989, S. 15 - 34.
- REICHSMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Glashütten i.Ts.: Auvermann 1972 (erstm. Leipzig 1921).
- REICHWEIN, Adolf: Film in der Schule. Braunschweig: Westermann 1967.
- REIN, Wilhelm: "Lehrplan". - In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Beyer, 2. Auflage 1906, Band V, S. 528 - 551.
- REIN, Wilhelm: "Erziehender Unterricht". - In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Beyer, 2. Auflage 1906, Band II, S. 530 - 539.
- RETTNER, Hein: "Bildung zwischen Medienabhängigkeit und postmaterialistischen Tendenzen" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 419 - 440.
- RIEDEL, Kurt: Eigengesetzliche Bildungslehre. Grundlegung der allgemeinen Jugendbildung. Osterwieck-Harz: Zickfeldt 1931 (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von Emil Saupe-Halle. Band 7).
- ROBINSON, Saul Benjamin: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand, 3. Auflage 1971 (erstm. 1967).
- RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1979. (Erziehungswissenschaftliche Reihe. Band 20).
- ROTH, Leo: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976.

- ROTH, Heinrich: "Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?" (1968). - In: Die Deutsche Schule 60 / 1968 / 2, S. 69 - 76.
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel, 15. Auflage 1976 (erstm. 1957).
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildungsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel, 4. Aufl. 1976 (erstm. 1966). - Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel 1971.
- RUHLOFF, Jörg: "Allgemeinbildung - Berufsbildung" (1983). - In: Herwig Blankertz u.a. (Hrsg.) 1983, S. 27 - 30.
- RÜGEMER, Werner: "Grundlinien einer neuen Allgemeinbildung. Thesen" (1985). - In: Demokratische Erziehung, 11 / 1985 / 10, S. 30 - 33.
- RÜHLE, Günter: "Mord und Totschlag: Das Theater als Stätte der Bildung" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 120 - 127.
- RUMPF, Horst: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz 1976. (Reihe Pädagogik).
- SANDFUCHS, Uwe: Unterrichtsinhalt auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987.
- SAWALLISCH, Wolfgang: "Der zukünftigen Musikentwicklung stehe ich pessimistisch entgegen" (1990). - In: Universitas, 45 / 1990 / 12, S. 1204 - 1213.
- SCHAARSCHMIDT, Ilse: Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. Diss. Univ. Königsberg 1931.
- SCHÄFER, Karl-Hermann / Klaus SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Auflage 1976 (erstm. 1971).
- SCHÄFER, Karl-Hermann: "Eugene Vales, John Deweys und Franz Fischers Beiträge zu einer neuen Medienpädagogik" (1990). - In: Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik, 5 / 1990 / 2, S. 48 - 77.
- SCHALLER, Klaus: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch. Bochum: Kamp, 2. Auflage 1966. (Pädagogische Taschenbücher. Band 12: Allgemeine Pädagogik).
- SCHALLER, Klaus: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Aufl. 1967 (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Band 21).
- SCHALLER, Klaus: "Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft" (1976). - In: Karl-Hermann Schäfer / Klaus Schaller 1976, S. 9 - 74.
- SCHALLER, Klaus (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp 1979.
- SCHALLER, Klaus: Pädagogik der Kommunikation, Annäherungen, Erprobungen. Sankt Augustin: Richarz 1987.
- SCHAUMANN, Fritz: "Grüßwort" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 18 - 21.
- SCHEELE, Brigitte / Norbert GROEBEN: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke 1988.
- SCHILLER, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Herausgegeben von Wolfgang Götz: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Berlin: Aufbau-Verlag 1946.

- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich: "Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav" (1975). - In: Franz Fischer 1975, S. 163 - 188.
- SCHMIDT, Günter R.: "Michel de Montaigne (1533 - 1592)" (1979). - In: Hans Scheu-erl (Hrsg.), Band II, 1979, S. 49 - 66.
- SCHMITZ, Josef: "Über die Einordnung der Leibesübungen in das Erziehungsganze" (1956). - In: Pädagogische Rundschau, 10 / 1956, S. 183 - 187.
- SCHEUERL, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München: Beck 1979, 2 Bände.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Herausgegeben von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Düsseldorf: Küpper, 2. Auflage 1966 (erstmalig 1957).
- SCHOLZ, Günter / BIELEFELDT, Heinz: Schuldidaktik. München: Ehrenwirth, 2. Aufl. 1982 (erstmalig 1979).
- SCHÜTZ, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer, 2. Auflage 1960 (erstmalig 1932).
- SCHÜTZ, Alfred: Das Problem der Relevanz. Herausgegeben und erläutert von Richard M. Zaner. Einleitung von Thomas Luckmann. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.
- SCHÜTZ, Egon: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem. Ratingen: Henn 1975.
- SCHÜTZ, Thomas: Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd. 22.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.
- SCHULZ, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg 1980.
- SCHULZE, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt / M.: Campus 1992.
- SCHURR, Johannes: Transzendente Theorie der Bildung: Grundlinien einer Kritik der pädagogischen Vernunft. Passau: Passavia-Universitätsverlag 1982 (Teil 1), 1987 (Teil 2).
- SCHWEITZER, Jochen (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen - Technik beherrschen - Frieden sichern - Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongreß der GEW 1986 in Hannover. Weinheim, München: Juventa 1986 (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung. Herausgegeben von D. Wunder. Band 3).
- SCHWEMMER, Oswald: Philosophie der Praxis. Versuch zur Grundlegung einer Lehre vom moralischen Argumentieren in Verbindung mit einer Interpretation der praktischen Philosophie Kants. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1971.
- SEIFFERT, Helmut: Information über die Information. München: Beck, 2. Auflage 1970.
- SEYFERT, Richard: Arbeitskunde als Bildungsmittel zu Arbeitssinn und Arbeitsgemeinschaft. Worms: Wunderlich, 12. neubearbeitete Auflage 1954. Herausgegeben von Franz Pasternak (erstmalig Leipzig: Wunderlich 1895).
- SIMON, Dieter: "Die ethische Schwäche der Bildung" (1988). - In: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1988, S. 89 - 92.
- SOMMER, Manfred: "Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften" (1980). - In: Dieter Lenzen (Hrsg.) 1980, S. 27 - 43.

- SPRANGER, Eduard: "Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung" (1918). - Zuletzt in: Ders.: Geist der Erziehung. Herausgegeben von Gottfried Bräuer / Andreas Flitner. Heidelberg 1969, S. 7 - 19.
- SPRANGER, Eduard: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg: Quelle & Meyer, 3. Aufl. 1955 (erst. 1951).
- STEINER, Rudolf: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Kurs gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 6. September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben 1959.
- STÖCKER, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München: Ehrenwirth, 7. Aufl. 1960 (erst. 1954).
- STÜCKELBERGER, Alfred: Senecas 88. Brief. Heidelberg: Winter 1965.
- TAUSCH, Reinhard / Anne-Marie TAUSCH: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 8. Auflage 1977.
- TENORTH, Heinz-Elmar: "Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft" (1988). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1988, S. 241 - 267.
- TISCHNER, Wolfgang: Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung. Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen. Frankfurt / M.: Lang 1985.
- TWELLMANN, Walter: Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1981 ff, 8 Bände.
- TWELLMANN, Walter: Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.1: Bildung / Frieden. Düsseldorf: Schwann 1986.
- UHLE, Reinhard: Verstehen und Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- VEERBECK, Bernhard: "Evolutionsfalle oder: Die ewige Hoffnung auf den Neuen Menschen". - In: Universitas, 47 / 1992 / 5, S. 424 - 434.
- WAHL, Klaus: Die Modernisierungsfalle: Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1989.
- WAHL, Klaus: Studien über Gewalt in Familien: gesellschaftliche Erfahrung, Selbstbewußtsein, Gewalttätigkeit. München: Juventa; München: Deutsches Jugendinstitut 1990.
- WARZEL, Arno: Die bildungskategoriale Didaktik Franz Fischers in ihrem Spannungsverhältnis zu Fachdidaktik und Modelltheorie - mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik der Mathematik. Frankfurt / M.: Haag und Herchen 1983.
- WARZEL, Arno: "Die Bildungskategorien Franz Fischers im Koordinatensystem einer Sinndidaktik" (1989). - In: Otto Hansmann / Winfried Marotzki (Hrsg.) 1989, S. 405 - 434.
- WEBER, Erich: Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth: Auer, 7. Aufl. 1979 (= Band 1 der Reihe "Pädagogik. Eine Einführung. Herausgegeben von Erich Weber; erst. 1972).
- WEGMANN, Rudolf: "Warum Gesundheitserziehung schon im Schulalter? Revisionsgedanken um ein uraltes Problem" (1983). - In: Pädagogische Welt, 37 / 1983 / 6, S. 337 - 346, 359.
- WEHNES, Franz Josef: "Der Bildungsbegriff in Vergangenheit und Gegenwart" (1981). - In: Walter Twellmann (Hrsg.) 1981, Band 3, S. 22 - 39.

