

Biller, Karlheinz

Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 1. Begründung [Sinn und junger Mensch]

1988, 15, 300 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 1. Begründung [Sinn und junger Mensch]. 1988, 15, 300 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236148 - DOI: 10.25656/01:23614

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236148>

<https://doi.org/10.25656/01:23614>

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

SINNTHEORETISCHE PÄDAGOGIK

BEGRÜNDUNG, DARSTELLUNG UND KONSEQUENZEN AM BEISPIEL DER SCHULE

- 1. Teil: Sinn und junger Mensch**
- 2. Teil: Bildung und Lehrplan**
- 3. Teil: Methoden, Prinzipien und Primate**
- 4. Teil: Unterricht als Konstitution von Sinn**

Karlheinz Biller

1988

EINLEITUNG UND BEGRÜNDUNG DES THEMAS	1
1. ZUM STAND DER FORSCHUNG	15
1.1 Zusammenschau ausgewählter Beiträge zum Thema "Sinn"	15
1.1.1 Erziehungswissenschaftliche Beiträge	16
1.1.2 Schulpädagogisch relevante außerpädagogische Beiträge	23
1.2 Defizitäre Explikation des Sinn-Begriffs in pädagogischen Nachschlagewerken	28
1.3 Differenzierung von "Sinn" in der neueren Literatur	30
1.3.1 Verschiedene Bedeutungsebenen von "Sinn"	30
1.3.2 Verschiedene Erscheinungsweisen von "Sinn"	36
1.3.3 Wesensaussagen über "Sinn"	37
1.4 Sinntheoretische Ansätze im Bereich der Schulpädagogik	42
1.4.1 Josef Derbolavs Beitrag zu einer Sinntheorie	42
1.4.2 Franz Fischers Beitrag zu einer Sinntheorie	51
1.4.3 Wolfgang Kramps Beitrag zu einer Theorie der Schule unter Einbeziehung von "Sinn"	63
1.4.4 Der Beitrag von Werner Spies und seinen Mitarbeitern zu einer auf dem Sinnprinzip gründenden Didaktik	65
1.4.5 Das sinntheoretisch-situative Didaktikverständnis von Arnim Kaiser	67
1.5 Ergebniszusammenfassung und Vorentscheidung	68

ERSTER TEIL: BEGRÜNDUNG

Zweites Kapitel: Entwicklung einer Theorie des Sinns als "Übergang"

Drittes Kapitel: Anthropologische Grundlegung: Der junge Mensch als sinnstrebiges Wesen

2. ENTWICKLUNG EINER THEORIE DES SINNS ALS "ÜBERGANG"	76
2.1 "Sinn" als vielfach geschichteter, historisch geprägter Begriff	78
2.2 "Sinn" als subjekt-spezifische Handlungsaufforderung	89
2.3 Die Versinnlichung des unsinnlichen "Sinns"	105
2.3.1 Die Versinnlichung des Sinns mit Hilfe von Natur und Kultur	105
2.3.2. Der Sinn ersten und zweiten Grades	106
2.3.3 Die Wahrheit als Sondergestalt des Sinns	110
2.3.4 Das Sachallgemeine und das Sinnallgemeine	110
2.3.5 Der Primat des Sinnpositiven	111
2.3.6 Exkurs: Zur Kritik des Geistes	113
2.4 Der "bedingte Sinn"	115
2.4.1 Rahmenbedingungen von "Sinn"	115
2.4.2 Bedingende Einzelmomente von "Sinn"	117
2.5 Funktionale Qualitäten von "Sinn"	127
2.5.1 Die konstituierende Qualität von "Sinn"	127
2.5.2 Die integrierende Qualität von "Sinn"	128
2.5.3 Die legitimierende Qualität von "Sinn"	130
2.6 Die Genese von "Sinn"	132
2.6.1 Die historische Betrachtung der Erfahrung von "Sinn"	132
2.6.2 "Sinn" als Prozeß	139
2.7 "Sinn" als erkenntnistheoretisches Konstrukt	145
2.7.1 Die Sinnfrage	145
2.7.2 "Sinn" als Homonym für "Lebenserhalt"	146
2.7.3 Sinnarten	147
2.7.4 Sinn-Ziele oder Sinn-Inhalte	147
2.7.5 Sinn-Zugänge	150
2.7.6 Sinn-Richtungen	151
2.7.7 Sinn-Träger	153
2.7.8 Sinn-Bereiche	156
2.7.9 Zusammenfassung	157
2.8 Zugänge zum "Sinn von etwas"	159
2.8.1 Der neurophysiologische Zugang zu "Sinn"	159
2.8.2 Der psychische Zugang zu "Sinn"	163
2.8.3 Der kognitive Zugang zu "Sinn"	164
2.8.4 Der ganzheitliche Zugang zu "Sinn"	170
2.8.5 Der integrative Zugang zu "Sinn"	171
2.8.6 Der geschenkte und geleistete "Sinn"	172
2.9 Grenzen von "Sinn"	175
2.10 Schluß	177

3. ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLEGUNG : Der junge Mensch als sinnstrebiges Wesen	179
3.1 Die geistig-personale Dimension des jungen Menschen	182
3.1.1 Der junge Mensch als "geistiges Wesen"	183
3.1.2 Die Freiheit zur Stellungnahme gegenüber Trieb, Erbe und Umwelt	193
3.1.3 Die Verantwortung des jungen Menschen	200
3.1.4 Der "Wille zum Sinn"	205
3.1.5 Die Fähigkeit zur Umstellung	215
3.1.6 Exkurs:Kritische Bemerkungen zur "Antiquiertheit des 'Sinnes'"	217
3.1.7 Die pädagogische Bedeutung der geistig-personalen Dimension	221
3.2 Die kognitive Dimension des jungen Menschen	227
3.3 Die psychische Dimension des jungen Menschen	228
3.3.1 Die psychische Dimension als polarer Gegensatz zur geistig-personalen	229
3.3.2 Gefühle, Affekte und Triebe	233
3.4 Die physische Dimension des jungen Menschen	238
3.4.1 Der Körper als Ausdrucksmittel	239
3.4.2 Zum Verhältnis von Körper und Seele	240
3.4.3 "Beseelter Körper" und "unbeseelte Materie"	241
3.4.4 Der Subjektcharakter des Leibes	242
3.4.5 Der Körper als Organismus	243
3.5 Die relationale Dimension des jungen Menschen	250
3.5.1 Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst	251
3.5.2 Die Beziehung zum Du	252
3.5.3 Die Beziehung zur Kultur	256
3.5.4 Die Beziehung zur Zivilisation	259
3.5.5 Die Beziehung zur Natur	260
3.5.6 Die Beziehung zum Raum	264
3.5.7 Die Beziehung zur Zeit	270
3.5.8 Die Beziehung zur Transzendenz	279
3.5.9 Zusammenfassung	283
3.6 Das Strukturmodell und seine Funktion in der sinntheoretischen Pädagogik der Schule	287
3.7 Die Ablehnung der materialistischen Geschichtsphilosophie zugunsten der philosophischen Anthropologie	295

ZWEITER TEIL: BILDUNG UND LEHRPLAN

Viertes Kapitel: "Integrative Bildung" als Zielkonzeption

Fünftes Kapitel: Der Lehrplan als Sinn-Zusammenhang vom Heranwachsenden
aus und zur wertbestimmten Demokratie hin

4. INTEGRATIVE BILDUNG ALS ZIELKONZEPTION

4.1	Die Notwendigkeit des Integrationskonzepts der Bildung im schulpädagogischen Bereich	1
4.1.1	Die aktuelle Diskussion um Bildung legt die Konzeption einer integrativen Bildung nahe	1
4.1.2	Sinntheoretische Aussagen unterstützen die integrative Bildungskonzeption	8
4.1.3	Anthropologische Aussagen unterstützen ebenfalls die integrative Bildungskonzeption	10
4.1.4	Das Analyseergebnis der Schulsituation spricht für die Notwendigkeit der integrativen Bildungszeption	11
4.1.5	Gesetzestexte legen die Konzeption einer integrativen Bildung nahe	12
4.2	Integrative Bildung und historische Kontinuität bildungstheoretischen Denkens	17
4.2.1	Historische Wurzeln integrativen Denkens in der Schulpädagogik	
	Michel de Montaigne	17
	Johann Amos Comenius	19
	August Hermann Francke	21
	Jean Jacques Rousseau	22
	Johann Heinrich Pestalozzi	25
	Wilhelm von Humboldt	27
	Herman Nohl	28
4.2.2	Ansätze integrativer schulpädagogischer Praxis	30
	Georg Kerschensteiner	30
	Bertold Otto	30
	Rudolf Steiner	33
	Adolf Reichwein	34
4.2.3	Rekonstruktion eines gemeinsamen bildungstheoretischen Fundaments	36
	Die konstituierenden Momente der materialen Bildungstheorie	36
	Die konstituierenden Momente der formalen Bildungstheorie	42
	Die konstituierenden Momente der kategorialen Bildungstheorie	49
	Zusammenschau	53

4.3 Die Konzeption der integrativen Bildung	54
4.3.1 Bildung als "integrative" Bildung	54
4.3.2 Integrative Bildung als Integration "bildungstheoretischer Momente": Bildung auf gemeinsamer historischer Grundlage	59
4.3.3 Die integrative Bildung als Integration von "anthropologischen Dimensionen": Bildung des ganzen Menschen	73
4.3.3.1 Die Förderung der geistig-personalen und kognitiven Dimension: Denkerziehung	76
4.3.3.2 Die Förderung der geistig-personalen Dimension: Gewissenserziehung	95
4.3.3.3 Die Förderung der psychischen und physischen Dimension: Gesundheits- und Leibeserziehung	101
4.3.3.4 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich - Du": Gesprächserziehung	111
4.3.3.5 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich - Kultur": ästhetische Erziehung	117
4.3.3.6 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich - Technik": Arbeitserziehung	125
4.3.3.7 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich - Natur/ Zivilisation / Technik": Umwelterziehung	136
4.3.3.8 Das Beziehungsgefüge von "Dimensionen" und "Erziehungen"	149
4.3.4 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsarten": Bildung für alle (Schul-, Berufs-, Allgemeinbildung)	152
4.3.5 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsstufen": Bildung im Rahmen unterscheidender Gerechtigkeit	164
4.3.6 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsbereichen": Bildung im Medium des Allgemeinen	170
4.3.7 Die integrative Bildung als Integration von "Formen des Bildungsprozesses": stetige und unstetige Bildung	171
4.3.8 Die integrative Bildung als Integration von "Zielen": die komplexe teleologische Struktur von Bildung	173
4.3.9 Die integrative Bildung als Integration "bildender" Faktoren: Bildung als Ertrag sinn- und werterfüllten Lebens	175
4.4 Sinnorientierung durch integrative Bildung	177
4.5 Integrative Bildung im sinn-gebenden Zusammenhang	179

5. DER LEHRPLAN ALS SINN-ZUSAMMENHANG	185
5.1 Lehrplan, Bildungsplan, Richtlinie, Curriculum	186
5.2 Beiträge zu einem sinnorientierten Lehrplan	194
5.2.1 Ältere Beiträge	195
5.2.1.1 Richard Seyfert	195
5.2.1.2 Wilhelm Rein	196
5.2.1.3 Franz Xaver Eggersdorfer	208
5.2.1.4 Wilhelm Albert	211
5.2.1.5 Rudolf Steiner	222
5.2.1.6 Martin Weise	226
5.2.1.7 Kurt Riedel	228
5.2.1.8 Wilhelm Flitner	234
5.2.1.9 Erich Weniger	243
5.2.2 Neuere Beiträge	254
5.2.2.1 Philip Henry Phenix	254
5.2.2.2 Theodor Wilhelm	278
5.2.2.3 Saul Benjamin Robinsohn	292
5.2.2.4 Hartmut von Hentig	294
5.2.2.5 Curriculumforschung im Überblick	296
5.2.3 Zentrale Ergebnisse	298
5.3 Grundzüge eines sinnorientierten Lehrplans "vom Schüler aus und zur wertbegründeten Demokratie hin"	303
5.3.1 Erster Grundzug: Sinntheoretische Begründung der Lehrplankonzeption	303
5.3.2 Zweiter Grundzug: Ausgang von anstehenden Aufgaben	308
5.3.3 Dritter Grundzug: Die Inhalte des Lehrplans sind "Sinn-Zusammenhänge" aus den Lebensbereichen von Heranwachsenden und Erwachsenen	309
5.3.4 Vierter Grundzug: Sinnorientierte Auswahlkriterien beziehen sich nicht nur auf Kognitives, sondern auch auf Noetisches, Emotionales, Physisches und Relationales	319
5.3.4.1 Überblick über die Situation	319
5.3.4.2 Ansatz des Lehrplans "vom Schüler aus und zur Demokratie hin"	322
5.3.4.3 Prinzipien zur Auswahl von Inhalten aus Lebensbereichen	323
5.3.4.3.1 "Integrative Bildung" als Auswahlprinzip für Inhalte	324
5.3.4.3.2 Das Pathologische als Auswahlprinzip für Inhalte	336
5.3.4.4 Zusammenfassung	338

5.3.5	Fünfter Grundzug: Die ausgewählten Inhalte gruppieren sich um Ideen, Dinge und Probleme, werden Fähigkeitsbereichen, Fächern und Themenbereichen zugeordnet und bilden auf diese Weise einen Sinn-Zusammenhang	341
5.3.5.1	Die Anordnung ausgewählter sinnvoller Inhalte	341
5.3.5.2	Die Verteilung der Anordnungsmöglichkeiten auf die Altersstufen der Heranwachsenden	344
5.3.5.3	Die Verteilung der gruppierten Inhalte auf Fähigkeitsbereiche, Fächer und Themenbereiche	344
5.3.5.4	Die Kombination von Fähigkeitsbereich, Fach und Themenbereich	346
5.3.5.5	Die Maximierung von Sinn und Bedeutung schulischer Inhalte	349
5.3.6	Sechster Grundzug: Der Lehrplan enthält eine Analyse der Situation der Zeit und zwar insbesondere im Hinblick auf die Frage nach Sinnbedrohung und Sinnsuche	351
5.3.7	Siebter Grundzug: Die Vorherrschaft der synoptischen Sinnrichtung vor der ethischen und synnoetischen	354
5.3.8	Achter Grundzug: Die Fachdidaktik als Vermittlungsinstanz zwischen Fachwissenschaft und Schulfach legt u.a. den Sinn-Zusammenhang in dem von ihm vertretenen Fach offen	356
5.4	Schluß: Der Lehrplan, ein Sinn-Zusammenhang	360

DRITTER TEIL: METHODEN, PRINZIPIEN UND PRIMATE

Sechstes Kapitel: Methoden der sinntheoretischen Pädagogik

Siebtes Kapitel: Prinzipien und Primate als Hilfen auf dem Weg zum Sinn

6. METHODEN DER SINNTHEORETISCHEN PÄDAGOGIK

6.1	Historischer Abriß	1
6.2	Beiträge zur Erfassung von Sinn im Rahmen schulischen Lernens	5
6.2.1	Das "ganz Einfache" von Eduard Spranger	5
6.2.2	Das "Elementarische" und das "Sinnelementarische" von Hugo Möller	6
6.2.3	Der "fruchtbare Moment" von Friedrich Copei	8
6.3	Sinnerschließende Methoden im Rahmen der Unterrichtsforschung	18
6.3.1	Die "objektiv-sinnverstehende Methodologie der interpretativen Unterrichtsforschung"	18
6.3.1.1	Anforderungen an die Unterrichtsforschung	19
6.3.1.2	Zurückweisung des Vorwurfs der Nichterfüllung des Gütekriteriums der Objektivität und des Affirmationsvorwurfs	21
6.3.1.3	Prüfkriterien	23
6.3.1.4	Ansätze, Strategien und Methoden der Unterrichtsforschung	24
6.3.1.4.1	Die Strategie der interpersonellen Wahrnehmung	24
6.3.1.4.2	Die Ethnomethodologie	28
6.3.1.4.3	Die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse	38
6.3.1.4.4	Der Meta-Unterricht	39
6.3.1.4.5	Rückblick	40
6.3.2	Die "erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung"	42
6.3.3	Zusammenfassung	48

