

Aebli, Hans

Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns?

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 5, S. 605-620



Quellenangabe/ Reference:

Aebli, Hans: Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns? - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 5, S. 605-620 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-145273 - DOI: 10.25656/01:14527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-145273>

<https://doi.org/10.25656/01:14527>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 5 – September 1989

I. Essay

HANS AEBLI

Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns? 605

II. Thema: Computer in der Schule II

BERND WEIDENMANN/
ANDREAS KRAPP

Lernen mit dem Computer, Lernen für den Computer – Einleitung der Herausgeber zum Themenheft 621

KARL FREY

Effekte der Computerbenutzung im Bildungswesen. Ein Resümee des heutigen empirischen Wissensstandes 637

HEINZ MANDL/
AEMILIAN HRON

Psychologische Aspekte des Lernens mit dem Computer 657

ADOLF KELL/
ANNE SCHMIDT

Computer und Informations- und Kommunikationstechniken in der Gesellschaft: Bildungspolitische und pädagogische Reaktionen auf neue Anforderungen 679

ROLAND LAUTERBACH

Auf der Suche nach Qualität: Pädagogische Software 699

III. Diskussion

DIETHELM JUNGKUNZ/
KARL BODINET

Korrelative Bedeutung von Testergebnissen, schulischer Vorbildung, Berufsschulnoten und Fähigkeitseinschätzungen für Berufsabschlußnoten 711

IV. Rezensionen

- JÜRGEN OELKERS WOLFGANG BREZINKA: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik 731
- JÜRGEN OELKERS HANS-JOCHEN GAMM: Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse 731
- ANDREAS FLITNER ULRICH DUCHROW/RAINER ECKERTZ (Hrsg.): Die Bundeswehr im Schulunterricht. Ein Prozess gegen die Indoktrinierung 735
- ANDREAS FLITNER LUDWIG DUNCKER (Hrsg.): Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht 735
- ANDREAS FLITNER ARMIN BERNHARD: Mythos Friedenserziehung. Zur Kritik der Friedenspädagogik in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft 735
- ANDREAS FLITNER ARMIN BERNHARD: Friedenserziehung als Legitimation von Herrschaft. Eine ideologiekritische Untersuchung über den Zusammenhang von etablierter Sicherheitspolitik und affirmativer Pädagogik 735
- CHRISTIAN NIEMEYER MICHAEL WINKLER: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität 740

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 747

Contents

I. Essay

HANS AEBLI Wisdom: Does it Regulate Action? 605

II. Topic: Computers in Schools II

BERND WEIDENMANN/
ANDREAS KRAPP Learning with the Computer, Learning about the
Computer – An Introduction 621

KARL FREY Effects of Computer Use in Education. A Survey
on Empirical and Meta-Analytical Studies 637

HEINZ MANDL/
AEMILIAN HRON Psychological Aspects of Learning with the Com-
puter 657

ADOLF KELL/
ANNE SCHMIDT Computers, Information and Communication
Technology within Society – Educational-Political
and Pedagogical Reactions to New Demands
679

ROLAND LAUTERBACH In Search of Quality – Educational Software
699

III. Discussion

DIETHELM JUNGKUNZ/
KARL BODINET Correlative Significance of Test Results, Educatio-
nal Background, Grades Achieved in Vocational
Training, and Assessment of Competence with
Regard to the Grades in the Final Examinations in
Vocational Training 711

IV. Book Reviews 731

V. Documentation

New Books 747

Weisheit: auch ein Ordnen des Tuns?

Gute Erziehungswissenschaft ist offen für die Anstöße, die ihr von außen widerfahren. Das war vor zehn Jahren so, als wir das Wissen als Erziehungsziel wieder ernst zu nehmen begannen. Wahrscheinlich ist es heute an der Zeit, daß wir den Begriff der Tugenden und unter diesen den Begriff der Weisheit wieder in unser pädagogisches Denken aufnehmen. In der Psychologie jedenfalls ist das Problem der Weisheit wieder aktuell geworden (BALTES/SMITH in vielen Publikationen seit 1984, zusammenfassend 1988).

Im nachhinein verstehen wir, daß es so kommen mußte. Seit nunmehr zwanzig Jahren (KOHLEBERG 1969; HOFFMANN 1970; verschiedene Autoren in MUSSEN 1983; EDELSTEIN/NUNNER-WINKLER 1986) hat die Entwicklungspsychologie die Erforschung der moralischen Entwicklung wieder aufgenommen. Sie hat weitergeführt, was PIAGET 1932 hatte stehen lassen, um sich ausschließlich mit der kognitiven Entwicklung zu befassen. Aber moralische Prinzipien, die wir wirklich assimiliert haben und die wir nicht nur mit Blick auf den Nächsten, sondern auch auf die Wirkungen im eigenen seelischen Haushalt befolgen, sind nichts anderes als Tugenden, und die oberste von diesen ist die Weisheit. Kein Wunder, daß sie zum Problem werden mußte. Die Tatsache, daß die Entwicklungspsychologie die ganze Lebensspanne ins Auge zu fassen begann (BALTES u. a. 1988), verlieh dem Problem ein besonderes Gewicht. Denn es stand zu erwarten, daß gerade das fortgeschrittene Alter eine Lebensperiode ist, in der die Weisheit besonders deutlich hervortritt¹.

Allerdings: ist Weisheit wirklich ein moralisches Prinzip? Die Psychologen haben zur Bestimmung ihres Wesens einen vorsichtigen, nämlich den induktiven Weg gewählt. Sie wollen damit beginnen, weise Menschen zu beobachten und zu fassen suchen, was die Weisheit ihrer Worte und Taten ausmacht. Diese Verfahrensentscheidung läßt die inhaltlichen Fragen allerdings offen, und es kann geschehen, daß die inhaltlichen Entscheidungen einfach implizit fallen.

Ähnliches ist von den methodologischen Entscheidungen im einzelnen zu sagen. So haben sich PAUL BALTES und JACQUI SMITH aus einleuchtenden Gründen entschieden, Weisheit als ein Expertenwissen („expertise“) zu verstehen, das sich u. a. in der Fähigkeit äußert, andere Menschen bei schwierigen Fragen der Lebensplanung zu beraten, eine Fähigkeit, die breites, vertieftes und beziehungsreiches Fakten- und Verfahrenswissen über menschliche Dinge in offenen und durch Unsicherheit geprägten Situationen erfordert. Aber welches Wissen werden wir als „weise“ registrieren? Und weshalb

wird Ratschlag a für „weiser“ gehalten als Ratschlag b? Das Problem der Definition ist nicht zu umgehen.

Wie wir es auch drehen: Wir müssen uns entscheiden, was wir suchen, wenn wir die Weisheit suchen. Dabei mag es tröstlich erscheinen, daß es hier nicht um richtig und falsch geht, sondern um die Übereinstimmung mit oder die bewußte Entfernung von einer langen philosophischen Tradition. Und es geht um die Eingrenzung einer Gruppe von menschlichen Phänomenen, die Sinn macht, das heißt innere Geschlossenheit und Kohärenz besitzt, die daher in der Wirklichkeit aufweisbar ist und die mit anderen menschlichen Vorgängen in gesetzmäßigem Zusammenhang steht.