- WEINSTOCK, Heinrich: Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. Wissen: Sieg-Post Druckerei, 5. Auflage 1966. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Heft 33).
- WEISE, Martin: Der einheitliche Aufbau des gesamten Erziehungswesens. Leipzig: Dürr 1924.
- WENIGER, Erich: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930; 1952). - In: Ders., 1975, S. 199 - 294.
- WENIGER, Erich. "Bildung und Persönlichkeit" (1949). - In: Ders., 1953, S. 123 - 140.
- WENIGER, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 1953.
- WENIGER, Erich: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz verstehen von Bruno Schonig. Weinheim: Beltz 1975.
- WESTPHALEN, Klaus: "Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes" (1983). - In: Horst Wollenweber (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Paderborn: Schöningh 1983, S. 41 - 56.
- WESTPHALEN, Klaus: "Curriculum / Lehrplan" (1987). - In: Sammlung Domino - Aktuelles Handbuch für Lehrer und Erzieher. München: Domino 1987 ff.
- WESTPHALEN, Klaus: "Zur neueren Diskussion um Allgemeinbildung - Begriffserklärung, Inhaltsbestimmungen, Problemübersicht" (1988). - In: Die Realschule, 96 / 1988, S. 339 - 343.
- WIATER, Werner: "Allgemeinbildung heute: Alle bilden sich allseitig an allem?" (1993). - In: Unterrichten / erziehen, 1993 / 1, S. 56 - 63.
- WIELAND, Arthur: "Anerkennung und Ermutigung" (1944). - In: Josef Spieler: Die Erziehungsmittel. Olten: Walter 1944.
- WILHELM, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1967.
- WILHELM, Theodor: Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur Theorie der Schule. Stuttgart: Metzler 1982. (Brennpunkte der Bildungspolitik. Band 9).
- WILHELM, Theodor: "Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung!" - In: Neue Sammlung, 25 / 1985, S. 120 - 150.
- WILMS, Dorothea: "Allgemeinbildung vor neuen Herausforderungen" (1986). - Pressemitteilung. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 79 / 1986 vom 05.06.1986.
- WINDHEUSER, Karl: "Grundlinien einer Theorie der Allgemeinbildung" (1992). - In: Pädagogische Rundschau, 46 / 1992 / 2, S. 137 - 157.
- WITTIG, Horst Erich: "Bildungsprozeß und Bildungsstufen" (1961). - In: Hans-Hermann Groothoff / Martin Stallmann (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz, 5. Auflage 1971, Sp. 158 - 164.
- WÖHLER, Karlheinz (Hrsg.): Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung. München: Ehrenwirth 1979.
- ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz 1975.
- ZWERGEL, Herbert A.: "Symbole zur Rettung des Lebens - eine Herausforderung an die Zukunftsfähigkeit des Christentums?" - In: Klaus Heipcke (Hrsg.) 1989, 119 - 141.