6.4 Entwurf einer schulpädagogischen Methodologie	50
6.4.1 Sinn ist objektimmanent: Phänomenologie	52
6.4.1.1 Schritte der phänomenologischen Methode nach Edmund Husserl	52
6.4.1.2 Die "angewandte Phänomenologie"	60
6.4.1.3 Zur Frage der Bedeutung der phänomenologischen Methode für die Schulpädagogik	61
6.4.2 Sinn ist verstehbar: "subjektive Hermeneutik"	64
6.4.2.1 Aspekte der subjektiven Hermeneutik	64
6.4.2.2 Die Bedeutung der subjektiven Hermeneutik für die Schulpädagogik	72
6.4.3 Sinn ist strukturiert: Dialektik	76
6.4.3.1 Zentrale Aspekte der Dialektik	76
6.4.3.2 Die Bedeutung der Dialektik für die Schulpädagogik	80
6.4.4 Sinn ist intendierbar: die ideologiekritische Frage im weiten Sinn des Wortes	82
6.4.4.1 Aspekte der ideologiekritischen Frage i.w.S.	82
6.4.4.2 Zur Bedeutung der ideologiekritischen Frage i.w.S. für die Schulpädagogik	88
6.4.5 Sinn ist genetisch: organisches Denken	90
6.4.5.1 Aspekte des organischen Denkens	90
6.4.5.2 Die Bedeutung des organischen Denkens für die Schulpädagogik	94
6.4.6 Sinn ist symptomatisch für überwundene Krisen und für Qualitätsmerkmale des Menschen als Gattung und als Individuum: die anthropologische Betrachtungsweise	95
6.4.6.1 Aspekte der anthropologischen Betrachtungsweise im Sinn von Otto Friedrich Bollnow	96
6.4.6.2 Ergänzung der anthropologischen Betrachtungsweise aus sinntheoretischer Sicht	102
6.4.6.3 Zur Bedeutung der anthropologischen Betrachtungsweise für die Schulpädagogik	103
6.4.7 Sinn ist wahrnehmbar: Empirie	105
6.4.8 Sinn ist lehrbahr: Unterrichtsmethoden	106
6.4.9 Sinn ist handhabbar: Erziehungsmethoden	110
6.4.10 Sinn ist vernetzt: Notwendigkeit eines schulpädagogischen Methodendesigns	111

7. PRINZIPIEN UND PRIMATE : Hilfen auf dem Weg zum Sinn	112
7.1 Zu Begriff und Sache von "Prinzip"	112
7.2 Darstellung von Prinzipien in der Literatur	116
7.3 Das Prinzip "Sinnhaftigkeit" als zentraler Bezugspunkt didaktischen Handelns	132
7.3.1 Das Prinzip "Verständlichkeit"	136
7.3.1.1 Die Prinzipien "Kindgemäßheit" und "Wissenschaftsorientierung"	138
7.3.1.2 Die Prinzipien "exemplarisches Lehren und Lernen" und "Ganzheit"	154
7.3.1.3 Die Prinzipien "Anschauung" und "Abstraktion"	164
7.3.2 Das Prinzip "Zweckhaftigkeit"	170
7.3.2.1 Das Prinzip "Utilität"	172
7.3.2.2 Das Prinzip "Leistung"	183
7.3.2.3 Das Prinzip "Aktivität"	187
7.3.2.4 Das Prinzip "Muße"	190
7.3.3 Das Prinzip "Werthaftigkeit"	192
7.3.4 Das Prinzip "Chancengerechtigkeit"	194
7.4 Das Prinzip des Dialogischen als Verbindung zwischen didaktischem und pädagogischem Handeln	196
7.5 Das Prinzip "Bedeutungsgewinnung" als zentraler Bezugspunkt pädagogischen Handelns	205
7.5.1 Das Prinzip "Förderung des 'offenen', ganzen jungen Menschen"	208
7.5.1.1 Das Prinzip "Förderung der Personalität"	210
7.5.1.2 Das Prinzip "Förderung der Emotionalität"	231
7.5.1.3 Das Prinzip "Förderung der Vitalität"	236
7.5.1.4 Das Prinzip "Förderung der Individualität"	240
7.5.1.5 Das Prinzip "Förderung der Soziabilität"	245
7.5.1.6 Das Prinzip "Förderung der Natürlichkeit"	250
7.5.1.7 Das Prinzip "Förderung der Kultiviertheit"	253
7.5.1.8 Das Prinzip "Förderung der Zivilisiertheit"	253
7.5.1.9 Das Prinzip "Förderung der Gläubigkeit"	255
7.5.2 Das Prinzip "Ermutigung"	259
7.5.3 Das Prinzip "Anerkennung"	266
7.5.4 Das Prinzip "Führung"	268

7.6	Das Prinzip "Übung" als Absicherung inneren Aufschwungs und Steigerung des Lebens	282
7.7	Primat als Entscheidungshilfen bei der Auswahl und Anordnung von Prinzipien	305
7.7.1	Der Primat des Lebens als oberster Primat	307
7.7.2	Der Primat des Menschen vor der Sache	310
7.7.3	Der Primat des Heranwachsenden vor dem Schüler	311
7.7.4	Der Primat des Individuums vor der Masse	311
7.7.5	Der Primat der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen des Menschen	313
7.7.6	Der Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen pädagogischen, methodischen und didaktischen Entscheidungen	313
7.7.7	Der Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe	313
7.7.8	Der Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression	314
7.7.9	Der Primat des Erklärens und Begründens vor dem Bestimmen	315
7.7.10	Der Primat des überlegten Tuns vor dem folgenlosen Reden über etwas	316
7.7.11	Der Primat der Dynamik vor der Statik	316
7.7.12	Der Primat der Harmonie vor dem Konflikt	317
7.8	Die fünfteilige Prinzipienstruktur der sinntheoretischen Schulpädagogik in der Zusammenfassung	329

VIERTER TEIL: KONSEQUENZ

Achtes Kapitel: Unterricht als Konstitution von "Sinn"

8. DAS KONZEPT DES SINNORIENTIERTEN UNTERRICHTS

8.1 Die "Konstitution von Sinn" als zentrale Funktion von Unterricht

8.2 Ein Beispiel: Adolf Reichweins Schulversuch in Tiefensee

8.3 Der Beitrag historischer und aktueller Konzepte zum sinnorientierten Unterricht

8.3.1 Historische Konzepte

8.3.1.1 Der erziehende Unterricht

8.3.1.2 Der Unterricht in der Arbeitsschule

8.3.1.3 Der Erlebnisunterricht

8.3.1.4 Der Gesamtunterricht

8.3.2 Aktuelle Konzepte

8.3.2.1 Der lehrerorientierte Unterricht

8.3.2.2 Der programmierte Unterricht

8.3.2.3 Die Konzeption des exemplarischen Lehrens und Lernens

8.3.2.4 Der lernzielorientierte Unterricht

8.3.2.5 Der projektorientierte Unterricht

8.3.2.6 Der produktorientierte Unterricht

8.3.2.7 Der wissenschaftsorientierte Unterricht

8.3.2.8 Der schülerorientierte Unterricht

8.3.2.9 Der handlungsorientierte Unterricht

8.3.2.10 Rückblick

8.4 Wesentliche Grundzüge der Konzeption des Unterrichts als Konstitution von Sinn

8.4.1 Der Heranwachsende als Maß und Bezugspunkt aller unterrichtlichen Dinge

8.4.2 Die integrative Bildung als Ziel vor dem Hintergrund der modernen Arbeitswelt

8.4.3 Die Entwicklung eines gemeinsam als sinnvoll festgelegten Ordnungsrahmens im Unterricht

8.4.3.1 Zeitlicher Rahmen

8.4.3.2 Sozialer Rahmen

8.4.3.3 Situativer Rahmen

8.4.3.4 Medialer Rahmen

8.4.3.5 Instrumenteller Rahmen

8.4.3.6 Fachlicher Rahmen

8.4.3.7 Normativer Rahmen

8.4.3.8 Räumlicher Rahmen

- 8.4.4 Die Überwindung isolierten Wissens durch Einordnung sinnerfüllter Inhalte in einen Sinnzusammenhang
- 8.4.5 Die Anwendung sinnerschließender Forschungsmethoden im Unterricht
 - 8.4.5.1 Die Phänomenologie
 - 8.4.5.2 Die Hermeneutik
 - 8.4.5.3 Die Dialektik
 - 8.4.5.4 Die Ideologiekritik i.w.S.
 - 8.4.5.5 Das organische Denken
 - 8.4.5.6 Die anthropologische Betrachtungsweise
- 8.4.6 Der Einsatz sinnerschließender Unterrichtsmethoden
 - 8.4.6.1 Darbietende und erarbeitende methodische Hilfen zur Vermittlung von Wissen
 - 8.4.6.2 Methodische Hilfen zur selbständigen Realisierung von Zwecken durch Schüler
 - 8.4.6.3 Methodische Hilfen zur Erlangung von Können als Voraussetzung zur Verwirklichung von Werten
- 8.4.7 Die Aufwertung der Sinnmöglichkeiten schulischer Erziehung erhöht die pädagogische Qualität des Unterrichts
 - 8.4.7.1 Die Realisierung der pädagogischen Atmosphäre als Voraussetzung von Erziehung und Unterricht
 - 8.4.7.2 Die Pflege des pädagogischen Taktes
 - 8.4.7.3 Die Normalisierung des Schullebens
 - 8.4.7.4 Die Absicherung der Wertverwirklichung als Vorbedingungen der Selbstverwirklichung
- 8.4.8 Die Beachtung der Grundsätze sinnerfüllten pädagogischen Handelns
 - 8.4.8.1 Orientierung am "offenen" jungen Menschen
 - 8.4.8.2 Berücksichtigung konstitutiver Faktoren des Unterrichts
 - 8.4.8.3 Flexibilität angesichts determinierender Faktoren der Erziehungswirklichkeit
 - 8.4.8.4 Berücksichtigung verschiedener Erziehungsebenen und Stufen des Erziehungsprozesses
 - 8.4.8.5 Bereitschaft zu positiver Reaktion auf Störungen
 - 8.4.8.6 Einbeziehung pädagogischen Denkens in unterrichtliches Handeln
 - 8.4.8.7 Bemühung um Erziehungsmethoden zur Vermeidung von spontanen Entscheidungen
 - 8.4.8.8 Orientierung am Primat des Lebens und anderen schulpädagogisch relevanten Primaten

8.4.9 Die Anwendung sinnverstärkender Hilfen des Lehrers

- 8.4.9.1 Sinnverstärkende Hilfen in der geistig-personalen Dimension
- 8.4.9.2 Sinnverstärkende Hilfen in der kognitiven Dimension
- 8.4.9.3 Sinnverstärkende Hilfen in der psychischen Dimension
- 8.4.9.4 Sinnverstärkende Hilfen in der physischen Dimension
- 8.4.9.5 Sinnverstärkende Hilfen in der relationalen Dimension

8.4.10 Die Betonung der sinnstiftenden und bedeutungsverleihenden Wirkung zwischenmenschlicher Beziehung

- 8.4.10.1 Die Pflege des Lehrer-Schüler-Verhältnisses
- 8.4.10.2 Die Intensivierung der Zusammenarbeit im Kollegium
- 8.4.10.3 Die Förderung der Schulklasse zu einem sozialen Verband
- 8.4.10.4 Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus
- 8.4.10.5 Die Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Gemeinde bzw. Stadtverwaltung

8.4.11 Die Unersetzbarkeit eines hohen Berufsethos des Lehrers

8.4.12 Die wertvolle Mitarbeit an der Profilierung der Schule

8.4.13 Die Ausnützung der sinnstiftenden Leistungen der Schüler

- 8.4.13.1 Das Denken als aufregendes Abenteuer
- 8.4.13.2 Das Lernen als geistige Bereicherung
- 8.4.13.3 Das Spielen als Lustgewinn
- 8.4.13.4 Das Arbeiten als sinnvoller Kraftgewinn
- 8.4.13.5 Das Leisten als Selbstbestätigung
- 8.4.13.6 Das Urteilen und Bewerten als Hilfe zur Selbsterkenntnis

8.4.14 Die Unersetzbarkeit sinnorientierter Planung und Vorbereitung des Unterrichts

8.4.15 Die Einbindung des Unterrichts in den Sinnzusammenhang des Lebens

8.5 Zusammenfassung

SCHLUSS : Konsequenzen für Lehrerausbildung und Bildungspolitik

181

EINLEITUNG UND BEGRÜNDUNG DES THEMAS

EINLEITUNG UND BEGRÜNDUNG DES THEMAS

Ich kann mich noch gut an mein drittes Schuljahr erinnern. Im Religionsunterricht wurden wir gefragt, ob wir wüßten, wozu wir auf Erden seien. Wir Schüler rätselten und entnahmen schließlich dem Katechismus die folgende Antwort: "Wir sind dazu auf Erden, daß wir den Willen Gottes tun und dadurch in den Himmel kommen." (1945, S. 3) Dies ist eine eindeutige Antwort. Dennoch: die Eindeutigkeit muß mich geistig beschäftigt, sicher auch emotional belastet haben; denn sonst hätte ich mich im Rahmen meiner Bemühungen um die Sinnproblematik in der Schulpädagogik nicht mehr an diesen Zusammenhang erinnert.

Unsere beiden Kinder stellten ebenfalls die Frage nach dem Sinn. So fragte mich Nikola, als sie in der 8. Klasse war, wozu sie denn eigentlich Latein benötige, wo es doch eine tote Sprache sei. Meine Argumente verstand sie zwar, aber sie überzeugten sie nicht und so blieb bei ihr der Eindruck bestehen, Latein lerne sie um der Noten, des Klassenziels, des Abiturs, des Studiums usw. willen. Das Schulfach als notwendiges Übel? - Noch radikaler fragte eines Tages Armin, als er in der vierten Klasse war: "Wozu muß Schule eigentlich sein? Ich bräuchte sie doch nicht." Auch von ihm wurden meine Argumente skeptisch aufgenommen und durch den unaufschiebbaren Zwang, am folgenden Tage wieder in die Schule gehen zu müssen, letztlich auf diesen Punkt reduziert: Schule als Zwangsinstitution?

Im schulischen Bereich scheint also der Sinn nicht immer erkannt, akzeptiert oder eingesehen zu werden; von den Schwierigkeiten, ihn Heranwachsenden zu vermitteln, ganz zu schweigen. Die Schüler werden mißtrauisch, weil sich auf ihre Sinnfrage keine Veränderung zeigt. Das ist jedoch nicht erst in jüngster Zeit so. Spätestens 1929 bedauert G. Junge, daß die Eltern selten die entscheidenden Fragen stellen:

"...hat überhaupt dies tägliche Sitzen von 5 - 6 Stunden in der Schule und von 2 - 3 Stunden bei den Schularbeiten irgendeinen Sinn? Muß das Kind wirklich wissen, wie hoch der Gaurisankar ist, während es kaum fähig ist, die Höhe seines Zimmers zu messen, geschweige denn die des nächsten Kirchturms zu finden? Muß das Kind wirklich die schwierigsten grammatischen Zergliederungen vornehmen und in zwei oder drei fremden Sprachen Vokabeln lernen, während es nicht imstande ist, dem Nachbarn ein kleines Anliegen in angemessener Haltung und Sprache vorzutragen? Bedeutet nicht dies erzwungene Sitzen und Lernen

unter Abschluß von der Welt eine Verkümmernng aller natürlichen Kräfte, einen schweren Nachteil für die geistige und körperliche Entwicklung unserer Jugend?" (S. 35)

Die von G. Junge vorgetragene Kritik an Organisation und Inhalt der Schule kann in der Tendenz bejaht werden, wemngleich wir heute manches anders sehen. Die hierbei thematisierte Sinnfrage ist bis heute jedoch aktuell..

Allgemein formuliert kann also behauptet werden: Über den Sinn von etwas wird immer erst dann nachgedacht, wenn eine Krise festgestellt wird. Wenn also z.B. nach dem Sinn von Schule gefragt wird, dann bedeutet dies, daß die Schule aus der Sicht des Fragenden in einer Krise steckt oder nicht den erwarteten Beitrag zur Lösung einer außerschulischen Krise liefert, kurz: daß Schule in irgendeinem Gebiet versagt hat. Da sich die Schule im gesellschaftlichen Kontext und nicht in einer "pädagogischen Provinz" (J.W. von Goethe) befindet, verweist die Sinnfrage somit immer auch auf zeithistorisch bedingte gesellschaftliche Verhältnisse. Das bedeutet in bezug auf die Sinnfrage, daß sie auch gerade dann signifikant häufiger als bisher gestellt wird, wenn eine allgemeine Krise über ein Land und seine Menschen hereinbricht. Wenn nun die obige Behauptung stimmt, dann müßten sich hierfür in der jüngsten Vergangenheit Belege finden lassen. Sollte sich ihre Richtigkeit erweisen, dann wäre zugleich eine zeit-historische Begründung für die aktuelle Notwendigkeit der Sinnthematik in der Schulpädagogik gegeben, deren Bearbeitung ein Beitrag zur Überwindung der Krise, in der sich die Schule befindet, liefern könnte. Dieser Zusammenhang soll nun - ausgehend von der Nachkriegszeit - im Überblick und punktuell skizziert werden.