Wir wollen vor allem dem letzten Erfordernis zu genügen suchen. Der Essaycharakter des Aufsatzes dispensiert uns davon, das Problem historisch aufzurollen; das hoffen wir zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem Weisheitskonzept der Berliner Forscher kann hier nicht die Tiefe erhalten, die es verdient, haben sie doch die Diskussion und auch die in diesem Aufsatz niedergelegten Gedanken wesentlich angeregt. Und schließlich ist der Verfasser dankbar, es in diesem Aufsatz mit der Literaturverarbeitung wie viele Zeitgenossen mit dem Kaufen und Zahlen halten und die Devise befolgen zu dürfen: „Think now, and read later.“

Weisheit: Wissen oder richtiges Handeln? Und: wessen richtiges Handeln?

Setzt Weisheit Wissen voraus? Das tut sie ohne Zweifel. BALTES sagt mit Recht: Kompetente Beratung erfordert Wissen über Tatsachen und Mechanismen, und daher über Verfahrensweisen in einer komplexen und nicht in jeder Hinsicht durchschaubaren Welt. Aber genügt das? Wenn ein Berater seinem Klienten einfach sagen könnte: Sagen Sie mir, was Ihre Ziele sind, dann werde ich Ihnen sagen, wie Sie dahin gelangen können, dann wäre alles einfach. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß die meisten psychologischen Beratungen aus weit mehr als der Findung von Wegen zu den vom Klienten selbständig gesetzten Zielen bestehen. Der Klient ist über die zu verfolgenden Ziele im unklaren. Er sucht Hilfe, nicht nur zu ihrer Klärung, sondern zu ihrer eigentlichen Setzung und Wahl.

Eine weitere Gruppe von Überlegungen stützt diese handlungstheoretische Konzeption von Weisheit. Sie betrifft die Frage nach der Weisheit des Beraters, oder, etwas anders betrachtet, nach dem Ort, an dem seine Weisheit aufzusuchen ist. Zwei Antworten sind hier möglich: Die Weisheit steckt im „Expertenwissen“ des Beraters, oder: Sie muß zuerst und vor allem in seinem eigenen Handeln angelegt sein. Weisheit mit oder ohne Subjekt, lautet hier die grundsätzliche Frage. Wenn die Weisheit im Expertenwissen des Beraters angelegt ist, so ist sein eigenes Handeln davon nicht oder kaum berührt. Er wird es im besten Fall auf dieses anwenden, so wie er es auf die Handlungs- und Entscheidungsprobleme seines Klienten anwendet, ein kühler Prozeß, ähnlich der Anwendung anderen Sachwissens auf problematische Situationen.

Ganz anders ist es, wenn wir die Weisheit im Handeln des weisen Menschen selbst suchen. Als erstes folgt daraus, daß Weisheit ein sehr viel zentraleres Persönlichkeitsmerkmal als das bloße Besitzen eines Wissens ist. Darauf kommen wir zurück. Aber auch den Beratungsprozeß stellen wir uns in diesem Fall ganz anders vor. Wir nehmen nämlich an, daß die Beratung – wie zurückhaltend und nicht-direktiv sie auch immer erfolgt – ein stellvertretendes Handeln für den Klienten in sich schließt, wobei der Berater Regeln und Betrachtungsweisen anwendet, denen er auch in seinem eigenen Handeln folgt. Dies schließt nicht aus, daß er dabei die Situation des Klienten berücksichtigt. Weisheit scheint also primär ein Merkmal des eigenen Handelns eines weisen Menschen und erst sekundär eine Qualität möglicher Beratung zu sein.

Wenn dem aber so ist, so stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen richtigen Handelns noch einmal mit besonderer Dringlichkeit. Ist Weisheit als rein inhaltliche Struktur zu denken, vergleichbar dem Wissen des Lotsen, „what leads to what“ (TOLMAN 1932)? Wir meinen, der weise Mensch müsse sich, wie die ratsuchenden Menschen, darüber klar werden, welche Ziele er in welcher Ordnung anstreben will. Nicht zufällig beschäftigen sich die philosophischen Weisheitslehren etwa eines SALOMO, eines SOKRATES, eines SENECA oder eines BOËTHIUS wesentlich mit Zielfragen des Menschenlebens. Erst wenn diese geklärt sind, stellen sich Fragen der Mittel und der Wege. Dann allerdings haben Autoren wie BALTES recht: Der weise Mensch verfügt über ein breites und tiefes Wissen, das ihm erlaubt, Lebensprobleme nicht nur besser zu verstehen, sondern auch die geeigneten Maßnahmen, also die zielführenden Mittel und Wege zu ihrer Lösung, zu bestimmen.

Weise Zielsetzungen

Wir gehen also von der Grundannahme aus, daß Weisheit das Merkmal des Handelns des weisen Menschen sei, und wir sehen, daß sein Handeln hauptsächlich durch zwei Größen, nämlich sein Wissen über menschliche Dinge und sein subjektives Wollen, seine Zielsetzungen bestimmt ist. Darum ist, bei aller Möglichkeit seines Irrrens und Versagens, sein Subjekt wesentlich betroffen.

Wenn man die Dinge so sieht, stellt sich natürlich sofort die Frage, wie man das Verhältnis von Wissen und Wollen systematisch zu sehen gedenkt. Wir haben uns dazu andernorts ausführlich geäußert (AEBLI 1984) und können uns daher auf eine kurze Kennzeichnung unseres Standpunktes beschränken. Was das „kühle“ Wissen von „warmem“ Wollen unterscheidet, ist die *Aktivierung* der Wissensinhalte. Ein ruhendes Handlungsschema geht in die – vorgestellte oder effektive – Handlung über, wenn es sich aktiviert, wenn – bildhaft gesprochen – Energie in es einfließt. Das kann sozusagen „autochton“ geschehen: die Energie kann im Handlungsschema selbst entstehen, oder es kann „heterochton“ geschehen, wenn die Energie von einem anderen Zentrum, von einem übergeordneten Schema in das untergeordnete einfließt. Im ersten Fall sprechen wir von „intrinsischer“, im zweiten von „extrinsischer Motivation“. Diese Aktivierungstheorie erklärt sowohl die Motivation von Denk- als auch von Handlungsprozessen.

Was aber macht die Weisheit der Zielsetzungen des Handelns aus? Unsere einfache Antwort lautet: ihre gute Ordnung und ihre Wesentlichkeit. Ein weiser Mensch verfolgt in seinem Handeln wesentliche² Ziele, und er hat diese gut geordnet. Betrachten wir zuerst das Letztere.