Anhang

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Kolumbus-, Leibniz- und Leonardo-Welt begrenzen den Raum für Sinnerfahrungen	S. 16
Abb. 2: Reise als Sinnprozeß	S. 30
Abb. 3: Sinnverwirklichung in der Leonardo-Welt	S. 32
Abb. 4: Übertragung des Bildungsprozesses auf die Reisetmetapher	S. 39
Abb. 5: Strukturgefüge der Bildungstheorien	S. 53
Abb. 6: Sinnfindung im kommunikativen Bildungsprozeß	S. 65
Abb. 7: Die sinnbestimmende Bildungstheorie deduziert Sinn aus dem Sinnhorizont	S. 69
Abb. 8: Die proflexive Denkhaltung	S. 73
Abb. 9: Der systematische Ort für Bildung	S. 84
Abb. 10: Grundstruktur der Bildung als Selbstsein	S. 100
Abb. 11: Differenzierung der Grundstruktur der Bildung als Selbstsein	S. 103
Abb. 12: Die Grundstruktur der Bildung als Selbstlosigkeit	S. 106
Abb. 13: Grobstruktur des Konzepts der integrativen Bildung	S. 109
Abb. 14: Feinstruktur von Bildung I	S. 111
Abb. 15: Feinstruktur von Bildung II	S. 118
Abb. 16: Die Struktur der integrativen Bildung	S. 121
Abb. 17: Die Dynamik der integrativen Bildung	S. 122
Abb. 18: Das Sinnstufenmodell als Prozeßmodell	S. 125
Abb. 19: Idealtypische Darstellung der Phasen des Bildungsprozesses als Sinnfindung	S. 127
Abb. 20: Denkbewegungen in Bildung I und II	S. 153
Abb. 21: Kurzform des Bildungsprozesses	S. 163
Abb. 22: Anthropologisches Strukturmuster	S. 170
Abb. 23: Der Prozeß des Existierens	S. 172
Abb. 24: Übersicht über die in die Bildungstheorie integrierten Momente	S. 219
Abb. 25: Aspekte und Dimensionen der integrativen Bildung	S. 230
Abb. 26: Stufen der Schul- und Hochschulbildung	S. 246
Abb. 27: Integration von Information, Schulung und Bildungsarten.	S. 249
Abb. 28: Die Zielstruktur der integrativen Bildung	S. 255
Abb. 29: Die Trias bildender Faktoren	S. 258
Abb. 30: Die Struktur des integrativen Bildungskonzepts	S. 259
Abb. 31: Das Prinzip der Sinnhaftigkeit	S. 271
Abb. 32: Prinzipienstruktur	S. 279

Hansmann/Marotzki (Hrsg.)

Diskurs Bildungstheorie

Rekonstruktionen der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft

I: Systematische Markierungen

1988. 478 S. Br DM 38,- / 8S 297,- / sFr 39,20 (3 89271 071 6)

II: Problemgeschichtliche Orientierungen

1989. 590 S. Br DM 64,- / 8S 499,- / sFr 65,70 (3 89271 101 1)

Der Bildungsbegriff erfährt gegenwärtig eine Renaissance. Doch das erneute Auftauchen ist überwiegend mit einem zweifachen Mangel verbunden. Zum einen wird der Begriff sozusagen »unter der Hand« wieder eingeführt, d.h., er wird weder mit seiner jüngeren Geschichte noch mit der älteren Tradition des Problems der Bildung explizit verknüpft. Zum anderen wird er oft in ideologischer Hinsicht benutzt, d.h., er wird weder in seinem sachlichen Gehalt noch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung aufgenommen. Mit den Sammelbänden wird der Versuch vorgelegt, beide Mängel zu bear-

beiten und zu beheben. Dabei konzentriert sich Band I darauf, den Bildungsbegriff in zentralen Problemkontexten der gegenwärtigen Gesellschaft mit unterschiedlichen Akzentuierungen zu rekonstruieren. In diesen Analysen sollen die Tragfähigkeit und die Brisanz des Bildungsbegriffs ermittelt werden. Mit dem Band II wird die Geschichte des Bildungsbegriffs aus der Sicht gegenwärtiger gesellschaftlicher Problemlagen neu gelesen.

Durch die Zugriffsweise beider Bände soll der Umriß einer möglichen allgemeinen Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft deutlich werden. Solchermaßen rekonstruiert dürfte sie nicht nur für die Praxis orientierend sein, sondern auch ein mögliches Fundament für die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Theorie ergeben.

DEUTSCHER
STUDIEN
VERLAG

Postfach 100154
69441 Weinheim

Preisänderung vorbehalten / DSV_803