Jahre des Wiederaufbaus: 1945 bis Mitte der 50er Jahre

Die wirtschaftliche Situation nach dem verlorenen zweiten Weltkrieg war durch das allseitige Bemühen um Wiederaufbau gekennzeichnet. Die Sicherung der Lebensgrundlage, der Erwerb von Wohnraum und Suche nach einem festen Arbeitsplatz herrschten vor. Große Sparsamkeit war nötig. Der zähe Arbeitswille der Arbeitnehmer erstrebte vor allem persönlichen Wohlstand und wirtschaftliche Sicherheit. Dadurch konnte der Neuaufbau der Produktionsstätten nach modernstem technischen Stand zügig vorangebracht werden. Die Währungsreform vom 21.6.1948 begünstigte zudem Investitionen und Kapitalbildung, was auch durch die Steuerpolitik beabsichtigt war. Ferner bot die soziale Marktwirt-

schaft den unternehmerischen Initiativen große Entfaltungsmöglichkeiten. Hinzu kamen ausländische, insbesondere amerikanische Starthilfen. Alle diese Faktoren zusammengenommen führten zu einem unerwartet schnellen und nachhaltigen Aufstieg der westdeutschen Wirtschaft, weshalb die Bezeichnung "Wirtschaftswunder" geprägt wurde. Sie wurde auch für die DDR und Italien angewendet. Es folgen die Jahre, in denen viele Bundesbürger in Italien ihren Urlaub verbringen. Die Reisewelle beginnt.

Im bildungspolitischen Bereich wurde von den Siegermächten der 7. politische Grundsatz, der von der Dreimächtekonferenz in Berlin, der sog. Potsdamer Konferenz vom 2.8.1945, verabschiedet wurde, in die Tat umgesetzt. Er lautete:

"Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird." (Zit. nach H. Kanz 1975, S. 30)

Dieses von Stalin, Truman und Attlee unterzeichnete Abkommen hatte zur Folge, daß jene Lehrer aus dem Schuldienst entlassen bzw. nicht wieder eingestellt wurden, die nationalsozialistisch dachten. In dieser Zeit der Entnazifizierung konnte das Schulwesen demzufolge nur sehr notdürftig aufrechterhalten werden. (Vgl. hierzu auch K. Biller 1988 a) Es fehlte an allem. Außerdem war der pädagogische Optimismus der Lehrer erschüttert, durch schulische Erziehung und Bildung nationale Katastrophen verhindern zu können. (Vgl. Th. Dietrich 1986, S. 482.) Aus heutiger Sicht erscheint dieser Glaube "naiv". Man kann durch eine "neue" Erziehung keine besseren oder vollendeten Menschen in einer Nation heranbilden.

Die Gründe dürften hierzu vor allem liegen (a) in dem kaum herstellbaren nationalen Konsens über ein allgemein verbindliches Erziehungs- oder Bildungsziel und dessen allgemein akzeptierte Auslegung, (b) in der vielfältigen Reaktion der Schüler auf Bildungsangebote, die wiederum bedingt ist durch ganz spezifische Lebenserfahrungen und Lebensbedingungen, und (c) schließlich in der Verkennung der Tatsache, daß in Machtkonflikten auf nationaler und internationaler Ebene der pädagogische oder der philanthropische (menschenfreundliche) Aspekt überhaupt keinen durchschlagenden Erfolg hat. Die Wirkungen der Erziehung und der Bildung sind wesentlich längerfristig anzusehen, die

zusammen mit dem gesamtgesellschaftlichen Werdeprozeß verbunden sind. Erziehung kann nicht gegen dem Strom der Zeit schwimmen, sondern kann sich nur mit ihm unter geschickter Ausnützung von Spielräumen einbringen.

Den bildungspolitischen Bereich prägten ferner die Anweisungen der Kontrollratsbehörde vom 25.6.1947 zur "Demokratisierung des deutschen Schulwesens". Da die Kulturhoheit die Siegermächte den einzelnen Bundesländern übertrugen, löste die Zielvorstellung "Demokratisierung" bei den Ländern unterschiedliche Reformanstrengungen aus. Die Gefahr partikularistischer Lösungen tauchte in den Ländern der drei westlichen Besatzungsmächte sehr frühzeitig auf, was zur Konferenz der Erziehungsminister aus allen vier Besatzungszonen im Februar 1948 führte, die jedoch nur allgemeine Leitsätze formulierte. Diese Leitsätze schlossen inhaltlich an die reformpädagogischen Vorschläge an, wie sie etwa in der Reichsschulkonferenz aus dem Jahre 1920 vertreten wurden. Beispiele hierfür sind Schülermitverwaltung, Arbeits- und Erlebnisunterricht sowie horizontaler Schulaufbau (vgl. Th. Dietrich 1986, S. 483).

Die Kultusminister der von den westlichen Alliierten besetzten Länder richtete im Jahre 1948 ein Sekretariat ein, um die schulpolitische Auseinanderentwicklung zu verhindern. Sie schufen mit der "Ständigen Konferenz der Kultusminister" eine länderübergreifende Organisation, die die seit 1946 bestehende freiwillige Arbeitsgemeinschaft ablöste. Bis zur Verabschiedung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland am 23.5.1949 war der äußere Aufbau des Schulwesens auf dem Stand der Weimarer Republik wieder hergestellt. Zur angemessenen Entwicklung und Förderung des Erziehungs- und Bildungswesens wurde vom Bundesminister des Innern und von der Kultusministerkonferenz der "Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" eingesetzt. Er bestand aus einem Kreis unabhängiger Persönlichkeiten und trat zum ersten Mal am 22.9.1953 zusammen.

Im schulpraktischen Bereich ging es unmittelbar nach dem Kriegsende zunächst um die Behebung der größten äußeren Not der Kinder. Die Schülerspeisung war eine feste Einrichtung, die die Ernährung der Kinder absicherte. Für die Lehrer standen sozialpädagogische Aufgaben

im Vordergrund. Da es keine Lehrerfortbildung gab, unterrichteten die Lehrer in dem gleichen Stil weiter wie bisher. Die Anknüpfung der bildungspolitischen Veröffentlichungen bestätigte die Fortführung reformpädagogischer Grundsätze, die aber, wenn überhaupt, nur selten von einer breiten Schicht in der Lehrerschaft aufgegriffen wurde (vgl. K. Biller 1988 a). Ferner war die politische Enthaltsamkeit der Lehrer bis in die 60er Jahre obligatorisch weitverbreitet, was zu politischer Uninformiertheit der Nachkriegsschülergeneration beitrug.

Eine Zusammenschau der Entwicklung in dem wirtschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Bereich ergibt, daß der Sinn der Schule weder im allgemeinen noch im besonderen in Frage gestellt wurde. Die Aufbauarbeit band die meisten Kräfte und stellte ein lohnendes Ziel dar. Für kluge und engagierte Heranwachsende gab es genügend Arbeitsplätze. Die Studienbegeisterung der Kriegsteilnehmer wirkte auf alle ansteckend. Dennoch muß auch erwähnt werden, daß trotz weitgehender ausländischer Hilfe ein großer Mangel an allen Bedarfs-
gütern vorhanden war, so daß der "schwarze Markt" blühte. Außerdem stiegen die Kriminalität und die Unmoral sehr stark an.

Die Jahre der Konsolidierung und Expansion: Mitte der 50er bis Mitte der 60er Jahre

Die Zeit des deutschen Wirtschaftswunders neigte sich allmählich ihrem Ende zu. Die vielfältigen internationalen Verflechtungen der Bundesrepublik - besonders mit den ehemaligen Siegermächten und mit Israel - wurden immer deutlicher sichtbar. Damit zeigten sich auch die Abhängigkeiten, die zu nationalen Rücksichtnahmen auf den unterschiedlichsten Ebenen führten. Die Solidarisierung der meisten Westdeutschen mit den Vereinigten Staaten von Amerika wurde insbesondere am 4.10. 1957 deutlich. An diesem Tag glückte den Sowjets der Start des ersten Satelliten. Dies wurde vor allem in Amerika als Niederlage im Wettlauf um die Eroberung des Weltraums empfunden und wurde begrifflich als "Sputnik-Schock" gefaßt. Dadurch wurden energische Versuche ausgelöst, das Bildungsniveau in den USA zu verbessern, z.B. durch sog. Head-Start-Programme. Die Erwartung, daß u.a. auch mit einem überlegenen Bildungssystem eine nationale Überlegenheit verbunden sei, wurde damals deutlich. Bildung - was immer darunter zu verstehen ist - wurde in einen Kausalkonnex mit erfolgreicher Lebensbewältigung

gebracht. Damit wurde in den USA gegenüber dem Bildungswesen eine Erwartungshaltung aufgebaut, die mit jener aus der Reformpädagogik in Deutschland durchaus vergleichbar war.

Auf der Ebene der wissenschaftlichen Pädagogik herrschte in jener Zeit der 50er Jahre Ruhe. Dies spiegeln auch die Worte O.F. Bollnows wider:

"Eine allgemeine Müdigkeit hat /.../ das erzieherische Denken in Deutschland befallen und träge nur, ohne irgendwelche nennenswerten neue Impulse, schleppt sich die Pädagogik unserer Tage dahin."
(1956, b, S. 35)

Die "Müdigkeit" erzieherischen Denkens scheint mir viel eher ein Mangel an jungen, engagierten und befähigten Pädagogen zu sein, die entweder im Krieg gefallen (z.B. Fr. Copei) oder aber während des Dritten Reichs Deutschland verlassen hatten bzw. mußten (z.B. K.-M. Hahn) oder in diesen Jahren auch getötet wurden (z.B. A. Reichwein). Dieses "Ausbluten" der Pädagogik mußte sich auswirken. Gleichwohl bleibt das Faktum bestehen, daß auf wissenschaftlicher Ebene in der Pädagogik keine lebhafteste Diskussion vorherrschte. Das änderte sich jedoch bald danach.

Im Jahre 1957 sieht P. Heimann in der Erziehung zu einem "sinnvollen Kulturverhalten" (1976, S. 195) eine der neuen "Bildungsaufgaben" für die Volksschuloberstufe. Damit erscheint der Sinnbegriff nachdrücklich in einer Zielformulierung vertreten. P. Heimanns spätere kritische Äußerungen gegenüber dem Bildungsbegriff (1962) können als eine implizite Sinnfrage verstanden werden, zweifelt er doch an dessen Angemessenheit in dieser Zeit. Sein Vorschlag lautete, dem Bildungsbegriff durch den Lernbegriff einen abhängigen Stellenwert zuzuweisen.

Ohne hier gewaltsam einen Zusammenhang zwischen gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Ereignissen und der Frage nach dem Sinn von Schule oder damit zusammenhängenden Faktoren herstellen zu wollen, muß doch in Erinnerung gerufen werden, daß am 24.6.1948 bis 12.5.1949 über West-Berlin die sowjetische Besatzungsmacht eine totale Blockade verhängte, daß am 21.7.1956 die allgemeine Wehrpflicht in der Bundesrepublik eingeführt wurde, daß der Sputnik-Schock auch in der Bundesrepublik nachwirkte und daß zwischen dem 13. und 23. August 1961 entlang der Grenze zwischen Ost- und West-Berlin die sog. Berliner Mauer errichtet wurde. All diese und andere Ereignisse könnten den Berliner Didaktiker P. Heimann zu der Frage geführt haben, ob der

im bislang vorwaltenden idealistischen Bildungsverständnis erzogene Gebildete generell, wie im Dritten Reich, so auch jetzt wieder, versagt habe. Hat Bildung die Erwartungen enttäuscht, die in sie gestellt wurden, hat sie ihren Sinn nicht erfüllt?

Ohne diese Fragen eindeutig beantworten zu können, kann jedoch festgestellt werden, daß sich die allgemeinen Erwartungen an die Schule noch nicht im Widerspruch zu ihren Leistungen befinden; noch findet jeder, der möchte, einen Arbeitsplatz. Die Ergebnisse schulischer Leistungen bleiben - wenn man so will - noch folgenlos. Gleichwohl zeigen sich erste Anzeichen, daß der Sinn der Bildung nicht mehr allein in der individuellen Persönlichkeitsbildung gesehen wird. Jetzt wurde eine pragmatische Zielkonstruktion, wie der Lernbegriff, favorisiert.

Jahre der Reformierung der Schule: Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre

Ab Mitte der 60er Jahre beginnt die sog. gesellschaftspolitische Wende. G. Pichts Buch "Die deutsche Bildungskatastrophe" (1964), in dem Bildung vor allem als Produktionsfaktor gesehen wird, beginnt die Welt der Bildungsreform, die bis zum Erscheinen des Bildungsgesamtplans 1973 angesetzt werden kann. Die Veröffentlichungen von R. Dahrendorf (1965) und U. Oevermann (1969), der u.a. die Forschungsergebnisse von B. Bernstein mit verarbeitete, zeigten, daß die Verteilung von Heranwachsenden durch die Schule nicht nur nach dem Leistungsprinzip vorgenommen wird, sondern daß hierbei schichtenspezifische Einflüsse sowohl förderlich als auch hinderlich sind. Daraus wurde die Forderung nach der kompensatorischen Erziehung, nach Chancengleichheit oder -gerechtigkeit sowie nach dem Bürgerrecht auf Bildung abgeleitet. 1967 erschien das Buch "Bildungsreform als Revision des Curriculum" von S.B. Robinsohn, das als der Beginn einer großangelegten Innovationswelle im Bereich des Lehrplans gilt. Der Blick wurde von den Inhalten weg auf die Ausbildungserfordernisse der Gegenwart und Zukunft gelegt. Die Lernzielorientierung löste die gescheiterte Konzeption Robinsohns ab. Man hatte erkannt, daß sich Lernziele nicht aus ihrer Verwendbarkeit in künftigen Situationen begründen können. Sie werden vielmehr als "gesetzt" akzeptiert und durch das Kriterium der Erfüllbarkeit legitimiert. Ihr Sinn besteht folglich darin, erfüllt zu werden. Gelingt dies nicht, dann

sind sie sinnlos. Die Machbarkeit wird ein entscheidender Faktor.

Diese Zeit läßt sich mit Kl. Westphalen (1979, S. 16) kennzeichnen durch einen ausgeprägten Fortschrittsglauben und Optimismus, über Pläne eine Reform zu bewirken, eine Bevölkerungspyramide mit breiter Basis und mit wirtschaftlicher Expansion. Es ist die Zeit, in der Gastarbeiter angeworben werden. In diesem günstigen Klima regten sich, zeitweilig von allen politischen Richtungen getragen, überall Reformimpulse, z.B. die qualitative Ausweitung im Bildungsbereich, der Ausgleich fehlender Startchancen und die Reform der gymnasialen Oberstufe. Alle Reformimpulse strebten insgesamt eine Höherqualifikation der Heranwachsenden durch schulische Bildungsgänge an. Die Höherqualifizierung der Heranwachsenden war verbunden mit einem quantitativen Bildungsverständnis, was mit dem qualitativen humanistischen Bildungsbegriff nicht übereinstimmte. Damit waren Erwartungen besserer beruflicher Perspektiven verknüpft. Die Höherqualifikation sollte letztendlich die deutsche Wirtschaft gegenüber der ausländischen Konkurrenz wettbewerbsfähig machen. Die Bildungsbe-
mühungen bekamen dadurch jedoch einen für jeden einzelnen einsehba-
ren Sinn. Es lohnte sich, in der Schule mitzuarbeiten und zu lernen,
und das Abitur gut zu bestehen. Manche Demütungen wurden von den
Schülern in Kauf genommen; denn sie wußten, wofür sie die Entsagungen
erduldeten. Sie hatten eine verlockende Perspektive vor Augen. Auf
diese Weise erfuhr die Schulzeit eine für das gesamte künftige Be-
rufsleben entscheidende Bedeutung.

Seit Mitte der 60er Jahre tritt die Sinnfrage, konkret beispielsweise die Frage nach dem individuell-bildenden Sinn des Lernens auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene in den Hintergrund, weil das "Interesse an vermehrter Chancengleichheit bei der Zuweisung von Schullaufbahnen und damit verbundenen späteren Berechtigungen /.../ das Interesse an der formalen Struktur von Lernprozessen" förderte (U. Herrmann 1982, S. 67). Aus unserer Sicht können wir dieses von U. Herrmann genannte Faktum wie folgt erklären. Da das Berechtigungswesen nämlich noch funktioniert, sehen Theoretiker und Betroffene die engen Zusammenhänge von formaler Qualifikation und Berechtigung von Schullaufbahnen als "selbstverständlich" an. Hierbei werden Friktionen in Kauf genommen, so daß die Sinnfrage unterbleiben kann.