Mindestens der fähige Mensch verfügt über ein vielfältiges Handlungsrepertoire. Den vielen Handlungsmöglichkeiten entsprechen viele Ziele, die er sich setzen kann. Diese sind einenteils von unterschiedlicher Bedeutung – das führt weiter zum Problem der Wesentlichkeit, andernteils stehen diese in mannigfaltigen Beziehungen untereinander. Als Vater leiten mich meine Erziehungsziele, als Bürger habe ich Zielvorstellungen für mein eigenes und für fremdes politisches Handeln. Ich bin aber auch ein ökonomisches Subjekt, das sein Einkommen sichern und vielleicht etwas ersparen muß oder will. Ich habe Freizeitinteressen, die wiederum meine pädagogischen, meine politischen und meine ökonomischen Zielsetzungen stören oder fördern. In derartigen Situationen ist es denkbar, daß der Mensch zwischen widersprüchlichen Zielsetzungen hin- und hergerissen wird, auch daß er sich in der Vielzahl seiner Ziele und Wünsche verwirrt oder verliert. Der weise Mensch hat in seinen Zielsetzungen *Ordnung* hergestellt, nicht notwendigerweise als eine bloße Rangordnung, eine Ziel- oder Wertehierarchie, sondern ebenso sehr in einem organischen Sinn, derart, daß sich die Ziele gegenseitig befruchten und unterstützen. Es gibt *Zielsysteme*, genauso wie es Handlungssysteme gibt. Ihre Integration und ihre gute Ordnung ist ein Merkmal des weisen Menschen. Bei dieser Aussage müssen wir allerdings zugeben, daß es nicht leicht ist, harte Kriterien der guten Ordnung und der Integration anzugeben. Die Widerspruchslosigkeit und die gegenseitige Unterstützung stellen immerhin erste derartige Kriterien dar.

Maß und Gerechtigkeit – antike Kardinaltugenden wie die Weisheit – beziehen sich wahrscheinlich auf diese Ordnungs-idee. Der maßvoll handelnde Mensch verfolgt Ziele, welche untereinander im rechten Verhältnis stehen. Die Erfordernisse der einen Zielsetzung begrenzen Erfordernisse der anderen: so erhalten sie ihr Maß. Von der Gerechtigkeit hat man immer wieder gesagt, daß sie „jedem das Seine zuteile“. Dieses Einem-jeden-Zukommende kann jedoch nicht anders als im Verhältnis zu dem gesehen werden, was den anderen zukommt. Die einzelnen Handlungen distributiver Gerechtigkeit müssen also Ziele in dieser Weise koordinieren: so entsteht ihre gute Ordnung.

Mit der Idee der guten Ordnung der Zielsetzungen hängt diejenige ihrer *Wesentlichkeit* zusammen. Wesentliche Ziele sind den unwesentlichen übergeordnet. Die Ordnungs-idee enthält – unter anderem – ein hierarchisches Element. Dabei braucht die Beziehung nicht starr und unveränderlich zu sein; sie kann mit Überlegungen zum Kontext (BALTES spricht von der „Kontextualität“ weisen Ratens) verknüpft sein.

Indem der weise Mensch nur wesentliche Ziele verfolgt, wird ein drittes wichtiges Merkmal seiner Persönlichkeit sichtbar: die *Selbstbeschränkung*. Man erkennt ihre Bedeutung, wenn man sich noch einmal an die Tatsache erinnert, daß der weise Mensch viele Möglichkeiten hat, von denen er genau weiß, daß er sie nicht alle realisieren kann. Darum die Notwendigkeit und die Chance der Beschränkung. Sie ist natürlicherweise Beschränkung auf Wesent-

liches. Wertpsychologisch betrachtet, ist es das Wissen darüber, „worauf es ankommt“, wo Einsatz wichtig und notwendig ist, aber auch das Wissen darüber, daß sich manche Aufregung nicht lohnt, weil kein wesentlicher Wert im Spiele ist. Daher auch die *Gelassenheit* des weisen Menschen in vielen Situationen, wo andere aus dem Häuschen geraten. Es ist nicht die grundsätzliche Unfähigkeit, sich zu engagieren, oder der mangelnde Wille dazu, aber es ist das Wissen um die Wichtigkeit und Unwichtigkeit der sich stellenden Probleme.

Aber das sind rein deskriptive Aussagen. Gibt es inhaltliche Bestimmungen, die es erlauben, wesentliche Zielsetzungen von unwesentlichen zu unterscheiden und damit weises Handeln zu erklären? Das ist wegen der *Kulturabhängigkeit* menschlicher Zielsetzungen schwierig. Zwar existieren Grundbedürfnisse des Menschen, die mit seiner biologischen Natur zusammenhängen. Sie sind universell – Universalien der menschlichen Natur. Aber so wie sich über den elementaren Verhaltensformen ein Baum von gelernten Verhaltensweisen von immer größerer Differenziertheit erhebt, sind auch die biologischen Bedürfnisse und Motive überformt von erlernten „quasi-Bedürfnissen“ und „Vornahmen“ (LEWIN 1926). Wenn sie in einem gewissen Grade konsolidiert sind und sich mit Regelmäßigkeit geltend machen, nennen wir sie „Motive“.

Da nun die meisten Zielsetzungen einen *Objektbezug* haben – das Subjekt möchte eine Sache in seine Verfügung bringen, mit bestimmten Personen oder ihren Werken in Interaktion treten (UMBERTO ECO kennenlernen, WILHELM VON OCCAM lesen) oder in einer Gesellschaft oder Umwelt leben, die bestimmte Qualitäten aufweist (Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit), haben die Menschen eine Tendenz, ihre Ziele selbst – auch die abstrakten – zu *objektivieren* und ihnen eine quasi-gegenständliche Existenz zuzuschreiben. Daher die Rede von den „Werten“, denen sie einen ontologischen Status, ähnlich demjenigen der platonischen Ideen, zuweisen. Diese Objektivierung geschieht in der Regel nur mit wesentlichen Zielsetzungen. Ihre Eigenart und ihre hierarchische Stellung ist kulturabhängig, denn sie beziehen sich nicht auf biologische Bedürfnisse.

Welches sind also die Werte, die essentiellen Zielsetzungen des weisen Menschen? Nach dem eben Gesagten stellen sich die gleichen Probleme der Kulturabhängigkeit. Eine formale Aussage ist jedoch möglich, auch wenn sie, genau besehen, das Problem nur verschiebt. Zielsetzungen oder Werte sind dann essentiell, wenn sie mit zentralen Größen des Weltbildes oder der Kosmologie eines Menschen oder einer Kultur zusammenhängen. So ist die benediktinische *Maxime* „Bete und arbeite“ offensichtlich auf die Gottesidee und die Idee der Schöpfung bezogen. Im Gebet sucht der Mensch Gott, in der Arbeit erfüllt er seine Bestimmung als Geschöpf, und er dient der Vervollkommnung der Schöpfung. Der Wert der Gerechtigkeit ist auf eine Staatsidee und auf ein Bild von der Bestimmung des Menschen bezogen, während die Idee der Nächstenliebe – mindestens in ihrem christlichen Verständnis – die Liebe Gottes zum Menschen aufnimmt und nachahmt. Auch im Wert der Schönheit haben weise Denker immer wieder eine der „*perfectiones*“ Gottes oder der Schöpfung gesehen.

Aber wie gesagt: das Problem der inhaltlichen Bestimmung der wesentlichen

Zielsetzungen ist damit nur verschoben auf die Frage der zentralen Größen eines Weltbildes oder einer Kosmologie. Andererseits erscheint es durchaus möglich, in einer gegebenen Kultur die zentralen Instanzen eines Weltbildes zu bestimmen und daher festzustellen, ob die Ziele eines Menschen implizit oder explizit auf sie bezogen und in diesem Sinne „weise“ sind.

Essentielle Zielsetzungen und die ihnen entsprechenden Maximen des Handelns müssen in einer gewissen *Allgemeinheit* definiert werden. Das ist ihre Stärke und ihre Problematik. Um handlungswirksam, anwendungsfähig zu werden, müssen sie sich in Haltungen, Regeln und schließlich in Sitten konkretisieren. Von Haltungen sprechen wir dann, wenn die Beachtung gewisser Ziele und Werte dem Menschen habituell geworden ist. Die Regeln definieren die konkreten Bedingungen („Wenn...“), unter denen der Mensch bestimmte Handlungen (dann...“) ausführen soll. Sitten schreiben derartige Haltungen und Regeln innerhalb einer Gesellschaft fest und geben ihnen einen verpflichtenden Charakter. Auch die Konkretheit der Haltungen, Regeln und Sitten bedeutet Stärke und Schwäche zugleich: Genauigkeit und Kontrollierbarkeit der Handlungsanweisung, aber auch die Gefahr der Sinnentleerung und des Nicht-mehr-Verstehens. Wir kommen im Zusammenhang mit der Weisheit in traditionsgeleiteten Gesellschaften auf dieses Problem zurück.

Gutes Leben: der Ertrag der Weisheit

BALTES' und SMITHS bisherige empirischen Untersuchungen zielen eher auf den Wissenskörper Weisheit als auf Ratgebung. Dabei kann man aber annehmen, daß ihre weisen Berater versuchen, den Klienten ein gutes oder ein besseres Leben zu ermöglichen. Sie müssen wohl damit rechnen, daß ihre Ratschläge ein Plus an Lebensqualität abwerfen. Das haben die meisten Weisheitslehren getan. Schon in den Weisheitssprüchen des Alten Testaments wird dies deutlich, so etwa in dem Spruch: Gelassene Zunge ist ein Baum des Lebens/Falsche Zunge bringt Herzeleid (Spr. 15;4).

Die Weisheitslehren der Spätantike, etwa der Epikureismus und der Stoizismus, betonen das individuelle Glück, das sich aus der Ausrichtung des Weisen auf die wesentlichen Werte ergibt. Das Thema der Glückseligkeit, wie es damals hieß, wird von ihnen in mannigfaltiger Weise abgewandelt und als Befriedigung, Ruhe, Unerschütterlichkeit bezeichnet. Christliche Philosophen sprechen eher von Trost und Segen, womit sie sichtbar machen, daß es ihnen, wie den Philosophen der Klassik, nicht bloß um individuelles Glück, sondern um die Einheit mit der umfassenden Weltordnung geht. Bescheidener und diesseitiger wird man erwarten, daß sich die Grundhaltungen des weisen Menschen in seiner Befindlichkeit auswirken und einen Seelenzustand der Ausgeglichenheit, des Gleichgewichtes und der inneren Ruhe erzeugen.

Weise Lebensgestaltung als Verbindung wesentlicher und geordneter Zielsetzungen mit einem weiten und tiefen Wissen über die Welt und das Selbst

In den vorangehenden Überlegungen haben wir – teilweise reaktiv gegenüber den ausschließlich kognitiven Weisheitstheorien – die Wichtigkeit der Zielsetzungen und der Werte im seelischen Haushalt des weisen Menschen betont. Nun ist aber der Moment gekommen, diese Einseitigkeit auszugleichen, indem wir zugeben, daß das Wissen durchaus ein wesentliches Element der Weisheit darstellt. Wir verstehen es als den strukturellen Aspekt des menschlichen Handelns, als die Güte seiner Strukturiertheit (AEBLI 1980/81). Daß einiges Wissen von den Menschen sprachlich repräsentiert und daher ausgesprochen und schriftlich niedergelegt werden kann, erachten wir als einen Sonderfall. BRUNER (1966) hat mit Recht darauf hingewiesen, daß auch im menschlichen Sehen und Vorstellen und in seinem Handeln ein Wissen niedergelegt sein kann. Es ist dann ein Sehen- oder Vorstellen- und ein Tunkönnen, ein „Know-how“. Desgleichen hat die umfassende Lebensgestaltung eines Menschen ihre kognitive, also strukturelle Seite. Einerseits müssen ein jedes Ziel und ein jeder Wert definiert werden, sprachlich, anschaulich oder praktisch. Man kann auch sagen: ein Wert oder ein Ziel hat seinen gedanklichen Inhalt, seine begriffliche Struktur. Sodann bestehen – wie schon ausgeführt – unter verschiedenen Werten und Zielen, beziehungsweise unter den Motiven, Haltungen und Regeln, in denen sie sich konkretisieren, organische und hierarchische Beziehungen. Auch diese können durchdacht werden und stellen dann ein Wissen dar. Wesentliche Zielsetzungen müssen in einer gewissen Abstraktheit und Allgemeinheit gedacht werden; das setzt Gedankenarbeit, Abstraktion und Verallgemeinerung voraus. Schließlich haben wir gesagt, daß wesentliche Zielsetzungen an wesentlichen Größen des Weltbildes oder der Kosmologie „aufgehängt“ sind und daß eine so verstandene Weisheit ihren Ertrag an Befriedigung, Ruhe, Kraft, Gleichgewicht, kurz: an gutem Leben oder „Glück“ habe. Auch diese Erträge weiser Lebensgestaltung können gedanklich gefaßt werden.

Eine so verstandene weise Lebensgestaltung ist nur dann erreichbar, wenn sie auch im Einklang mit den Realitäten ihres Trägers und der Welt, insbesondere der Gesellschaft ist. Ziele können nicht im luftleeren Raum verwirklicht werden, und Lebensgestaltung ist Gestaltung von konkreten Handlungen, die mit den subjektiven und den objektiven Gegebenheiten des Handelnden rechnen muß. Darum gehört zur Weisheit auch ein breites und tiefes Wissen des Menschen über sich selber und über die Welt, in der er lebt.

Ein breites Wissen weiß etwas von der Vielzahl der Kräfte, die in jedem konkreten Vorgang und in jeder konkreten Situation zusammenwirken. Es ist das Wissen um die Komplexität der Wirklichkeit, nicht einfach als allgemeine Wahrheit, sondern als ein spezifisches Wissen vor den sich stellenden konkreten Aufgaben. Je tiefer andererseits die Einsicht in menschliche, gesellschaftliche und physikalische Prozesse ist, desto grundlegender und allgemeiner sind die Zusammenhänge und desto einfacher und ökonomischer die Erklärungs- und Wirkungsprinzipien, die wir in ihnen sehen.

Für die Selbstkenntnis bedeutet dies, daß der weise Mensch ein realistisches Selbstbild besitzen und seine eigenen Kräfte, aber auch seine Beziehungen zur sozialen Umwelt und zu den geistigen Größen seines Kosmos in einer differenzierten und tiefen Weise verstehen muß. Dies ist angesichts der Bereitschaft des Menschen, sich Illusionen über sich selbst hinzugeben, keineswegs selbstverständlich. Es ist kein Zufall, daß man von Psychotherapeuten und Erziehern immer wieder diese Selbstkenntnis gefordert und versucht hat, ihnen diese in sogenannten „Lehranalysen“ zu vermitteln. Werden wir daher erwarten, daß jeder Weise seine Lehranalyse absolviert hat? Nicht, wenn darunter ein standardisiertes Verfahren verstanden wird! Sehr wohl jedoch, wenn wir erkennen, daß es viele Wege zur Selbsterkenntnis gibt. Wenn Berater Urteile und Regeln eigenen Handelns auf die Situation des Klienten oder Zöglings übertragen, dann sollten sie dafür in der Tat zuerst eine bewußte Ordnung gefunden haben. Andernfalls ist es kaum denkbar, daß es dem anderen weiterhelfen könnte.