Widerstände, Verzögerungen
Dieser Sachverhalt macht jedoch auch deutlich, daß die Frage nach

dem Warum und Wozu nicht nur in Krisenzeiten, sondern als kritisch überprüfende Frage stets gestellt werden sollte. Manche Fehlentwicklungen könnten dadurch gemildert, wenn schon nicht verhindert werden.

Das bereits erwähnte Demokratieangebot der ersten Nachkriegsstunde wurde in den 70er Jahren auch in den großen Reformplänen strukturell eingebracht, z.B. in dem "Strukturplan" (1970). Er wurde vom "Deutschen Bildungsrat", der sich als Nachfolgeorganisation des "Deutschen Ausschusses" am 17.3.1966 konstituierte, vorgelegt. Als grundlegende Forderungen enthielt er die Forderung nach Chancengleichheit, Demokratisierung, Emanzipation und Wissenschaftsorientierung des Lernens und Lehrens.

Die Ausrichtung der Erziehungswissenschaft auf gesellschaftspolitische Probleme führte zu einer Rezeption der Kritischen Theorie der Sozialphilosophie der Frankfurter Schule vor allem nach Th. Adorno, M. Horkheimer und J. Habermas. Das hatte zur Folge, daß in den 70er Jahren der Emanzipationsbegriff schließlich als oberstes Ziel von Schule absolut gesetzt wurde. Damit wurde jedoch eine zentrale Orientierung durch den idealistischen Bildungsbegriff mit seiner Idee der reinen Menschenbildung ohne gleichwertige Alternative als unzeitgemäß erklärt. Emanzipation erwies sich jedoch als äußerst schillernder Begriff, der die Befreiung "wovon" umfaßte, aber nicht das "wozu" thematisieren konnte und deshalb ein negativer Begriff ist. Mit der ideologiekritischen Frage wurde die Kritik und damit auch die Schulkritik allgemein sehr aktuell und weithin angewendet, oft ohne zu bedenken, daß zur angemessenen Kritik ein fundiertes Wissen gehört.

Kritisches Bewußtsein gegenüber allem, was die Schule anbietet, die Forderung nach pragmatischer Ausbildung, Erlernen von Verhaltensweisen statt Haltung oder Bildung waren Symptome dieser Jahre. Es erschien äußerst sinnvoll, in der Schule lediglich kritisch zu sein. Kritik wurde vielfach zum Selbstzweck. ?

Bedingt durch zahlreiche Reformen im Bildungsbereich rückte die Schule immer mehr in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Dadurch wurden Anforderungen und Leistungen von Schule stets sehr kritisch miteinander verglichen. Kritikwürdige Situationen, Bedingungen, Zustände u.a.m. wurden gefunden; denn die Schule kann nicht vollkommen sein und jeder individuellen Erwartung gerecht werden.

Die Umgestaltung der Schule brachte für die Beteiligten ein hohes Maß an Unsicherheit mit sich. Daher stellte sich im Falle von Fehlschlägen vor allem bei ihnen die Frage nach dem Sinn der Versuche.

Die Sinnfrage wurde aber nicht nur bei gescheiterten Schulversuchen gestellt, sondern auch anlässlich gescheiterter sachlicher und menschlicher Beziehungen. Dies trifft vor allem für die junge Generation zu, die durch Unruhen auf ihre Forderungen aufmerksam machte. Sie erlebte den Abschluß der Aufbauphase als Traditionsverlust, Werterelativismus und Orientierung an materiellem Profit. Der Glaube an das Wahre und an das eindeutig Richtige schwand. Die Konsolidierung des Aufbaus verflachte durch Bedürfnisbefriedigung ("Freßwelle", "Sexwelle") in der Zeit der Vollbeschäftigung und der Gastarbeiter. Die Heranwachsenden waren der "Wohlstandsverwahrlosung" ausgesetzt, d.h. der geringen persönlichen Zuwendung durch die Eltern bei gleichzeitiger Überhäufung mit Geschenken und Taschengeld. Die Eltern waren vielfach beide berufstätig ("Selbstverwirklichung am Arbeitsplatz"). Sie verdienten zwar viel Geld und konnten sich einen hohen Lebensstandard leisten, hatten aber viel zu wenig Zeit für die Familie. Daher protestierten die Heranwachsenden sowohl verbal als auch durch ihr Verhalten. Der Begriff der Sub-Kultur entstand und umfaßte die Absetzbewegung vom "Establishment". Die Orientierungsschwäche und Führungslosigkeit, kurz: der Mangel an Sinn, machte die Jugend vielfach anfällig für verheißungsvolle Parolen radikaler politischer Parteien, religiöser Gruppen und gesellschaftlicher Utopien.

Allgemein könnte gesagt werden: Die intensive Forderung nach Emanzipation kann als das Streben nach Befreiung aus einer nicht mehr als sinnvoll erfahrenen sachlichen oder menschlichen Beziehung angesehen werden. Sie mußte als notwendiges und berechtigtes Ventil eingestuft werden. Die dabei stattgefundenen Auswüchse von Forderungen und Verhaltensweisen bleiben jedoch zu kritisieren. Trotz allem wurden viele Verkrustungen in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens beseitigt. Jedoch wurden die Erwartungen, die die Formeln "Emanzipation" und "Chancengleichheit" u.a.m. weckten, beispielsweise von der Institution der Universität - aus welchen Gründen auch immer -, nicht erfüllt. Da man jedoch vom Sinn der programmatischen Formeln überzeugt war, konnte das Sinndefizit nur auf der Seite der Institution gesucht und gefunden werden. Daher wurde ihr Sinn infrage

gestellt und zu einer Entschulung der Gesellschaft - z.B. durch I. Illich (1971) - aufgerufen. Neugegründete Alternativschulen rückten in das Zentrum der Aufmerksamkeit, denn die meisten von ihnen gewährten, was damals als sinnvoll und unentbehrlich erschien; die möglichst ungehemmte Erfüllung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen.

Als Ergebnis kann festgestellt werden: Im dritten Nachkriegsjahrzehnt wird der Zusammenhang von Sinnfrage und Problemlage augenfällig. Sinnvoll war, was emanzipatorische, insbesondere kommunikative und soziale Bedürfnisse befriedigte. Die wissensmäßige Bereicherung durch die Bildungsinstitutionen wurde als nebensächlich erachtet. Gesellschaftspolitische Problematiken hatten zu interessieren. Bei aller Wichtigkeit dieser Probleme wurde die Einseitigkeit dieser Perspektive nicht erkannt. Dadurch provozierte diese Position die Wendung der Sinnfrage auch gegen sie, sobald nach relativ kurzer Zeit ihre Grenzen bewußt wurden.

Jahre der wirtschaftlichen Rezession und pädagogischen Regression: Von der Mitte der 70er Jahre bis zur Gegenwart

Der Ölboykott der OPEC-Staaten im Jahre 1973 löste eine wirtschaftliche Rezession aus und zeigte die Anfälligkeit der Industriestaaten. Damit zeichnete sich ein erneuter Umschwung auf vielen Gebieten des Lebens ab. Im Bereich der Pädagogik werden die warnenden Stimmen vor einer falsch verstandenen Emanzipation wahrgenommen: H. Bath (1974), Th. Wilhelm (1975), L. Kerstiens (1977), W. Braun (1977), W. Brezinka (1983) und K. Dienelt (1970, 1984) sind neben anderen zu nennen.

In dieser Zeit läßt auch der weitverbreitete Optimismus im Bildungsbereich nach. Die Reformen erbringen nicht den erwarteten Erfolg und werden eingestellt, oft gegen den Willen der Reformer, die für einen längeren Zeitraum plädieren, wie z.B. die große Hessische Curriculumkommission unter der Leitung von W. Klafki.

Im wirtschaftlichen Bereich werden die "Grenzen des Wachstums" immer deutlicher sichtbar, nicht zuletzt wegen der einschlägigen Veröffentlichung des Club of Rome. Der starke Geburtenrückgang, der sog. Pillenknick, führte neben anderen negativen Folgen zu kleinen Schulklassen und zeigte, daß künftig weniger Lehrer benötigt werden. Die

wirtschaftliche Rezession fällt mit der Rationalisierung in den Betrieben zusammen und steht zunehmend stärker werdenden Jahrgängen von Schulabgängern gegenüber, wodurch schließlich die Arbeitslosenzahlen steigen und das Problem der Jugendarbeitslosigkeit entsteht. Außerdem wird das Gastarbeiter- zum Ausländerproblem.

In dieser Zeit mehren sich die Klagen über die Schule, denn trotz großer Anstrengungen vieler Schüler scheitern zu viele. Die Vermutung, daß viele ungeeignete Schüler in die höheren Schulen streben oder von ihren Eltern dort angemeldet wurden, wird jedoch nicht ernsthaft als Ursache für die Klage gegenüber der Schule geprüft. Am Sinn der Schule zweifeln zunehmend jene Schüler, die trotz guter Schulabschlüsse nicht den gewünschten Beruf oder das gewollte Studium wegen Studienplatzbeschränkung beginnen können. An dieser Stelle wird eindeutig die Krise zum Ausgangspunkt für die persönlich gestellte Sinnfrage.

Die eingeleiteten Gegenmaßnahmen belegen die hier zugrundeliegende Behauptung, daß Sinnfragen immer mit Krisen zusammenhängen und somit einen symptomatischen Wert besitzen. Sie bieten nämlich Werte als Sinn-Inhalte an, die in der Schule verwirklicht werden können. Der Sinn von Schule wird somit ausgeweitet. Es scheint erkannt worden zu sein, daß es nicht mehr ausreicht, die Schule lediglich als Vermittlungsinstanz für Wissen zu sehen und ihr eine Allokationsfunktion über Selektion durch Leistung zuzuschreiben, denn trotz guter Leistungen ist keine Gewähr gegeben, daß der erstrebte Beruf ergriffen werden kann. Das war zwar nie so gedacht gewesen, doch diese Erwartung hat sich aus bisher erfolgter Praxis so ergeben.

Jetzt wird erkannt, daß diese Zuweisung zu eng ist. Der Schule wird die Aufgabe übertragen, die Qualität des sittlichen Verhaltens zu steigern. Sie hat jetzt den Sinn moralischer Erziehung zu erfüllen, nachdem sich ihr Beitrag zur Bildung als sozialer bzw. wirtschaftlicher Faktor reduziert hat. Die Re-Pädagogisierung von Schule bedarf des "Mutes zur Erziehung" (1978, 1979) auch deshalb, um die immer stärker um sich greifende Regressionstendenz in der Erziehungspraxis zu stoppen, die sich an der folgenden Frage eines Lehrers konkretisieren läßt: Wozu soll ich die Kinder fremder Leute erziehen?

① Zuweisungsfunktion

Die Wertorientierung in der Schule setzte auf breiter Front Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre ein. Die von Amerika ausgehende Diskussion um die Werte wurde von L. Kohlbergs (1978) Studie über die international mehr oder minder einheitliche Entwicklung der Menschen nach moralischen Stufen und von L.E. Raths u.a. (1976) angeführt. Die Konzepte zur moralischen Erziehung wurden in der Bundesrepublik vielfältig diskutiert. L.E. Raths macht darauf aufmerksam, daß die Emotionen und der Intelligenzquotient (IQ) im Leben eines heranwachsenden Kindes eine große Rolle spielten. Daraufhin entwickelte sich jedoch die Tendenz, fast alle Probleme bei Kindern als durch emotionale Störungen oder durch einen zu niedrigen IQ entstanden zu denken. Aber man diskutierte nicht, worin die Grenzen dieser Erklärungsmöglichkeit bestehen. L.E. Raths vertritt hingegen die Auffassung, Werte in die Erklärung für Verhaltensprobleme bei Kindern einzubeziehen (1976, S. 18). Damit ist eine Abkehr von dem Einfluß der Psychoanalyse und dem unter ihren Einfluß dominierenden Emotionalismus vollzogen, zumindest in der Theorie. Die Bemühungen um Wertverwirklichung unterstützen im Bereich moralischer Erziehung die Forderung nach Sinnorientierung in der Schule, wie auch wir sie erheben.

In den 80er Jahren trifft die oben zitierte Diagnose O.F. Bollnows über das pädagogische Denken wiederum zu: Es ist still geworden. In der Schulpraxis ist eine Tendenz zu rigidem Lernen mit Betonung von Zucht und Ordnung, oft um ihrer selbst willen festzustellen. In der Lehrerausbildung hat sich Resignation breitgemacht, angesichts zahlreicher arbeitsloser Lehrer und eines Einstellungsstopps in manchen Bundesländern. Die Lehranfänger klagen über die sehr hochgeschraubten Anforderungen, über den häufigen Hinweis auf die unausweichliche zweite Lehrerprüfung und die damit verbundene Aufforderung, sich anzustrengen. Es ist bewundernswert, mit welcher Verbissenheit und welcher "Anschmiegsamkeit" an Theorien und ihrer Vertreter Lehrerstudenten und Lehrer in der zweiten Phase lernen. Noch sehen sie "Sinn" in ihren Bemühungen, der darin besteht, ein gutes Examen und einen der wenigen Anstellungsverträge oder eine der raren Dauerstellen zu ergattern. Aber wenn sie scheitern, stellt sich für sie erneut die Sinnfrage, dann sehr existentiell. Die Folgen gehen zu Lasten der Gesamtheit der Gesellschaft, die sich kein intellektuelles Proletariat leisten kann.

Im Gesamtbild der Schule herrscht also gegenwärtig Ernüchterung vor.

Die Auswirkungen der pädagogischen Regression, die durch die stürmischen Forderungen nach Emanzipation mitbedingt wurden, lassen sich nicht mehr übersehen im Verhalten vieler Schüler, in ihrer oft wertfremden Orientierung u.a.m. Die curricularen Innovationen haben weder den Lehrern die innere Freiheit und die unterrichtspraktische Erleichterung noch den Schülern geholfen, ein zusammenhängendes ^{(ter} Allgemeinwissen zu erreichen. Das soll jedoch nicht heißen, sie seien vergeblich gewesen: sie erbrachten die Erkenntnis, daß die Ziele für den Bildungsprozeß entscheidend sind und daß damit die zunehmende Quantität an Informationen insbesondere aus dem naturwissenschaftlichen - nicht geisteswissenschaftlichen - Bereich, beherrschbarer erscheint, als wenn die Orientierung an den Inhalten in den Vordergrund gerückt bleibt, wie das bei den ihnen vorausgegangen Lehrplänen der Fall war.

Die Gesamtsituation an den Schulen wird vor allem durch das widerwillige, erzwungene Lernen der meisten Schüler geprägt, was zu Schulstreß und Schulunlust führt, wodurch der Zweifel am Sinn der gesamten Schule provoziert wird. Die kognitive Überbürdung nimmt zu und so stellt sich nachdrücklich die Frage nach dem Sinn des Lebens der Jugend und der Kindheit. Es stellt sich die Frage nach sinnvollen Tätigkeiten oder Entfaltungsangeboten in der Schule. Es muß - angesichts der nachdrücklich gestellten Sinnfrage - nach Sinnmöglichkeiten von Schule, über den moralischen Bereich hinausgehend, gesucht werden.

So bleibt das folgende Ergebnis festzustellen: über "Sinn" wird vor allem dann nachgedacht, wenn die Selbstverständlichkeiten von "Welt" nicht mehr so sind wie erwartet. Die Sinndiskussionen hängen mit unbewältigten bestehenden oder drohenden Krisen zusammen. Sie haben demzufolge eine hochgradig symptomatische Funktion. Eine zunehmende Intensivierung der Diskussion um den Sinn der Schule konnte festgestellt werden.

Angesichts der skizzierten Entwicklung der Schule ist die Einbeziehung der Sinnfrage in die Schulpädagogik unerläßlich. Zur Unterstützung dieser Auffassung kann das Ergebnis der Analyse der schulinternen Situation in unserer Zeit herangezogen werden. Es besagt, daß Menschen im schulischen Bereich oft auf Dauer sinnlos und vermeid-

bar eingegrenzt sind und folglich unter dem Sinndefizit leiden (vgl. K. Biller 1988, c). Es wäre demzufolge die Aufgabe der Schule, einen sinnvollen Spielraum zu entwickeln, in dem die Heranwachsenden ohne sinnlose, dauerhafte Reduzierung ihrer Aktivitäten innerhalb bestimmter gesetzter Grenzen leben könnten. Das setzte aber voraus, daß die als sinnlos eingeschätzten Eingrenzungen vermindert werden. Gelingt dies nicht, so trägt die Schule dazu bei, daß sich die Sinnmöglichkeiten des Heranwachsenden zunehmend reduzieren, so daß ihm nur noch der Rückzug in sich selbst (Introvertiertheit, Isolation u.a.m.) oder die Lösung von der Schule (Ablehnung der Schule, Aggressionen in der Schule u.a.m.) übrig bleibt.