Sodann sind die Beziehungen des Menschen zu seiner sozialen Umwelt grundlegend. Sich selbst zu verstehen, bedeutet nicht nur, die eigene Person sozusagen im „vase clos“ zu beobachten. Lebensgestaltung ist ja wesentlich Gestaltung der Beziehungen zu den Mitmenschen. Also muß der weise Mensch auch diese klar sehen. Das führt weiter zur Forderung eines breiten und tiefen Verständnisses der Gesellschaft, auch jener Teile, mit denen wir nicht in unmittelbarer Beziehung stehen. BALTES und SMITH (1988) sprechen mit Recht von einem Wissen über die fundamentale Pragmatik des Lebens (fundamental pragmatics of life) als Voraussetzung guter Beratung. Wir gehen hier einen Schritt weiter: Vorerst ist es die eigene Lebensgestaltung, welche vom Menschen dieses Wissen fordert. Es ist ein breites und tiefes Wissen über menschliche Dinge, individuell und gesellschaftlich. Auch hier heißt „Tiefe“ Einsicht in grundlegende Kräfte und Mechanismen und „Breite“ ein Wissen um die Komplexität der Kräfte und Zusammenhänge in der menschlichen Seele und der menschlichen Gesellschaft.

Einer der weisen Schweizer war der Einsiedler NIKLAUS VON DER FLÜE. Er hat seinen Landsleuten nach ihren aufsehenerregenden Siegen über KARL DEN KÜHNEN im 15. Jahrhundert geraten, „die (Grenz-)Pfähle nicht zu weit zu stecken“, das heißt: ihre Kräfte realistisch einzuschätzen und ihre Eroberungen nicht ins Burgund auszudehnen. Das waren hochpolitische und wirtschaftliche Überlegungen. Wissen über diese konkreten und spezifischen Zusammenhänge im damaligen Europa und über die begrenzten Möglichkeiten eines kleinen Landes machte die Substanz dieser weisen Ratschläge aus. Wir schließen daraus, daß es keinen sozialwissenschaftlichen Königsweg zur Weisheit gibt, auch keinen pädagogischen, sondern daß die Kenntnisse menschlicher Dinge spezifisch sein müssen.

Damit ist die *Bereichs-Spezifität* der Weisheit behauptet. Ein weiser Einsiedler des 15. Jahrhunderts, der den Schweizern erfolgreich zu raten vermochte, wäre wohl nicht ohne weiteres ein weiser Berater für einen italienischen Fürsten oder einen englischen Seefahrer gewesen, und ein weiser Berater für einen ratsuchenden Familienvater ist nicht ohne weiteres der richtige Mann, um

einem von Krisen bedrohten Unternehmer oder einem Staatsmann zu helfen. Wir finden hier in einer neuen Form wieder, was wir weiter oben als Kulturabhängigkeit der menschlichen Zielsetzungen bezeichnet und über die gute Ordnung menschlichen Handelns gesagt haben.

Weisheit in traditionsgeleiteten, in innengeleiteten und in außergeleiteten Gesellschaften (RIESMAN)

DAVID RIESMAN hat im Jahre 1950 in „The lonely crowd“ (Die einsame Masse) drei Zustände von Gesellschaften unterschieden: die „tradition-directedness“, die „inner-directedness“ und die „other-directedness“. Es scheint uns fruchtbar, die Frage zu stellen, wie sich Weisheit in diesen drei Gesellschaften ausprägt. Die Frage lenkt unsere Aufmerksamkeit auf eine Reihe weiterer kulturabhängiger Merkmale von Weisheit.

Traditionsgeleitete Gesellschaften regeln das Verhalten der Menschen durch die konkreten Verhaltensvorschriften, die wir „Sitten“ nennen. Diese sind wenig veränderlich. Sie werden von Generation zu Generation weitergegeben; daher die von RIESMAN gewählte Bezeichnung der „Traditionsgeleitetheit“. Die Ziele des Handelns sind den Menschen als das, was man tut und wie man es tut – und es immer getan hat – vorgegeben. Die Spezifität und die große Zahl der Vorschriften macht es den Angehörigen derartiger Gesellschaften schwer, die wesentlichen Ziele und Werte von den unwesentlichen zu unterscheiden. Das ist die Leistung des weisen Menschen in der traditionsgeleiteten Gesellschaft: in der Vielzahl der Verhaltensvorschriften und in ihrer notwendigen Oberflächlichkeit die wesentlichen Werte und ihre tieferen Zusammenhänge zu sehen. Daher hat man von den weisen Menschen immer wieder berichtet, daß sie sich über gewisse Vorschriften hinwegsetzten. Sie taten es, weil sie sie als unwesentlich erkannt hatten, während sie andere Prinzipien – zum Teil unter schweren persönlichen Opfern – treu blieben: so SOKRATES und JESUS CHRISTUS, so aber auch Revolutionäre und Dissidenten aller Zeiten, von WILHELM VON OCCAM und THOMAS MORUS bis MAHATMA GANDHI.

In traditionsgeleiteten Gesellschaften sind also die Handlungsvorschriften gegeben. Auch das Weltbild ist mit vielen Einzelheiten festgeschrieben, und es soll getreu dem Buchstaben geglaubt werden. Der weise Mensch sieht in der Vielzahl dieser Vorschriften und Glaubenssätze die einfachen und wesentlichen Prinzipien, er weiß, worauf es wirklich ankommt, was man streng einhalten muß und wo Konzessionen möglich sind, weil die Regeln sekundäre Bedeutung haben. Und weil sich die Welt verändert, versteht er auch, welche Vorschriften und Dogmen überholt und welches die neuen, weiterführenden Kräfte und Konzeptionen sind. So wird er zum „progressiven“ Denker.

Die *innengeleitete Gesellschaft* hat das umgekehrte Problem. Ihre Menschen leben aus verinnerlichten Prinzipien. Ihr Problem ist deren Konkretisierung. Die protestantische Welt ist mindestens teilweise eine derartige innengeleitete Welt; auch diejenige der aufgeklärten Moderne. Ihre Menschen stehen vor einer Gestaltungsaufgabe. Sie lautet: Was folgt konkret aus einem moralischen

oder einem politischen Prinzip wie zum Beispiel demjenigen der Gerechtigkeit oder der Chancengleichheit? Welche Maßnahmen sind innerhalb der Institutionen, innerhalb eines Staates oder einer Gesellschaft notwendig, um das abstrakte Prinzip zu verwirklichen? Man erinnert sich, wie im pädagogischen Denken der 60er Jahre die Idee der Chancengleichheit zu Überlegungen über die Repräsentation verschiedener sozialer Gruppen in der höheren Bildung geführt hat.

Die *außengeleitete Gesellschaft* hat den weisen Menschen am nötigsten. RIESMAN schildert sie als eine orientierungslose und ziellose Gesellschaft, deren Angehörige vom oberflächlichen Motiv der Angepaßtheit und des Akzeptiertwerdens („Liebt man mich?“ „Am I popular with others?“) geleitet wird. Es ist eine Welt der Unsicherheit im individuellen Erleben ebenso wie in den sozialen Strukturen. Die Spätantike war eine derartige Zeit, und auch in der Moderne finden wir diese Züge.

Wo alles unsicher und fraglich ist, muß sich der weise Mensch seine Philosophie selber aufbauen und auch die konkrete Lebensform finden, die ihr entspricht. Da die Menschen in dieser Welt fühlen, daß sie Orientierung, Zielsetzungen, Werte und konkrete Leitbilder für ihr Leben brauchen, suchen sie Anschluß an weise Menschen. Diese können von verschiedenem Format sein: Scharlatane, Gurus und wirkliche Weise. In ihrem Umkreis bilden sich leicht Sekten; wo es gut geht, können es auch hilfreiche Gemeinschaften sein.

Auch weise Menschen vermögen die gefragte Orientierung nicht aus dem Nichts zu schaffen. Sie schöpfen in der Regel aus gewissen Traditionen. Dabei entstehen zum Teil Konglomerate von Ideen ohne echte innere Einheit. Das Auftreten dieser Erneuerer gleicht äußerlich demjenigen der Erneuerer in den traditionsgeleiteten Gesellschaften, nur daß sie unabhängiger mit der Tradition umgehen und die neuen Inhalte und Formen schaffen können, wie es ihnen gefällt. Denn die außengeleitete Umwelt bietet ihnen kaum irgendwelchen Widerstand. Ihr Problem ist es, Strukturen zu entwickeln, die Bestand haben und die sich im Leben der Menschen bewähren. Es ist das Problem des modernen Menschen. Zugleich ist es aber auch das Problem des Erziehers in der modernen Welt. Diesem wollen wir uns zum Abschluß dieses Artikels zuwenden.

Junge Menschen Weisheit lehren?

Niemand redet von Weisheit als Erziehungsziel, geschweige denn als Lehrziel. Ist Weisheit denn nicht lehrbar? Warum nicht? Weil das Ziel zu anspruchsvoll ist? Aber ist es leichter, „kritische Rationalität“ zu lehren? Oder Kreativität? Es kann also nicht am hohen Anspruch des Ziels liegen, wohl eher daran, daß es – um mit LICHTENBERG zu sprechen – nicht so voll tönt, wenn der Begriff an unsere Köpfe stößt, so daß daraus ein pädagogischer Impuls entstünde. Aber wir haben nun ja den Versuch unternommen, den Begriff der Weisheit wieder ein Stück weit aufzubauen. Läßt dies auch eine pädagogische Aufgabe erkennen? Oder haben wir zu schnell geurteilt? Ist Weisheit vielleicht eher ein

Entwicklungs- als ein Erziehungsprodukt? BALTES u. a. (1988) scheinen dies zumindest erwogen zu haben, als sie vermuteten, daß Weisheit mit dem Alter zunehme, und der Alltagsbegriff der „Altersweisheit“ scheint den Forschern recht zu geben. Allerdings: die empirischen Forschungen ergeben hier kein eindeutiges Bild. Bisherige Auswertungen der Berliner Forscher zeigen keinen deutlichen Altersfortschritt der Weisheit im Durchschnitt der geprüften Personen. Einige von ihnen scheinen schon im mittleren Erwachsenenalter ausgeprägtere Merkmale der Weisheit aufzuweisen als ältere Probanden, eine Tatsache, die auch dem Alltagsdenken nicht verborgen geblieben ist, heißt es doch dort: „Alter schützt vor Torheit nicht.“

Wir schließen daraus, daß Weisheit wie andere höhere geistige Leistungen und vor allem auch wie das Expertenwissen und -können kein Entwicklungsprodukt ist, das sich der Mensch ausschließlich durch seine eigene spontane Aktivität verschafft, so wenig wie sich das Kind sein mathematisches, geometrisches und sein physikalisches Wissen so selbständig aufbaut, wie das PIAGET gemeint hat (AEBLI 1978; 1987b). Auch die weisen Menschen „in bescheidenen Hütten“, die das 18. Jahrhundert geliebt hat – man denke zum Beispiel an den Bauern KLEINJOGG (JAKOB GUYER) in der Nähe von Zürich, den GOETHE 1775 besucht hat und dessen Biographie (HIRZEL 1761) in der französischen Übersetzung den Titel „Un socrate rustique“ trug – haben ihre Lehrer und Erzieher gehabt – nur waren es keine akademischen (GUYER 1972).

Die Annahme erscheint auch plausibel, wenn wir Weisheit als Expertenwissen und -können verstehen. Das Schach-Wunderkind JUDITH POLGAR hat eine intensive Ausbildung im Schachspiel erhalten. Jederman weiß, wie wenig zimperlich Vater LEOPOLD MOZART mit dem kleinen WOLFGANG umgegangen ist. Auch GAUSS hat Mathematik studiert. Die Frage kann also nicht lauten, ob ein Expertenwissen aus bloßer Anlage und selbstverschaffter Erfahrung oder durch Erziehung und Anleitung entstehe. Letztere ist in jedem Fall notwendig (s. dazu: ERICSSON 1987). Es wäre in einer späteren Phase der Untersuchung höchstens zu fragen, ob es im Falle der Weisheit wie im Falle der Fähigkeit, Schach zu spielen, zu komponieren und zu rechnen, eine Anlagekomponente gäbe. Aber so weit sind wir heute noch nicht.

Bleibt die Frage nach dem Wie von Erziehung und Unterricht im Bereiche der Weisheit. Nach dem, was wir über deren Wesen gesagt haben, zeichnen sich die Möglichkeiten und die Grenzen klar ab. Wenn Weisheit eine Qualität des Handelns ist, so werden sich hier alle jene Probleme stellen, die sich einer Erziehung zur Handlungsfähigkeit und zum Handelnwollen stellen. Dies sind auf der einen Seite Fragen des Wissens und Könnens, Fragen des Aufbaus instrumenteller Fähigkeiten also, und es sind Fragen der Motivation und der Wertbildung. Die instrumentellen Fähigkeiten werden hier, wie immer, die geringeren Probleme stellen. Sie sind in der heteronomen Lernsituation des Kindes und des Jugendlichen leichter zu vermitteln als die Motive und die Werte, als das, was wir die Zielsetzungen des weisen Handelns genannt haben.

Die Vermittlung der Wissenskomponente weisen Handelns

Wir beginnen also mit der leichteren Aufgabe. Weises Handeln erfordert ein Wissen über die Welt, in der wir handeln. Je breiter und je tiefer dieses ist, je vielseitiger vernetzt und je grundlegender seine Zusammenhänge sind, desto richtiger werden wir handeln. Wenn das Weltwissen, das Erziehung und Schulung vermittelt, diese Qualitäten aufweist, so leistet es einen Beitrag zur Ermöglichung weisen Handelns. Wie ist es zu erreichen? Man hat immer wieder die Wichtigkeit *historischen Wissens* betont. Es ist wahr: alle Probleme haben ihre historischen Dimension, und wir lösen sie besser, wenn wir ihre historischen Wurzeln erkennen. Dies setzt jedoch voraus, daß die Beziehungen zur Gegenwart bewußt hergestellt werden. Historisches Wissen ohne diese Verknüpfung bleibt toter Buchstabe. Und selbstverständlich wiederholt sich vor der historischen Deutung die Frage ihrer Tiefe, die Frage, wie grundlegend und wie fruchtbar die begrifflich-theoretische Verarbeitung sei. Allzu viel historisches Wissen bleibt episodisch-partikulär und kann daher kein weises Handeln stützen.