Das Wissen um diese Zusammenhänge verpflichtet uns, intensiv nach Sinnmöglichkeiten im Gesamtbereich menschlichen Lebens zu suchen. Unter der Berücksichtigung obiger Ergebnisse muß jede Einseitigkeit oder Absolutsetzung einer Zielprojektion von Schule vermieden werden. Besser wäre es, z.B. den qualitativen, sozialen, wirtschaftlichen und moralischen Sinn-Inhalt von Schule in ein umfassendes Konzept einzubeziehen. Dazu bedarf es jedoch der theoretischen Durchdringung des Sinn-Themas im schulischen Bereich mit dem Ziel einer sinntheoretisch konzipierten Schulpädagogik. Der wissenschaftliche Diskussionsstand zu diesem Thema wird als notwendige Vorarbeit im folgenden Kapitel dargestellt.

ERSTES KAPITEL

1. ZUM STAND DER FORSCHUNG	15
1.1 Zusammenschau ausgewählter Beiträge zum Thema "Sinn"	15
1.1.1 Erziehungswissenschaftliche Beiträge	16
1.1.2 Schulpädagogisch relevante außerpädagogische Beiträge	23
1.2 Defizitäre Explikation des Sinn-Begriffs in pädagogischen Nachschlagewerken	28
1.3 Differenzierung von "Sinn" in der neueren Literatur	30
1.3.1 Verschiedene Bedeutungsebenen von "Sinn"	30
1.3.2 Verschiedene Erscheinungsweisen von "Sinn"	36
1.3.3 Wesensaussagen über "Sinn"	37
1.4 Sinntheoretische Ansätze im Bereich der Schulpädagogik	42
1.4.1 Josef Derbolavs Beitrag zu einer Sinntheorie	42
1.4.2 Franz Fischers Beitrag zu einer Sinntheorie	51
1.4.3 Wolfgang Kramps Beitrag zu einer Theorie der Schule unter Einbeziehung von "Sinn"	63
1.4.4 Der Beitrag von Werner Spies und seinen Mitarbeitern zu einer auf dem Sinnprinzip gründenden Didaktik	65
1.4.5 Das sinntheoretisch-situative Didaktikverständnis von Arnim Kaiser	67
1.5 Ergebniszusammenfassung und Vorentscheidung	68

ERSTES KAPITEL: ZUM STAND DER FORSCHUNG

Der aktuelle Stand der Forschung zum Thema "Sinn" in der Schulpädagogik wird erstens durch die Zusammenschau ausgewählter Beiträge, zweitens durch die Überprüfung des Sinn-Themas in einschlägigen Nachschlagewerken, drittens durch Beiträge zur Differenzierung von "Sinn" und viertens durch sinntheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft erfaßt.

1.1. Zusammenschau ausgewählter Beiträge zum Thema "Sinn"

Die Vielzahl der einschlägigen Veröffentlichungen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zum Sinn-Thema kann und soll hier nicht erschöpfend dargeboten werden. Einige Beispiele sind, nach dem Jahr ihres

Erscheinens geordnet, aufgelistet:

W. Stählin, der vom Sinn des Leibes spricht (1930); E.W. Straus, der vom Sinn der Sinne (1935) berichtet; Worte bedeutender Denker zum Sinn der Arbeit wurden 1950 veröffentlicht; V.E. Frankl führt in Logotherapie und Existenzanalyse ein und stellt 1959 ihren Grundriß dar; J. Stenzel reflektiert über den Sinn, die Bedeutung, den Begriff und die Definition (1958); den Sinn der Strafe faßt ein Tagungsbericht (1959) der Diözese Rottenburg zusammen; den Sinn der Konzentration erforscht H.J. Abs (1965); M. Müller beschäftigt sich aus philosophischer Sicht mit dem Sinn und der Sinngefährdung des menschlichen Daseins (1966); sieben Essays zum Sinn der Geschichte gibt L. Reinisch (1970) heraus; N. Petrilowitsch stellt Aufsätze namhafter Psychotherapeuten zur Sinnfrage (1972) zusammen; A. Portmann und R. Ritsema gehen als Herausgeber dem Sinn und den Wandlungen des Menschenbildes (1972) nach; 1974 beschäftigt sich ein Symposium mit dem Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips; H. Schelsky wendet sich aus soziologischer Perspektive kritisch gegen die Macht der "Sinnstifter" (1975); im Buch "Der Wille zum Sinn" stellt V.E. Frankl ausgewählte Vorträge zur Logotherapie zusammen und Mainzer Universitätsgespräche, die G. Eifler (1983) herausgegeben hat, befassen sich mit dem Sinn im Wissenschaftshorizont.

Diese dem "Deutschen Bücherverzeichnis" entnommenen Angaben belegen, daß seit den siebziger Jahren die Monographien, die sich mit "Sinn" beschäftigen, zunehmen. Ein Blick in den aktuellen Katalog lieferbarer Bücher zeigt die große Breite des Begriffs "Sinn" und die Vielfalt der um ihn gruppierten Veröffentlichungen. Die Thematik reicht vom Sinn der Philosophie, der Musik, des Todes, des Lebens, des Leidens, der Traurigkeit, des Erkrankens, der Liebe, des Christseins, des Daseins, des Ganzen über Sinnenbewußtsein, Sinnerfüllung, Sinnfrage zur Sinndeutung als Wissenschaft. Dabei fällt auf, daß die Bücher sehr stark vertreten sind, die den "Sinn von etwas", besonders von mit dem Leben und Tod zusammenhängenden Phänomenen zum Inhalt haben. Ein ähnlich differenziertes Bild ist auch im Bereich der Erziehungswissenschaft zu erkennen.

1.1.1. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Sinn-Thematik

Ein Blick in die pädagogische und didaktische Literatur zeigt sehr schnell, daß sich bereits viele Pädagogen und Didaktiker zu unterschiedlicher Zeit und mit verschiedenem Gewicht mit dem "Sinn" in ihrem Fachgebiet auseinandergesetzt haben. So leitet J.Fr. Herbart 1806 seine "Allgemeine Pädagogik" aus dem "Zweck der Erziehung" ab. Wenngleich "Zweck" nur einen Teilbereich des Begriffsfeldes von "Sinn" umfaßt, kann die "Allgemeine Pädagogik" als Vorläufer einer sinnorientierten Pädagogik betrachtet werden, um die sich z.B. M. J. Langeveld zusammen mit H. Danner (1981) und K. Dienelt (1984) bemühen.

Beispiele zur Sinn-Thematik aus dem pädagogischen Bereich sind: H. Nohl, der sich 1923 und 1946 mit dem Sinn der Kunst, 1925 mit dem Sinn der Strafe und 1927 mit dem Sinn der Arbeit beschäftigte; Th. Litt, der 1924 und 1948 Aussagen über das Wesen des Sinns macht; O.F. Bollnow (1951) erläutert den Sinn der Sonntagsruhe; E. Lichtenstein (1955) analysiert den Sinn der erzieherischen Situation; Kl. Schaller (1960) beschreibt den Sinn der Erziehung; J. Derbolav spricht von einem "sintheoretischen Ansatz" (1960, 1961); Kl. Mollenhauer (1972) benötigt den Sinn-Begriff zur Beschreibung der pädagogischen Situation; Fr. Fischers erkenntnisphilosophische Auseinandersetzungen mit "Sinn" erscheinen posthum (1975, 1979, 1980); D.-J. Löwisch (1982) äußert sich zum Sinn der Kultur; B. Hamann (1982) kommt in seiner Anthropologie nicht ohne den Sinnbegriff aus; U. Herrmann (1982) sieht in der Sinnfrage nach dem Warum und Wozu eine Möglichkeit, der Auflösung der Erziehungswissenschaft in Einzeldisziplinen entgegenzutreten; W. Braun (1983) referiert den sintheoretischen Ansatz von J. Derbolav; K. Dienelt (1984) setzt sich im Rahmen einer sinnorientierten Pädagogik für eine stärkere Beachtung der existentiellen Dimension des Menschen ein und W. Plöger (1987) diskutiert phänomenologische Methoden zur Sinnerfassung.

Beispiele zur Sinn-Thematik aus dem allgemein-didaktischen oder schulpädagogischen Bereich sind: J. Gebhart (1923) reflektiert über den Sinn der Schule; Ed. Spranger (1925) betont in den "Lebensformen" verschiedene Sinnebenen und fragt (1960) nach dem Sinn des altsprachlichen Gymnasiums; K. Eckardt (1928) untersucht den Sinn der Grundschule; E. Kley (1963) greift die verschiedenen Sinnrichtungen in Anlehnung an Ed. Spranger auf; W. Klafki (1963) spricht vom Bildungssinn der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer und betont (1964) die Sinnggebung als eine der zentralen Aufgaben der Didaktik; B. Michael (1965) äußert sich zu Sinn und Gestalt der Grundschule; F. Huber (1965) leitet das Kapitel der Stufenlehre des Unterrichts mit der Frage nach deren Sinn ein; F. Kopp (1966) beschreibt Sinnrichtungen des Unterrichts; W. Glogauer (1967) beschäftigt sich mit dem Bildungssinn; I. Lichtenstein-Rother (1969) sieht den Sinn als Forderung in der Erziehungssituation; W. Kramp (1973) sieht im Sinn eine Möglichkeit zu erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung; W. Klafki (1974) analysiert den Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips; Kl. Schmitz (1977) stellt fest, daß die Schule die Aufgabe habe, Sinn zu finden; W. Spies u.a. (1979) betonen die Notwendigkeit von "Sinn" in der morphologischen Didaktik; K. Singer (1981) formuliert aus psychoanalytischer Sicht Hilfen zum sinnvollen Lernen; K. Biller (1981) stellt den Sinnprimat im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung vor; Kl. Prange (1983) untersucht den didaktischen Sinn des Lehrplans; A. Kaiser (1985) stellt für die Didaktik der Erwachsenenbildung einen sintheoretisch-situativen Ansatz vor.

Diese und andere Arbeiten wurden auf ihre Relevanz für die Schulpädagogik untersucht. Die Ergebnisse sind an den geeigneten Stellen des Buches eingefügt.

Die obige Aufstellung zeigt, daß über den Sinn selbst nur sehr sporadisch gearbeitet wurde. Die Ausnahme bilden Th. Litt 1924 und 1948, der sich u.a. mit dem Wesen des Sinns auseinandersetzte, Ed. Spranger 1925, der sechs Sinnebenen beschrieb, die E. Kley 1963

wieder aufnimmt und für den Unterricht fruchtbar zu machen versucht; W. Spies u.a., die 1979 einige Wesenszüge von "Sinn" beschreiben; A. Kaiser (1985) und W. Plöger (1987), die ebenfalls Details zum Sinnbegriff beitragen, sowie H. Danner, der 1981 das Sinn-Thema in systematischer Absicht aufgreift und damit einen fruchtbaren Beitrag zur Fortentwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik liefert.

Wir erkennen aus der Aufstellung ferner, daß verschiedene Versuche gemacht wurden, den Sinnbegriff zum Ausgangspunkt von Theoriebildung zu machen, so z.B. J. Derbolav, der auf den Arbeiten Fr. Fischers in den Jahren 1957 bis 1960 zur "Bildungskategorie" aufbaut, und W. Kramp (1973) sowie A. Kaiser (1985). Die Bemühungen Kl. Mollenhauers um die adäquate Beschreibung der pädagogischen Situation mit Hilfe des Sinnbegriffs sollen nicht unerwähnt bleiben.

Schließlich läßt sich aber auch nachweisen, daß der Sinn von pädagogisch relevanten "Phänomenen" untersucht wurde. Hier könnte eine Verbindung zu zeithistorischen Interessen vermutet werden. Die Sinnfrage wurde an den folgenden Inhalten thematisiert: Arbeit, Strafe und Kunst (H. Nohl 1923, 1925, 1927); Sonntagsruhe (O.F. Bollnow 1951); erzieherische Situation (E. Lichtenstein 1955); Erziehung (Kl. Schaller 1960); Kultur (J.-D. Löwisch 1982); Schule (J. Gebhart 1923; Ed. Spranger 1960; K. Eckardt 1928; B. Michael 1965); Bildungssinn (W. Klafki 1963; W. Glogauer 1967); Unterricht (F. Huber 1965; F. Kopp 1966); Leistung (W. Klafki 1974) und Lehrplan (Kl. Prange 1983).

Die Tendenz, "Sinn" stärker in den schulischen Bereich einzubeziehen, zeigt sich z.B. bei I. Lichtenstein-Rother (1969). Sie stellt fest, daß die Erziehungssituation durch Erziehung und Zögling nicht hinreichend gekennzeichnet sei, weil erst ein Drittes, nämlich der Sinn, noch hinzukommen müsse. Ich selbst sah den Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen didaktischen und methodischen Entscheidungen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung als notwendig an (1981). Die Forderungen, den Sinn stärker als bisher im schulischen Bereich zu berücksichtigen, lassen sich deutlich aus der schulkritischen Literatur ablesen. Diese Behauptung soll im folgenden begründet werden.

In seinem Aufsatz "Elementarischer Unterricht" (1957) kritisiert H. Möller "die Scheinbewältigung des Stoffes in unseren Schulen"

(S. 68), die er zu Recht als "Buchschnle" etikettiert. Die Frage-Antwort-Methode ist für ihn nichts anderes als ein Nachplappern der Lehrerworte. "Den Lehrer aber beschleicht der Zweifel, ob solche Lernleistungen nicht geistlos seien" (S. 69) hypostasiert H. Möller. Ihm zufolge fehlen uns "elementare Sinnzusammenhänge", also die Erfahrung von Grundzusammenhängen des Lebens (S. 73), die mit Hilfe von "Sinnelementaria" abgesichert werden könnten, und die Inanspruchnahme des ganzen Menschen (vgl. S. 74).

An diese relativ frühen Hinweise eines Didaktikers auf fehlende "elementare Sinnzusammenhänge" lassen sich die Veröffentlichungen des Schulpädagogen H. Rumpf anschließen. Die Ausführungen H. Rumpfs haben mehr oder minder stets die "übergangene" Sinnlichkeit oder Sinnhaftigkeit im Unterricht zum Thema. Das beginnt schon bei "40 Schultage - Tagebuch eines Studienrats" (1966) und erreicht seinen vorläufigen Höhepunkt in dem Buch "übergangene Sinnlichkeit" (1981), in dem er die Vernachlässigung des Leibes in der Schule anprangert. Die Zivilisation behindere den Menschen in seinem Streben nach Sinn-Vielfalt sehr stark. Daher sei es nötig, Unterrichtsgegenstände sinnlich zu vergegenwärtigen, etwa nach dem Vorbild M. Wagenscheins.

Während H. Rumpf vor allem in der übergangenen Sinnlichkeit ein Defizit erblickt, benennt E.E. Geißler in seinem Buch "Die Schule, Theorien, Modelle, Kritik" (1984) die Wurzel der Schulumüdigkeit vieler Schüler mit dem fehlenden Sinn (S. 248). Sobald der Sinn schulischen Lernens verschlossen bleibe, so argumentiert E.E. Geißler, beispielsweise weil zwischen dem Lerninhalt und dem Zweck schulisch vermittelter Bildung kein erfahrbare Bezug mehr besteht, müssen auch bei schulischen Lernprozessen determinierende Rückwirkungen auftreten (vgl. S. 248). E.E. Geißler beruft sich hierbei auf die Ergebnisse der Streßforschung (z.B. auf A.W. von Eiff 1980). Das ist das Ergebnis der Position E.E. Geißlers: Die Sinnfrage muß beantwortet werden, soll das immer wieder auftretende Thema der Schulumüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulunlust u.a.m. auf Dauer und ohne Zwang in pädagogischer Weise gelöst werden. Wir können hier zustimmen, wenngleich "Sinn" durchweg gleichgesetzt wird mit "Zweck", ein Tatbestand, der in der einschlägigen pädagogischen Literatur häufig anzutreffen ist.

Eine diesbezügliche Ausnahme stellt das von F. Bohnsack herausgege-

bene Buch "Sinnlosigkeit und Sinnperspektive" (1984) dar, das zu Beginn das Ergebnis einer Umfrage bei Studenten zum Verständnis von Sinn mitteilt. Allerdings fügt auch Bohnsack keine systematisierte Differenzierung des Sinnbegriffes an. Das Buch vereint interdisziplinäre Vorträge zu dem Thema und signalisiert dem Leser, daß unsere Schulkrise immer auch etwas mit fehlendem Sinn - was immer man sich darunter vorstellen mag - zu tun hat, wodurch die Position E.E. Geißlers unterstützt wird.