Daß man die Wichtigkeit historischen Wissens immer wieder betont hat, hängt aber auch mit der Tatsache zusammen, daß es ein Wissen über *menschliche* Dinge ist. Weisheit erfordert tiefe Einsichten in menschliche Dinge, in BALTES' „Pragmatics of life“. Es ist eine Schwäche nur naturwissenschaftlicher Sicht, daß sie allzu häufig den Menschen aus ihrem Weltbild entfernt. Ein subjekt-freies Wissen, so haben wir gesagt, leistet einen geringen Beitrag zum weisen Handeln. Technologische Betrachtungsweisen bilden hier schon einen ersten Anfang, ökologische Betrachtungsweisen nehmen die Zusammenhänge von Naturprozeß und Menschenleben noch einmal ernster.

Dies führt uns zum zweiten wichtigen Wissensbereich, der weises Handeln unterstützt: die realistische Selbsterkenntnis. Schon hier stoßen wir an die Grenzen dessen, was theoretische Belehrung vermitteln kann. Zwar erfordert Selbsterkenntnis durchaus Begriffe, wie sie von den Sozialwissenschaften angeboten werden. Sie lassen uns menschliche Fähigkeiten und Strebungen, Persönlichkeitszüge und soziale, politische und ökonomische Beziehungen klarer sehen. Aber entscheidend ist der realistische Bezug dieser Erkenntnisse auf das eigene Selbst. Dieser kann nicht nur als begrifflich-theoretisches Wissen vermittelt werden. Hier müssen wir dem jungen Menschen in einem ersten Schritt zu den nötigen Erfahrungen verhelfen. In einem zweiten Schritt können wir ihm dann helfen, diese reflektierend zu verarbeiten und sein Selbstbild aufzubauen (AEBLI 1987a).

Dabei erfahren wir rasch, daß Selbstbild und *Selbstwertgefühl* nahe beieinander wohnen. Schon die Erarbeitung eines realistischen Selbstbildes hat eine Komponente, welche über das kühle Erkennen hinausreicht. Für das Selbstwertgefühl gilt dies in noch höherem Maße. Der Beitrag des Erziehers besteht hier darin, dem jungen Menschen Wertschätzung zu zeigen, sich ihm mit Wohlwollen zuzuwenden und ihn zu akzeptieren. Das stützt sein Selbstwertgefühl, und dieses wiederum wird in seinem Handeln, insbesondere in dessen Zuversicht und Gradlinigkeit, eine wichtige Rolle spielen. Mit der Selbster-

kenntnis hängt die Fähigkeit zur Einschätzung der Handlungspartner und der anderen Handlungsteilnehmer zusammen. Auch hier hat begriffliches Wissen zwar seinen Platz, aber auch seine klaren Grenzen.

Ziele evaluieren und ordnen lernen

Kann man Ziele setzen lernen? Es lehren? Ist es nicht so, daß man Ziele hat oder nicht hat? Ein Lehren als formaler Prozeß, das den Lernenden befähigen würde, irgendwelche Ziele in seinem Bewußtsein zu erzeugen, gibt es nicht. Aber dieses ist möglich: junge Menschen für bestimmte Dinge und Tätigkeiten zu *interessieren*. Dabei erwächst in ihnen das Bedürfnis, sich mit der interessierenden Sache zu beschäftigen oder die interessierende Tätigkeit auszuüben. Werte sind abstraktere und grundlegendere Zielsetzungen. Auch sie werden gelernt, nur dauert der Vorgang länger, und sein Gelingen hängt an komplexeren Bedingungen, wie zum Beispiel an der Tatsache, daß die Umwelt ihre Werte mit einer gewissen Konsistenz und auf vielfältige Weise an den jungen Menschen heranträgt, diese ihm kraft der Attraktivität ihrer Darstellung nahe bringt und sie auch sprachlich faßt. Schließlich müssen Interessen und Werte dem Menschen Tätigkeiten eröffnen, die ihm gelingen und ihn auch aus diesem Grunde befriedigen. Zusammenfassend kann man sagen, daß Interessen und Werte durch Ansteckung und durch erfolgreiche Verwirklichung gelernt werden (siehe dazu die differenzierten Überlegungen SCHIEFELES 1986).

Wenn dem so ist, wird die Bildung von Interessen und Werten eine wichtige Rolle im Lernen von Weisheit spielen. Aber welche Interessen und welche Werte? Wir haben es gesagt: sie müssen wesentlich sein, und mit den zentralen Größen des Weltbildes und/oder der Kosmologie zusammenhängen. Wir müssen also auch diese vermitteln. Sodann müssen wir die vermittelten Werte in sich zusammenhängen, die rechte Ordnung haben. Das geschieht in einer Tugendlehre, wie sie uns zum Beispiel in der Stoa entgegentritt; es geschieht auch in einer religiös begründeten Ethik oder in einer aus ihr hervorgehenden säkularisierten Morallehre, wobei wir jedoch beachten, daß sich hier das Theorie-Praxis-Problem in einer womöglich noch akuterer Weise als im Falle der Selbsterkenntnis und der Kenntnis von Menschen und ihren Institutionen stellt.

Was die gute Ordnung von Zielsetzungen ist und was tragfähige Werte sind, das kann man nicht einfach *erklären*: Auch eine noch so begeisternde Ansteckung und Gefolgschaft erzeugende Darstellung genügt hier nicht. Das Ordnen des Tuns und das Ordnen seiner Werte und Zielsetzungen will praktiziert sein. Hier besteht nun die Gefahr, daß die Abhängigkeit des jungen Menschen von seinen Lehrern und Erziehern das HandeInlernen und gar das weise HandeInlernen verhindert. Denn die gute Ordnung des Tuns ist ja nicht ein für allemal definiert. Sie muß immer neu vor gegebenen Aufgaben und in gegebenen Umständen gefunden werden. Ziele müssen abgewogen und bezüglich ihrer Kompatibilität oder Widersprüchlichkeit evaluiert werden. Sie müssen zu den verfügbaren Mitteln, den subjektiven und den objektiven Ressourcen in

Beziehung gesetzt werden. Sehr häufig liegt das Problem sogar noch tiefer. Der Mensch muß wissen, was er eigentlich will. Denn viele Bedürfnisse sind uns nur unvollkommen bewußt, und unser Wollen ist häufig eher ein „dunkler Drang“, der uns entgegen GOETHES Wort gar nicht „wohl bewußt“ ist. Zielklärung ist daher eine häufige Aufgabe vor der Inangriffnahme eines neuen Projektes. Zielklärung aber bedeutet Reflexion, hier nicht nach geschlagener Schlacht, sondern in ihrem Vorfeld.