Aus ihrer kulturanthropologischen Position kritisiert D. Elschenbroich (1977) die Trennung von Lernen und Leben bei den pädagogisch-didaktischen Aktivitäten in Kindertagesstätten. Es langweile die Kinder, die Bedeutung des Wassers nur durch "Lottospiele" zu erfahren, und sie sträubten sich, seine Nützlichkeit nur durch das Aufzählen verschiedener Funktionen des Wassers nachzuweisen. "Wie aktiv werden sie, wenn sie selbst Erfahrungen mit Wasser machen können! Aber 'Spielereien' in den Waschräumen sind in den meisten Kindertagesstätten nicht erlaubt." (S. 36) Obgleich die Aktivitäten der Kinder in den Waschräumen ohne pädagogisch-didaktische Führung bzw. Anleitung ebenfalls ins Sinnlose münden können, ist es verdienstvoll, auf Quellen des Sinndefizits aufmerksam zu machen.

Abgesehen von kurzen Ausführungen wie dieser, finden sich keine bedeutenden systematisch angelegten schulkritischen Beiträge in der engeren schulpädagogischen Literatur. Jedoch lassen sich aus der allgemein-pädagogischen Literatur kritische Äußerungen gegenüber Schule und / oder Unterricht aus der Sinn-Perspektive anführen.

E. Fink bemängelte in seinem Buch "Erziehungswissenschaft und Lebenslehre" bereits 1970 das Fehlen eines verpflichtenden Lebenssinnes. Er schreibt:

" Ein allgemein verpflichtender Lebenssinn ist nicht mehr in einer absoluten Hoheit und Erhabenheit dem Menschengeschlechte aufgegeben, glänzt nicht mehr an seinem Himmel wie ein leuchtendes Gestirn." (S. 160; meine Hervorhebung)

Die Forderung E. Finks nach einem "verpflichtenden Lebenssinn" kann allzu leicht als aufgezwungener Lebenssinn mißverstanden werden. Ein Sinnoktroi wäre in der Tat pädagogisch inakzeptabel. Als individuelle

Leistung zur Orientierung des eigenen Lebens jedoch, ist sein Fehlen zweifellos nachteilig. E. Fink beklagt mit dem fehlenden Lebenssinn zugleich den damit gegebenen Werteverfall, der dem Menschen jegliche Orientierung im Hinblick auf ein Wert-volles Leben nähme. Da der Mensch um seine Endlichkeit wisse, verstehe er sich "welthaft und weltlich: zugleich geborgen im Naturgrund und ausgesetzt ins Freie der Freiheit" (S. 221). Zur Erkenntnis des Lebenssinnes brauche er jedoch den Erzieher. Dieser "wird zum Mitstifter und Mitgestalter des in der zwischenmenschlichen Beratung allererst aufgehenden Lebenssinnes" (ebd.). Damit bekommt nach E. Fink der Erzieher die äußerst verantwortungsvolle Aufgabe zugewiesen, Lebenssinn zu erwecken und mitzugestalten. Dieser wird als existentiell notwendig eingeschätzt:

"Ohne einen Lebenssinn können wir nicht existieren; es gehört zur Menschlichkeit des Mensch, einen Daseinssinn zu suchen, auf Leitbilder und Ideale hin sich zu entwerfen, nach Glück zu verlangen, das Leben nach Gelingen und Mißlingen abzuschätzen nach einem Maßstab, der uns nicht in sicherer Eindeutigkeit vorgegeben ist, den wir mehr noch suchen müssen als das, was wir damit taxieren wollen." (S. 157)

E. Fink führt jedoch nicht aus, wie der Erzieher diese Aufgabe erfüllen kann, denkt aber aufgrund des Tenors im Buch wahrscheinlich an die Angebote der Religion. Verpflichtender Lebenssinn wird also gleichgesetzt mit der Unterwerfung des Subjekts unter einen ethisch-religiösen Normenkatalog.

Aus einer gänzlich anderen, gleichwohl ebenfalls normativen Position, wird auch das Fehlen eines Lebenssinnes beklagt. Darauf macht F. Kanning in seinem Buch "Strukturwissenschaftliche Pädagogik" (1953) aufmerksam. F. Kanning bezieht sich auf die sozialistische Kulturbewegung in der Reformpädagogik, in der die Überzeugung vorherrschte,

"daß im pädagogischen Bereich Jugenderziehung als Lebensgestaltung unmöglich ist ohne Glauben an einen bestimmten Sinn des Lebens und an eine bestimmte Wertordnung, die sich in einem Lebensstil verkörpert" (S. 15).

Als Beispiel führt F. Kanning Hendrik de Man an, der in seinem Buch "Die sozialistische Idee" sich auf die Grundauffassung des jungen Marx beruft,

"nach der sowohl die Umstände die Menschen wie die Menschen die Umstände bestimmen. Er (sc.H. de Man) betont, daß diese Stellungnahme in ihrer Doppelseitigkeit der gesamten Wirklichkeit des Lebens als

eines zugleich stofflichen und geistigen Vorgangs gerecht wird" (ebd.).

In der sozialistischen Pädagogik wird also der Glaube an einen bestimmten Sinn des Lebens und eine bestimmte Wertordnung als unerläßliche Voraussetzung für die Lebensgestaltung betrachtet.

Aus der historisch-systematischen Position kritisiert Cl. Menze in dem Aufsatz "Über die Notwendigkeit eines freien Schulwesens" (1972) zu Recht, daß der Staat als Rechtsinstanz im pädagogischen Streitfall para-pädagogisch entscheide, zu einer inhaltlichen Normierung fortschreite, in die er eigene Zwecke einbringe, und konkrete pädagogische Maßnahmen fördere bzw. unterbinde. In dieser allgemeinen schulischen Situation stellt Cl. Menze eine Sinnreduktion fest. Der Staat könne nämlich den umfassenden Anspruch des Individuums auf seine eigene, ganz konkrete Bildung nicht garantieren. Aus der staatlich zu verantwortenden Sinnreduktion - so können wir folgern - ergibt sich für den einzelnen Schüler tatsächlich ein beachtliches Sinn-Defizit. Anders gewendet: Für den Schüler hat das schulische Angebot dann keinen Zweck mehr, wenn die konkrete Bildungserwartung nicht erfüllt wird.

Ablehnend steht W. Fischer aus transzendental-kritischer Position in seinem Aufsatz "Anstaltsschule" (1978) der Staatsschule gegenüber. Er wirft ihr vor, das Lernen durch Leistungsmessung der Sinnfrage zu entfremden (vgl. S. 65). Aufgrund seines radikalen Standpunkts, Bildung ereigne sich immer nur in absoluter Freiheit, die zu gewähren die "Anstaltsschule" niemals in der Lage sei, kommt W. Fischer auch zu der ablehnenden Einstellung gegenüber der Messung von Leistung. Damit kritisiert er, daß die Dominanz des Messens von Leistungen, des Schreibens von Schularbeiten und die damit verbundene Spannung gelegentlich auch Angst vor der Ergebnisverkündung, die eigentliche zentrale Lebensfrage, wozu dies alles gut sei, worin der Lebenssinn tatsächlich bestehe u.a.m., nicht mehr gestellt werde. Aber die objektive Leistungsmessung - so ist zu entgegnen - ist um der Gerechtigkeit in der Schule willen nötig. Die Frage nach dem Lebenssinn braucht jedoch dabei nicht übersehen zu werden. Das eine braucht das andere - bei pädagogischem Engagement der Lehrer - nicht auszuschließen. Immerhin zeigt W. Fischer nachdrücklich die Gefahr auf, daß Bildung unerreichbar ist, wenn die Frage nach dem Lebenssinn nicht gestellt wird.

Als Ergebnis läßt sich zusammenfassend feststellen, daß weder die Schule und der Unterricht ihre immanenten positiven Möglichkeiten entwickeln können, noch Lebensorientierung, Lebensgestaltung und Bildung möglich sind, wenn die Frage nach dem Sinn des Lebens nicht gestellt und beantwortet oder der Glaube daran nicht vorhanden ist.

1.1.2. Schulpädagogisch relevante außerpädagogische Beiträge zum Thema "Sinn"

Ende der 20er Jahre bemühten sich Sozialmediziner, wie z.B. H. Grotjahn und G. Junge (1929), u. a. auf die Ziellosigkeit des Sprachunterrichts in der Schule, auf die Überbürdung der Schüler sowie auf die Abschaffung der sinnlosen Abiturprüfung hinzuweisen. Das sind Themen, die im Zusammenhang mit der Sinnthematik in der Schule auch aus heutiger Sicht diskutiert werden müssen.

Nach dem zweiten Weltkrieg kann sich der logotherapeutische Ansatz von V.E. Frankl als sog. Dritte Richtung der Wiener Psychologie nach S. Freud und A. Adler etablieren. Diesem Ansatz zufolge kann der Mensch psychisch erkranken, wenn er keine Möglichkeit sieht, Sinn zu verwirklichen. Die Sinnverwirklichung geschieht über die Verwirklichung von Werten, die sich in einer Wertehierarchie gruppieren lassen. Die "noogene Neurose" (V.E. Frankl) kann vor allem über die Befähigung zur Sinnverwirklichung geheilt werden. Diesen Ansatz werden wir bei der Entwicklung einer Schulpädagogik berücksichtigen, deren zentrale Funktion es ist, den Sinn in der Schule in den Mittelpunkt theoretischer und praktischer Bemühungen zu rücken.

Der Soziologe D. Claessens behauptet zu Recht, daß in der Schule der Sinn tabuiert werde (1979, S. 37). Die Frage nach dem Sinn von etwas Alltäglichem, von alltäglichen Vorkommnissen wird entweder mit dem Hinweis auf die "Selbstverständlichkeit" beantwortet oder als dumm oder feindselig interpretiert. Gelegentlich werde ihr auch ausgewichen, weil man keine Antwort wisse. Aus soziologischer Perspektive gibt er die Antwort, daß der Mensch dann sinnvoll lebt, wenn er sich um die "gemeinsame Bewältigung der Situation" bemüht, also sich zum Wohle anderer einsetzt (vgl. S. 43). Wer etwas "Lebendiges" tut, wer sich "an den Problemen der Menschen" um sich herum orientiert, der handelt bereits sinnvoll (S. 36). In gleicher Weise ist auch jene

Anstrengung "zur Bewältigung einer historischen Situation, in die der Mensch heute hineingeraten ist - in die er sich verstrickt hat" sinnvoll (S. 43). Handlungen, die sich um das Wohl "des Menschen" bemühen, sind in sich sinnvoll.

Zur "'Reduktion von Ungewißheit'" (S. 39), bedingt durch Instinktverlust des Menschen, dienen Werte, Normen, Sitten, Bräuche, religiöse und kulturelle Tagesverhaltensweisen (vgl. S. 40).

Diese Sichtweise, die der sozialen, humanen Handlung an sich einen Sinn zuspricht, ist für den schulpädagogischen Bereich bedeutsam. Daher soll sie übernommen werden. Die sinntheoretischen Ausführungen D. Claessens darüber, wie sich Sinn ergibt, werden hier jedoch abgelehnt, weil sie u.a. mit lernpsychologischen Theorien Skinnerscher und Thorndikescher Provenienz begründet werden und das damit zusammenhängende Menschenbild nicht mit dem hier vertetenen übereinstimmt.

In diesem Zusammenhang sei auch die ausführliche Beschreibung des Sinnes "als Grundbegriff der Soziologie" von Niklas Luhmann (1971) erwähnt. Eine gründliche Auseinandersetzung mit der kritischen Haltung N. Luhmanns gegenüber der transzendentalen Tradition, der zufolge Sinn "durch den bewußten Vollzug der intentionalen Struktur des Erlebens, in dem das reflektierend aufhellbare Bewußtsein der Vorgegebenheit und Einzigkeit (Ichhaftigkeit) des erlebendes Subjekts mitschwinge" (S. 27), kann hier nicht geleistet werden. Das soziologische Sinnverständnis ist für den schulpädagogischen Bereich vor allem deshalb problemträchtig, weil der Subjektbezug durch "Funktionsbegriff und Systembegriff" ersetzt wird (vgl. S. 28). Dadurch entsteht ein Reflexionsniveau, das das jeweils Besondere der soziologischen Dimension von Schule und Unterricht abgekoppelt hat.

Der katholische Theologe K. Rahner (1979) setzt voraus, daß die Frage nach dem Sinn des Lebens nur mit "Gott" beantwortet werden könne. Die Erfüllung der Sinnfrage werde nicht nur durch Gott garantiert und schöpferisch bewirkt, sondern bestehe "in einer gnadenhaften Selbstmitteilung Gottes" (S. 55). Diese bedeute für den Menschen "das unmittelbare Kommen vor die Unbegreiflichkeit Gottes" (ebd.), was nicht als Grenze, sondern "als Inhalt der seligen Sinnerfüllung gedacht und realisiert werden" müsse (ebd.). Der sich selbstmitteilende Gott müsse als der Unbegreifliche verkündet werden, der bei unseren Lebenskalkulationen Ungereimtheiten nicht ausgleicht. Der nicht

mit einem Namen faßbare Gott teile sich als "Unbegreiflichkeit" mit. Damit dies gelinge, müsse jedoch die Sinnfrage "unerbittlich selber geläutert werden" (ebd.). Die Sinnfrage "müsse sich als Frage nach einer Unbegreiflichkeit verstehen, die selig macht" (ebd.). Sie gelinge, wenn der fragende Mensch "das Unbegreifliche als das wunderbar und selig Selbstverständliche erleben kann" (ebd.). Der Mensch könne aber nur mit einem Gott selig werden, "der unbegreiflich größer ist als er selber und gerade dadurch die wahre Seligkeit des Menschen" garantiere (S. 56). Ein Gott, der begreiflich größer wäre als der Mensch, wäre ein menschlicher Götze (vgl. ebd.).

Die Frage nach dem Sinn des Lebens kann also sinngemäß mit der vertrauenden Einlassung des Menschen auf die Unbegreiflichkeit Gottes beantwortet werden. Auf diese sich lassende, sich loslassende oder öffnende Weise kann der Mensch selig sinnerfüllt werden. Der Sinn des Lebens besteht demzufolge in der seligen Sinnerfüllung, in einem unbegreiflichen Glückszustand zu leben.

Der evangelische Theologe H. Gollwitzer (1970) bewertet die Sinnfrage als "die religiöse Frage" (S. 18), denn sie beziehe sich auf den Sinn "des" Lebens, und auf sie könne die Religion eine Antwort geben. Die Religion gebe Sinn. Wer eine Antwort auf seine Sinnfrage erhält, etwa durch die Überlieferung oder das Milieu vermittelt, fühlt sich geborgen. Das Geborgenheitsbedürfnis des Menschen entstehe nicht nur durch soziale Gesten des Schutzes - wie etwa in der Familienerziehung -, sondern auch durch die überzeugende Antwort auf die Sinnfrage, die mit zunehmendem Lebensalter an Bedeutung gewinne (vgl. S. 19 - 24).

Aus theologischer Sicht sei es nicht ausreichend, die Sinnfrage an die Zweckhaftigkeit des Lebens zu binden, wie dies etwa die Dichter (wie z.B. D.H. Lawrence), Schriftsteller (wie z.B. Otto Flake) oder Politiker (wie z.B. R. Luxemburg) propagierten. Sie lehnten nämlich den transzendentalen Sinn "zugunsten der Selbstzweckdienlichkeit des Lebensvorganges als solchen" ab (S. 22). Ergänzend könnten auch atheistische Philosophen - wie z.B. G. Anders - genannt werden, die die Möglichkeit einer Antwort auf die Frage nach dem Sinn "des" Lebens prinzipiell ablehnen. Der auf der Suche nach Sinn sich befindende Mensch müsse - so H. Gollwitzer - diese polaren Gegensätze zunächst ertragen, bevor er zu einer für ihn überzeugenden subjektiven Lösung gelangen kann. Die Sinnfrage kann demzufolge nur in einem langen, mühevollen Weg subjektiv erarbeitet werden.

H. Gollwitzer behauptet, daß in der Entwicklung des Menschenlebens der Sinnempfang vor der Sinnleistung komme. Dadurch betont er die große Bedeutung der Familie, in der das Kind erfahren kann, daß sein Leben Sinn hat, und zwar hat es Sinn für andere, nämlich die Eltern, denn das drücken sie durch ihr "Sich-Kümmern" um das Kind aus und "eben dadurch hat es Sinn" für das Kind (S. 71). Mit der Fähigkeit des Menschen, Sinn zu geben, im Sinne von Sinn stiften oder etwas tun zu wollen, ist nach H. Gollwitzer die Möglichkeit des Irrtums und der Schuld verbunden. Wenn Sinn mit Zweck gleichgesetzt wird, dann wird das Leben auf zweckhafte Tätigkeit reduziert und der Sinn des Lebens auf den Nutzen zurückgenommen. Damit muß man sich jenen unterwerfen, die über Nutzen befinden können oder sich anmaßen, es zu tun. Sinn wird also letztlich "nicht geleistet, sondern geschenkt" (S. 76). "Der Sinn (das Wofür) personaler Existenz transzendiert den Nutzwert personaler Existenz" (S. 79). Der Sinn ist demnach wesentlich mehr als Zweckhaftigkeit. Er stellt zwar eine Leistung des einzelnen dar, ist letztlich aber Gnade.

Aus philosophischer Sicht versteht H. Beck (1979) "Sinn" als "Zusammenhang und Bedeutungsgehalt der Gesamtwirklichkeit" (S. 9). Die Betonung der rationalen Ebene wird durch die Konkretisierung auf die Ergründung der letzten Bedingungen von Gesamtwirklichkeit noch verstärkt. Der Bedeutungsgehalt "Sinn" wurzelt in den "letzten Bedingungen" der Wirklichkeit. Er ist mit rein empirischen Methoden nicht mehr erfaßbar. Ohne hier genauer auf die Entstehung des Sinns eingehen zu können, sei erwähnt, daß H. Beck ähnlich wie D. Claessens die zunehmende Distanzierung des Sinns von der Wirklichkeit belegt, was er an den drei Stadien aufzeigt, nämlich der magisch-mythischen Vorzeit der Philosophie, in der "der Sinn noch in unmittelbarer Identität gelebt oder im sinnfälligen Sinn-bild angeschaut" wurde (S. 10), dem Mittelalter, in dem die Sinnbestimmung theologisiert wurde, d.h., daß der persönlich sich mitteilende Gott dem Leben des einzelnen Sinn verleiht, und schließlich dem Nominalismus, demzufolge Worte "nur noch Namen (sind), mit denen wir unsere regelmäßig wiederkehrenden sinnlichen Empfindungen von der Wirklichkeit nun auch geistig in Empfang und in die Hand nehmen und beherrschen" (S. 10 f.).

Der Mensch muß aus der philosophischen Sicht von H. Beck die Wirklichkeit vorurteilslos annehmen und hörend aufnehmen, "was sie uns

zu sagen hat" (S. 17). Nur auf diese Weise könne er "sinn-entsprechend antworten" (ebd.). Der Sinn des Lebens erfüllt sich also durch die verantwortliche Erfüllung des als Aufgabe wahrgenommenen Anspruchs einer wirklichen Situation. Die Aktivität des Menschen ist gefordert.

Die Sozialpädagogin I. Lisop (1986) diskutiert Möglichkeiten, die Sinnkrise unserer Gesellschaft mit Hilfe der Freizeitpädagogik zu lösen und gelangt aufgrund ihrer Analysen der freizeitpädagogischen Positionen zu einem insgesamt negativen Ergebnis. Diesem Ergebnis kann aus unserer Sicht zugestimmt werden; denn die Sinngebung durch Freizeitpädagogik (vgl. S. 170) ist nur in einem begrenzten Rahmen möglich, der für die Erfassung der Sinnkrise in unserer Gesellschaft zu eng ist. Es ist möglich und nötig, die Freizeit sinnvoll zu gestalten, aber die Umkehrung, mit Freizeit allein ein sinnvolles Leben zu gestalten, dürfte durchweg unbefriedigende Lösungen zeitigen, insbesondere dann, wenn man die gegenwärtigen "Freizeitangebote" durchmustert.

Die punktuellen Ausschnitte aus Sozialmedizin, Psychotherapie, Soziologie, Theologie, Philosophie und Sozialpädagogik erbrachten einige schulpädagogisch relevante Ergebnisse, die kurz zusammengefaßt werden sollen:

Aus sozialmedizinischer Sicht wird der gesundheitliche Aspekt von Schule u.a. auch im Zusammenhang mit der Frage nach sinnvollen Aufgaben thematisiert.

In psychotherapeutischer Sicht wird das Sinn-Defizit als Ursache der noogenen Neurose betrachtet und eine Therapie entwickelt, in deren Zentrum die Sinnerfüllung bzw. Wertverwirklichung steht.

Die soziologische Perspektive läßt jene Handlungen an sich sinnvoll erscheinen, die sich um Menschen bemühen.

In theologischer Auffassung ist das Leben sinnvoll, wenn es sich lassend an die Unbegreiflichkeit Gottes hingibt und in dem Erlebnis seiner unbegreiflichen Größe selig ist. Außerdem wird Sinn als Gnade identifiziert, die geschenkt wird.

In philosophischer Sichtweise gilt es, auf den Anspruch von Sinn selbstverantwortlich zu reagieren. Derjenige, der sich dies zu eigen macht, lebt sinnvoll.

Mit dieser auszugsweisen Dokumentation von Bemühungen um Sinn in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen konnte wenigstens andeutungsweise das weitverbreitete Interesse an dem Phänomen "Sinn" aufgezeigt werden. Das aber bedeutet, daß Bemühungen um Sinn als gemeinsame Anstrengung gewertet werden können, das Leben "sinnvoll" zu leben. Damit soll aber auch der gegenwärtige Trend unterstützt werden, die Kluft zwischen Geistes- und Naturwissenschaften zu überwinden (vgl. z.B. W. Wild 1987). Der mit der Sinnfrage gegebene ganzheitliche Denkansatz steht der ökologischen Denkhaltung sehr nahe, die durch die zentrale Begriffe, wie z.B. Vernetzung, Ganzheit und Ökologie charakterisierbar ist (vgl. z.B. F. Capra 1985). Der Ansatz H. Roths (z.B. 1966), außerpädagogische Forschungsergebnisse nach sorgfältiger Prüfung in die Pädagogik zu rezipieren, erfährt dadurch eine zusätzliche theoretische Untermauerung.

1.2. Defizitäre Explikation des Sinn-Begriffs in pädagogischen Nachschlagewerken

In der Tendenz ist die negative Einschätzung der philosophischen Wörterbücher bezüglich der Explikation von "Sinn" durch H. Gollwitzer (1970) auf die pädagogischen Nachschlagewerke übertragbar, in denen Sinn (a) nicht, (b) nur als Verweis und (c) als eigenes Stichwort zu finden ist.

(a) So ist beispielsweise in einer ersten Gruppe, z.B. in J. Dolch "Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache" (1963), H.H. Groothoff/M. Stallmann "Neues pädagogisches Lexikon" (1971), L. Roth "Handlexikon zur Erziehungswissenschaft" (1976), Hierdeis / Knoll / Krejci "Basiswissen Pädagogik" (1977), Ascherleben / Hohmann "Handlexikon der Schulpädagogik" (1979), H. Schröder "Grundwortschatz Erziehungswissenschaft" (1985), H. Hierdeis "Taschenbuch der Pädagogik" (1986) die Sinnthematik weder durch Verweisung auf die Sinnfragen oder auf Sinnkomposita noch durch ein eigenes Stichwort "Sinn" bearbeitet.

(b) Eine zweite Gruppe von Lexika enthält zwar auch kein eigenes Schlagwort "Sinn", aber das Wort oder ein damit zusammenhängender Begriff ist im Register wenigstens erwähnt. Beispiele hierfür sind H.-H. Groothoff Fischerlexikon "Pädagogik" (1964), D. Lenzen "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft"; Kl.- D. Hemmer / H. Wudtke "Erziehung im Primarschulalter" (1985; zugleich Bd. 7 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft) und B. Kozdon "Grundbegriffe der Schulpädagogik" (1978), wo nach W.S. Nicklis "Sinn" mit "Wert" gleichgesetzt wird (S. 77, 181).

(c) Eine dritte Gruppe von Nachschlagewerken enthält endlich ein Schlagwort, wenigstens von Sinn-Komposita (z.B. "Bildungssinn" in

W.S. Nicklis "Handwörterbuch der Schulpädagogik" (1973) und H.-J. Ipfling "Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache (1974)) oder der Sinnbegriff wird im Zusammenhang mit "Methode" (z.B. in G. Wehle "Pädagogik aktuell" (1973), H. Rombach "Wörterbuch der Pädagogik" (1977)) oder beiläufig mit "Handlung-Interaktion-Symbolischer Interaktionismus" (z.B. Chr. Wulf "Wörterbuch der Erziehung" (1976)) abgehandelt. Schließlich wird das Grundwort "Sinn" zwar aufgenommen, aber nur auf Zusammensetzungen verwiesen (z.B. W. Twellmann "Handbuch Schule und Unterricht" (1981)). In nur zwei pädagogischen Lexika konnte "Sinn" als eigenes Stichwort gefunden werden (H. Zöpfl u.a. "Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik", 5. Aufl. 1975; und "Lexikon der Pädagogik" Neue Ausgabe. Freiburg 1971, 4 Bde. K. Dienelt, S. 122 f.) Im erstgenannten Lexikon ähnelt der Beitrag H. Zöpfls sehr dem Artikel über "Sinn" in "Herders Kleinem philosophischen Wörterbuch" 1963; erstm. 1958, S. 160).

Das Ergebnis des Streifzuges durch erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke läßt sich in formaler wie inhaltlicher Hinsicht zusammenfassen. Formal betrachtet, gibt es eine Vielzahl pädagogischer Nachschlagewerke, eingeschlossen jener für die Grundschule, die keinen Verweis auf "Sinn" oder entsprechende Komposita enthalten. Eine Reihe pädagogischer Lexika enthält hingegen im Schlagwortregister einige Verweise auf "Sinn"-Komposita oder subsumiert "Sinn" unter "Methode" oder "Hermeneutik". In nur zwei Werken erscheint "Sinn" als eigenes Schlagwort. Auf dieser schmalen Basis können nur einige Aspekte des Sinns inhaltlich erfaßt werden. Die folgenden Punkte können dies belegen:

- Sinneinsichten erschöpfen sich nicht in bloßem Wissen, sondern verlangen, daß der Sinneinsichtige für Sinnwerte eintritt (vgl. W. Hansen 1964).
- Im Unterricht darf keine Vereinzelnung stattfinden. Die Rückfragen an den Sinn des Gelernten schaffen eine personal-reflektive Haltung (vgl. G. Pöppel 1973).
- Der Sinn wird aus sich selbst begriffen, er hat eine grundsätzliche "Eigenbedeutsamkeit" (vgl. H. Holz 1977).
- Sinnbildungen sind möglich, wenn die Umwelterziehung Erfolg hat, wenn also die Lebensbasis des Menschen nicht zerstört wird. Hierzu sind Verzichtleistungen nötig. Sinn kann also auch über Verzicht und Opfer ermöglicht werden (vgl. W. Spies 1981).
- Der Sinn kann im Erfahrungs- und Lebensraum der Schule vielfältig verwirklicht werden: angewandte Grundrechtsentfaltung und Sozialpflichtigkeit synthetisieren im "begreifenden Tun". Nationalismen und individuelle Glückssuche sind als Sinnstiftung abzulehnen (vgl. E. Frister 1981).
- Sinn läßt sich mit Hilfe der Hermeneutik erschließen (vgl. L. Roth 1981).

- Aus der Sicht der altphilologischen Fachdidaktik ergibt sich: die römische Antike kann - wenn auch indirekt - sinnvoll erscheinen, weil "Sinn" zur geistigen Weitsicht verhilft und das eigene Leben zu gestalten vermag (vgl. J. Klowski 1981).

- Bei der Bestimmung von Lern- und Erziehungszielen ist immer auch die Sinnfrage mitzubedenken. Glauben und Hoffnung sind für die Erziehung wichtige Begriffe (vgl. H. Zöpfl 1975).

- Sinn muß als Geschenk verstanden werden, kann also nie direkt angestrebt werden. Der Lebenssinn kann nicht in der Hingabe an die materielle Welt, sondern nur in der Pflege der Mitmenschlichkeit erworben werden. Es lassen sich drei Sinnbegriffe nennen: Bedeutungssinn (besser: Zeichen- oder Objektsinn), Handlungssinn und Daseinsinn (vgl. F. Ulrich 1971).

- Die Sinnesschulung ist in der Grundschule eingeführt, insbesondere im ästhetischen und musikalischen Lernbereich, aber auch in den Spiel- und Übungsformen der Mathematik (vgl. Kl. Giel 1985).

In allgemein pädagogischen und didaktischen Werken wurde jedoch der Sinnbegriff noch wesentlich weiter differenziert. Das soll im folgenden dargestellt werden.

1.3. Differenzierung von "Sinn" in neuerer Literatur

Seit 1979 liegen didaktische und pädagogische Veröffentlichungen vor, in denen "Sinn" ausführlicher bearbeitet wird als bisher. Ohne die einzelnen Beiträge nach dem didaktischen oder allgemein pädagogischen Bereich zu differenzieren, werden die Ergebnisse zur Differenzierung des Sinnes vorgestellt. So ergeben sich verschiedene Bedeutungsebenen von Sinn, die sich in der Formel "Sinn als..." fassen lassen, verschiedene Wirkungsbereiche, die sich in der Formel "Sinn von..." zusammenfügen, und schließlich einige Wesensaussagen (phänomenologisch gewonnene Aussagen) über "Sinn", die sich in die Sprachformel von "Sinn ist ..." binden lassen.

1.3.1. Verschiedene Bedeutungsebenen von Sinn

Erste Bedeutungsebene: Sinn als Bedeutung

Beispiel: Ein Kind kann ein Wort erst dann sinnerfassend lesen, wenn es die Buchstaben in ihrem konkreten Zusammenhang verstanden hat. Dann erscheint der bezeichnete Gegenstand vor seinem geistigen Auge und es ist fähig, den Sinn des Schriftbildes zu verstehen. (Vgl. H. Danner 1981, S. 124) Sinn ist in diesem Beispiel durch Zeichen vermittelt, die auf etwas anderes als sie selbst verweisen. Der durch Zeichen vermittelte Sinn stellt Wissen dar.

Von diesem Verständnis geht A. Kaiser aus, wenn er Sinn in erster Annäherung als

"das Insgesamt an Erklärungs- und Orientierungswissen, das soziale Einheiten hervorgebracht, angesammelt und tradiert hat (versteht). Sinn ist die 'Luft', die der Mensch vom ersten Augenblick seines Lebens an vorfindet, die er einatmet, um (sozial, nicht physische leben) zu können, und die er mit jedem Ausatmen in ihrer Zusammensetzung verändert, wenn auch nur in winzigsten Teilen" (1985, S. 53).

Das Erklärungs- und Orientierungswissen wird als für das soziale Leben unabdingbar eingeschätzt, das aber beim Gebrauch immer auch verändert wird, d.h. daß sich durch Hinzunahme neuen Wissens die geistige Welt des Subjekts verändert, genauer strukturiert. Eine ähnlich hohe Bedeutung wird "Sinn" auch von W. Spies u.a. (1979, S. 92) zugesprochen. Die Autoren meinen aber die "Sinnproduktion im Lernen" und sagen, "die Sinnkategorie ist unverzichtbar, ist Lebensbedingung wie die Luft" (S. 93).

"Sinn" kann zwar mit Hilfe von Zeichen und Zeichensystemen vermittelt werden, aber deshalb sind Zeichensysteme nicht auch schon - wie A. Kaiser schreibt. - "vor allem Sinnsysteme" (S. 53). Die Gleichsetzung von Zeichen und Sinn ist falsch; denn Sinn ist weder greifbar, noch erschöpft er sich in Zeichen. Er existiert nicht objekthaft und kann nur im Bezug zum Menschen entstehen, worauf A. Kaiser selbst hinweist, wenn er von der "relationalen Struktur" der Zeichen, insbesondere der Sprachzeichen redet (S. 49). Zeichen an sich wohnt kein Sinn inne. Sie sind an sich sinnlos und in höchstem Maße willkürlich. Nur aufgrund von Übereinkünften und von Sinn-Zuschreibungen werden sie für jene sinnvoll, sinn-trächtig, die die Regeln der Zuschreibung kennen, für andere jedoch nicht. Dies kann jeder schnell nachprüfen, etwa wenn er arabische, kyrillische oder chinesische Schriftzeichen vor Augen hat. Wir unterscheiden uns in unserer Beziehung zu diesen Schriftzeichen wesentlich von Arabern, Russen und Chinesen.