Die pädagogische und die didaktische Schlußfolgerung aus diesen Überlegungen ist klar. Wenn wir uns vornehmen, den heranwachsenden Menschen auf den Weg der Weisheit zu bringen, so müssen wir ihm *Gelegenheiten zum autonomen Handeln* geben. Wir dürfen ihn nicht ständig in Abhängigkeit lernen lassen. So vermitteln wir ihm zwar notwendiges Wissen und auch die Sicht möglicher Zielsetzungen und Werte, aber ohne die Gelegenheit, sie in einer gewissen Freiheit zu wählen und zu realisieren, finden die entscheidenden Lernprozesse nicht statt. Im schulischen Unterricht bedeutet dies einen regelmäßigen Wechsel zwischen Phasen des abhängigen Lernens unter Anleitung und Phasen des autonomen Arbeitens mit den erworbenen Instrumenten und bei selbständiger Wahl und Ordnung der Zielsetzungen (AEBLI 1983, Kap. XIII; 1987, Kap. XII ff.). Es bedeutet, mit anderen Worten, einen Wechsel von herkömmlichem angeleiteten Lernen und Phasen des Werkstatt- oder Projektunterrichts. Die dabei gemachten Erfahrungen müssen allerdings intensiv und ehrlich verarbeitet werden. Wir haben es gesagt: Es geht darum, zu beurteilen, ob die gesetzten Ziele mit den eigenen Kräften und dem eigenen tieferen Wollen im Einklang standen, ob die Situation, die Kameraden und die sachlichen Gegebenheiten richtig beurteilt und die Ziele klar gesehen und in die richtige Ordnung gebracht worden sind und ob die Schüler schließlich zwischen den subjektiven und den objektiven Gegebenheiten und den Zielen die richtigen Wege eingeschlagen haben, ob ihre Handlungen also „weise“ ausgeführt worden sind. Bei dieser Beurteilungsaufgabe stoßen die Schüler wiederum an die Grenze ihrer Möglichkeiten, und sie brauchen die Hilfe des Lehrers und Erziehers. Für den Gewinn an „Weisheit“ ist diese ebenso wichtig wie die autonome Arbeit. Aber noch einmal: Es geht nicht nur darum, daß der Erzieher die Versuche selbständigen Handelns „objektiv richtig“ beurteilt. Für den Fortschritt des Schülers auf dem Wege der Weisheit zählt allein der Ertrag an Einsicht und Bewertung, den *er* – mit der Hilfe des Lehrers, wo es nötig ist – vollzieht und von dem *er* überzeugt ist. Wir können den Schüler nicht weise machen, wir können ihm nur helfen, den Weg auf dieses Ziel hin zu beschreiten.

Wenn man die hier gemachten didaktischen Vorschläge überblickt, so erkennt man, daß sie gar nicht so neu sind, wie es angesichts der scheinbaren Neuheit des Lehrens von weisem Handeln scheinen möchte. Es ist im Grunde nichts anderes als eine Erziehung zum Handelnkönnen und -wollen, die über seine unmittelbaren und naheliegenden Ziele hinaus auf das Fernziel eines innerlich geordneten, wesentlichen Handelns und auf seine Wissensgrundlagen blickt.

Anmerkungen

- 1 Prof. PAUL BALTES und Dr. JACQUI SMITH hatten die Freundlichkeit, das Manuskript dieses Aufsatzes zu lesen und zu kommentieren, wofür ich ihnen an dieser Stelle herzlich danken möchte. Es liegt den beiden Autoren daran, klarzustellen, daß sie den Eingriff der Weisheit nicht so ausschließlich mithilfe des Prozesses der Beratung operationalisieren, wie man es aus diesem Artikel herauslesen könnte. Ihre abstrakte Definition impliziert einfach eine Wissenskomponente und eine mit dieser zusammenhängende Handlungspraxis. Ich bin froh, dies hier festhalten und zugleich sagen zu können, daß ich mich hier nur darum so stark auf die eine mögliche Operationalisierung von Weisheit durch Ratgebung beziehe, weil sie zu zeigen erlaubt, was mir am Herzen liegt: daß Weisheit nämlich über Wissen und bloß instrumentell verstandene Handlungspraxis hinaus ziel- und wertbezogene Entscheidungen und Entschlüsse über ihre Ordnung impliziert. Zur Renaissance des psychologischen Interesses am Problem der Weisheit bemerken BALTES und SMITH, daß sie durch die neueren Forschungen zur sozialen Kognition ebenso sehr wie durch diejenigen zur Entwicklung des moralischen Urteils angeregt worden sind.
- 2 BALTES und SMITH sprechen von „fundamentalen“ Zielen.

Literatur

- AEBLI, H.: Von PIAGETS Entwicklungspsychologie zur Theorie der kognitiven Sozialisation. In: STEINER, G. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: PIAGET und die Folgen. Zürich: Kindler 1978, S. 604-627.
- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen, des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Band II: Denkprozesse. Stuttgart 1980/81.
- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983.
- AEBLI, H.: What is Intentionality and who has Intentions in a Structuralist Model of Knowledge, Action and Thought? *Dialectica* 38 (1984), S. 231-243.
- AEBLI, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987. (a)
- AEBLI, H.: Mental Development: Construction in a Cultural Context. In: INHELDER, B./DE CAPRONA, D./CORNU-WELLS, A. (Hrsg.): PIAGET today. Hove and London: L. Erlbaum 1987, S. 217-232. (b)
- BALTES, P. B./SMITH, J.: Toward a Psychology of Wisdom and its Ontogenesis. In: STERNBERG, R. J. (Ed.): *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*. New York: Cambridge University Press 1988.
- BALTES, P. B./SMITH, J./STAUDINGER, U. M./SOWARKA, D.: *Wisdom: One Facet of Successful Aging?* In: PERLMUTTER, M. (Ed.): *Late-life Potential*. Washington D. C.: Gerontological Society of America 1988.
- BRUNER, J. S.: *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley 1966. (Deutsch: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart 1971.)
- EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt a. M. 1986.
- ERICSSON, K. A.: Analysis of Memory Performance in Terms of Memory Skill. In: STERNBERG, R. J. (Ed.) *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. Vol. 5. Hillsdale, N. J.: Erlbaum 1987.
- GUYER, W.: *Kleinjogg, der Zürcher Bauer, 1716-1785*. Erlenbach ZH: Rentsch 1972.
- HIRZEL, H. C.: *Die Wirtschaft eines philosophischen Bauers*. (Band I der Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft.) Zürich 1761.

- HOFFMAN, M. L.: Moral Development. In: MUSSEN, P. H. (Ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol. 2. New York: Wiley, 1970, S. 261–359.
- KOHLBERG, L.: Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In: GOSLIN, D. A. (Ed.) Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand McNally 1969, S. 347–480.
- LEWIN, K.: Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. II. Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Psychologische Forschung 7 (1926), S. 330–385.
- MUSSEN, P. H. (Ed.): Handbook of Child Psychology, Vol. 3 und 4. New York: Wiley 1983.
- RIESMAN, D.: The Lonely Crowd. New Haven: Yale University Press 1950. (Deutsch: Die einsame Masse. Hamburg 1958.)
- SCHIEFELE, H.: Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) S. 153–162.
- TOLMAN, E. C.: Purposive Behavior in Animals and Men. Berkeley: University of California Press 1932.

Anschrift des Autors:

Prof. em. Dr. Dr. h. c. Hans Aebli, Bucherstraße 1, CH-3400 Burgdorf,
Telefon 034/22 6005.