Sinn, verstanden als Wissensinhalt oder als Information, kann über Zeichen und Symbole weitergegeben werden. Während bei Zeichen der Sinn elementarisiert weitergegeben wird, wie etwa bei Buchstaben bzw. Wörtern, erscheint er im Symbol ganzheitlich. So genügt eine Statue, etwa die Justitia, um den Gesamtkomplex der Gerichtsbarkeit, insbesondere Gerechtigkeit, darzustellen.

Symbolische Darstellungen machen abstrakte Sinnkomplexe sehr schnell auf der Ebene der Bedeutung sinnfällig. Der Sinn des in Zeichen oder Symbolen fixierten Sinnes, also seine Bedeutung, kann jedoch nicht abgesichert werden. Hierzu bedarf es der Interpretation. Diese Feststellungen erlauben es nicht, den symbolischen Interaktionismus zur theoretischen Grundlage des Unterrichts zu machen, denn der so wesentliche Bereich der Werte wird ebenso wenig erfaßt wie jener der Zwecke.

Zweite Bedeutungsebene: Sinn als Zweck

Beispiel: Die Türklinke oder allgemein ein von Menschen geschaffener Gegenstand hat seinen Sinn in sich, der, wie bei der Türklinke, im Zweckhaften liegt; denn sie ist für einen ganz bestimmten Zweck erfunden worden.

Zu Recht betont H. Danner, daß Sinn weder mit Bedeutung noch mit Zweck gleichgesetzt werden könne. Zwar verleihen Bedeutung und Zweck einer Sache "Sinn", aber dieser geht nicht in ihnen auf. "Sinn" hat immer auch etwas mit "Veränderung" der den Menschen umgebenden Welt zu tun. Der Mensch "verändert" das Naturhafte, das ihm Widerfahrende und Begegnende auf sich selbst hin. Diese Veränderung macht den Sinn aus. (H. Danner 1981, S. 125) Sinn kann sich aus dieser Sicht sowohl auf den Sachverhalt der Veränderung selbst, als auch auf den Prozeß der Veränderung beziehen. Damit ist auch gesagt, daß der Mensch aktiv sein muß, soll Sinn erfüllt werden. Und schließlich heißt dies, daß "nur Menschliches" sinnvoll ist (S. 126), also dasjenige, das in irgendeiner Beziehung zum Menschen steht, "Sinn" haben kann; denn nur der Mensch gibt einem Objekt "Sinn". Damit erweist sich Sinn als "eine Kategorie des Menschseins" (ebd.). Sinn wird in der Begegnung mit etwas erfahren oder nicht.

Die vom Menschen für bestimmte Zwecke geschaffenen Gegenstände stehen in bestimmten Zusammenhängen. Das gilt auch für den mit ihnen verbundenen Sinn als Zweck. Die vielfältigen "alltäglichen Sinn-Momente (stehen) in einem größeren Sinn-Zusammenhang, der dann als 'Lebens-Sinn' bezeichnet werden kann" (ebd.). Der "Lebens-Sinn" kann als "Existenz-Auslegung durch den Menschen - des einzelnen wie 'des' Menschen" (ebd.) verstanden werden. Da es aber "den" Menschen unserer Auffassung nach nicht gibt, bleibt nur die Auslegung durch jeweils konkrete Menschen. Das bedeutet, daß die Sinn-Zusammenhänge immer ihren persönlichen Ausprägungsgrad besitzen. Der einzelne Mensch legt

sich seine Existenz selbst aus. Damit nähern wir uns dem "letzten Sinn" unseres Lebens oder jenem "Horizont", den H. Danner in Anlehnung an M. Heidegger und H.-G. Gadamer erwähnt. Dieser "bedeutet die äußerste Aussagemöglichkeit über den Verweisungszusammenhang, innerhalb dessen ein einzelnes Sinn-Moment steht" (ebd.). Damit ist eine erneute Bedeutungsebene erreicht, die wir als "Horizont" oder als "Lebenssinn" bezeichnen.

Dritte Bedeutungsebene: Sinn als "Horizont" oder als Lebenssinn

Der Religionspädagoge E. Nipkow (1984) schlüsselt den Begriff des Lebenssinnes nach drei sich verschränkenden Dimensionen auf (vgl. S. 96). Ihm zufolge lebt Sinn zum ersten in der Zeitdimension, also von überzeugenden Zukunftsperspektiven und erfüllter Gegenwart. Anders gewendet können wir sagen: Sinnvoll erscheint das Leben, wenn es eine erfüllte Gegenwart und überzeugende Zukunftsaussichten beinhaltet.

"Sinn" lebt zweitens in der emotional-sozialen Dimension von emotional stützenden kommunikativen Beziehungen. Analytisch gesehen, sind Beziehungen und Bindungen "das Äquivalent von Sinn: sie sind die Basis, das, was Sinn trägt, woraus Sinn und Sinngefühl entstehen" wie M.L. Möller (1984, S. 136) feststellt. Wo Beziehungen gelebt werden, wo der einzelne mit anderen reden, sie um Hilfe, um Stellungnahme u.a.m. bitten kann und dies erhält, gibt es keine Sinnlosigkeit. In unserer Wirklichkeit ist jedoch allzu oft eine "Beziehungsbrüchigkeit" (ebd.) zu diagnostizieren, also entweder bloß sachorientierte oder aufgabenorientierte Teilbeziehungen, weniger freundschaftliche.

"Sinn" lebt schließlich drittens in der (emotional-sozial-) kognitiven Dimension von überzeugenden gesamtgesellschaftlichen oder zumindest gruppenspezifischen Ideologien in möglichst vereinfachter Form.

"Sinn" ist demzufolge in der Dimension der Zeit, des Emotionalen, des Sozialen und des Kognitiven als auch in deren gegenseitigen Verschränkungen zu suchen. Soll Leben also sinnvoll verlaufen, dann braucht das Subjekt eine erfüllte Gegenwart, eine überzeugende Zukunftsperspektive, kommunikative Beziehungen und überzeugende gesellschaftliche oder gruppenspezifische Ideologien bzw. Bewußtseinszusammenhänge.

Besonders wichtig ist die Betonung von Beziehungen und Bindung. Der Hinweis E. Nipkows auf die miteinander verschränkten Dimensionen leitet über auf die Beachtung des Ganzen. Dieser ganzheitliche Aspekt sollte nicht mehr übersehen werden.

Die Gefährdung des Lebenssinnes lassen sich in drei Gesichtspunkten erfassen. Sie lauten nach E. Nipkow:

- (a) die allgemeinmenschliche Erfahrung der Brüchigkeit und Verfallenheit des Lebens, etwa durch Leiden und Tod oder auffällige Widersprüchlichkeiten, wie z.B. die Rede von der Gefahr des Fernsehens gegenüber Kindern, während Erwachsene sich nicht daran halten (vgl. S. 141 f.);
- (b) die gesellschaftlich bedingte Schicksale, wie z.B. vor allem die Arbeitslosigkeit in unserer Zeit;
- (c) die speziellen persönlichen Enttäuschungen (vgl. S. 99).

Was also "Sinn" des konkreten Lebens zerstört, sind vor allem die Erfahrungen, selbst im Strom der Zeit sich zu befinden und unausweichlich seinem Ende entgegenzugehen, sind persönliche Enttäuschungen und unabänderliche Schicksalsschläge. Allgemein könnten wir somit sagen, daß "Sinn" des Lebens vor allem durch inakzeptable "Eingrenzungen" (vgl. K. Biller 1988,c) zerstört wird.

Der Sinn-Horizont ist für die konkrete Sinn-Gebung und Sinn-Auslegung bedeutsam. Er gibt dem einzelnen eine wichtige Orientierung bei der konkreten Entscheidung. Der Sinn-Horizont ist als diejenige "Welt" zu verstehen, in die der Mensch hineingeboren ist, die also vor ihm schon besteht. In dieser vor-interpretierten Welt verleiht der einzelne seinem Leben den ihm speziellen Sinn. Der Sinn-Horizont hält die zur Sinnerschließung von Welt nötigen Interpretationsmuster zur Verfügung. Der Heranwachsende lernt, sie im Rahmen der Sozialisation und Erziehung anzuwenden. Die Interpretationsmuster ermöglichen es dem jungen Menschen, "sein Verhältnis zu sich selbst, zu den Anderen, allgemein zur 'Welt' zu bestimmen" (H. Danner 1981, S. 127). Die Gesamtheit der Interpretationsmuster stellt das sog. Vorverständnis dar, das eine Lebensgemeinschaft kennzeichnet. Damit erst wird eine Verständigung unter den einzelnen Mitgliedern dieser Gemeinschaft möglich.

K. Dienelt unterstützt und ergänzt die Aussagen über "Sinn" aus der Sicht der Logotherapie V.E. Frankls. Er bemüht sich seit Jahren (1955,

1977, 1984, 1987) "die Forschungsrichtung Frankls für die Pädagogik und deren wissenschaftliche Fundierung fruchtbar zu machen" (1987, S. 259). Während er 1955 den Begriff der Verantwortung als zentralen pädagogischen Begriff begründete, 1977 die anthropologischen Grundlagen der Pädagogik aus logotherapeutischer Perspektive diskutierte, zeichnet er 1984 den Weg zu einer "sinn"-orientierten Pädagogik, von der "Metatheorie der Erziehung" ausgehend, nach (vgl. auch 1985). Während H. Danner die Frage nach dem Inhalt und dem Maßstab von "Sinn" nicht beantwortet, bietet K. Dienelt das "Gewissen" - bei V.E. Frankl das "Sinn-Organ", das Sinn gestalten in bestimmten Lebenssituationen perzipiert (1971, S. 96) - als Maßstab an (1984, S. 184). Zum Inhalt kann er keine Vorgaben machen, weil im Gewissen "nicht schon eine inhaltlich bestimmte Norm eingeschlossen" ist (ebd.).

Dieser Aspekt ist in der Rezension logotherapeutischer Ausführungen zum Sinn kritisiert worden. H. Peter (1986, S. 245) beklagt, daß sowohl bei K. Dienelt als auch bei V.E. Frankl der Sinnbegriff reduktionistisch verkürzt werden könne und dann inhaltsleer sei. Das einzige "Sinn-'Kriterium'" (bleibt die) psychotherapeutische, allenfalls 'existentielle' /.../ Funktionalität" (ebd.).

Gegen den Vorwurf der philosophischen Verkürzung des "Sinn"-Begriffs wehrt sich K. Dienelt (1987). Er weist nach, daß V.E. Frankl "zur Vervollständigung des Menschenbildes den Schritt über das Psychische hinaus auf das Noetische gewagt hat" (S. 284). Die "Noologie" müßte nach V.E. Frankl "meta-physisch" orientiert sein (vgl. V.E. Frankl 1975, S. 90). Die Welt der Sinnesempfindungen wird nicht als die einzig mögliche angesehen. Die andere Welt ist uns nicht unmittelbar zugänglich, obgleich wir sowohl im praktischen Leben als auch durch die wissenschaftliche Arbeit "mit zwingender Deutlichkeit" auf sie hingewiesen werden. Mit dieser Sichtweise M. Plancks identifiziert sich V.E. Frankl (vgl. K. Dienelt 1987, S. 265). Das Metaphysische ist nach V.E. Frankl "als Voraussetzung, als Bedingung 'möglicher Erfahrung'" zu sehen (V.E. Frankl 1975, S. 91). V.E. Frankl organisiert seine Logotherapie vor diesen transzendental-philosophischen Hintergrund in Richtung auf das Geistige. Die Logotherapie versteht sich demzufolge als eine Psychotherapie "vom Geistigen her". Die Existenzanalyse als Psychotherapie "auf Geistiges hin" (vgl. V.E. Frankl 1975, S. 89).

K. Dienelt betont, daß derartige Äußerungen V.E. Frankls nicht zur Überbetonung des Geistigen im Menschen führen; denn für ihn sei die psychophysische Faktizität und die geistige Existenz im menschlichen Dasein als dialektische Einheit und Ganzheit "zusammengeschweißt" (1987, S. 266). Da nun mit dem "Noetischen" bzw. dem "Geistigen" immer auch die "Weltoffenheit" des menschlichen Daseins gegeben ist - V.E. Frankl lehnt sich in diesem Punkt an M. Scheler, A. Portmann und A. Gehlen an - ist ein offenes psychologisches System gefunden. Der Reduktionismus-Vorwurf H. Peters kann nach diesen Ausführungen jedoch nicht mehr aufrechterhalten werden.

Zum Vorwurf der Inhaltsleere des Sinnbegriffs kann K. Dienelt zu Recht auf die drei Wertkategorien des Schöpferischen, des Erlebnis-

und des Einstellungswertes verweisen, die in der je konkreten Situation anzuwenden seien. Von vornherein kann jedoch Sinn nicht erfüllt werden, wenn ein Sinnoktroi vermieden werden soll. H. Peter würde das sicher gelten lassen, erwartete er doch genauere Ausführungen zum Phänomen "Sinn" selbst (vgl. 1986, S. 241, 245). Hier hat er nicht Unrecht. Eine ausdifferenzierte Theorie des Sinnes fehlt.

K. Dienelt sieht in den von H. Danner als anthropologische Kategorien gewürdigten Begriffen "Verantwortung" und "Vertrauen" eine Übereinstimmung zur logotherapeutischen Position V.E. Frankls, weil diese Begriffe auch hier eine entscheidende Rolle spielen, beantwortet doch der Mensch die Lebensfrage dadurch, daß er sein Leben "ver-antworte". Für K. Dienelt ist entscheidend, daß die anthropologisch grundlegenden Begriffe "Verantwortung" und "Gewissen" als Kernstücke einer "sinn-orientierten Pädagogik" gewonnen worden sind (vgl. 1984, S 185). Sie werden auch in die hier vertretene Auffassung von Schulpädagogik übernommen.

Punktuell läßt sich die große Nähe der geisteswissenschaftlichen Position mit der Existenzanalyse und Logotherapie V.E. Frankls bzw. der pädagogischen Anthropologie K. Dienelts also durchaus belegen. Mit Hilfe der Berücksichtigung der Erkenntnisse von Logotherapie und Existenzanalyse in der Pädagogik will K. Dienelt den Blick der pädagogischen Forschung für das Ganze des Menschen bewahren und einen Irrweg in der Pädagogik verhindern, den er darin zu erkennen glaubt, daß sich die Pädagogik in Einzeldisziplinen auflöst und das Praktischwerden wissenschaftlicher Erkenntnisse vergißt. Er weiß sich in seinem Bemühen einig mit J. Derbolav und sieht sich in der Denktradition von Th. Litt (vgl. K. Dienelt 1982, S. 110). Er betont, daß auch Fr. W. Förster in seinem Werk "Hauptaufgaben der Erziehung" (1959) auf die Aufschlüsse der Logotherapie hinweist und daß F. Schlederer (1964) in seiner Arbeit den Beitrag der Existenzanalyse und Logotherapie zur Fundierung einer anthropologisch geprägten Pädagogik würdigt (vgl. K. Dienelt 1983, S. 205 f.).

Nach einer längeren Pause, in der die positivistisch geprägten Arbeiten in der Pädagogik Vorrang hatten, nimmt tatsächlich das Interesse an der qualitativen pädagogischen Forschung wieder zu. In diese Entwicklung sehen wir auch die vorliegenden Bemühungen eingereiht, den Sinnbegriff stärker als bisher in das Zentrum schulpädagogischen Denkens zu rücken.

1.3.2. Verschiedene Erscheinungsweisen von "Sinn"

Aus den Ausführungen von W. Plöger (1987), in denen es vorrangig um den Nachweis der Effektivität der Phänomenologie für die Pädagogik geht, lassen sich als Nebeneffekt drei von mir so benannte Wirkungsbereiche von Sinn oder Wirklichkeitsausschnitte, in denen eine jeweils andere Erscheinungsweise von Sinn gegeben ist, herauslösen, und zwar:

der Sinn von Begriffen, der Sinn von Situationen und der Sinn von Handlungen. Hier von drei Sinnarten zu sprechen wäre falsch, weil die unterschiedlichen Erscheinungsbilder von Sinn keine verschiedenen "Arten" begründen und "Sinn" immer nur von einer Art ist.

Um im einzelnen auf die methodischen Zugänge zur Erschließung der verschiedenen Sinnbereiche einzugehen (vgl. hierzu Kapitel 6), sei darauf hingewiesen, daß die Erforschung der erzieherischen Wirklichkeit, wie sie sich aus subjektiver Sicht zeigt, wichtig ist. Dabei ist auch zu klären, "wie sich für das Subjekt Sinn konstituiert und welchen Sinn es seinem Erleben, Denken und Handeln zuspricht" (W. Plöger 1987, S. 24). Allerdings sei auf die Gefahr verwiesen, daß der zu erkennende Sinn dem Subjekt von der Wissenschaft übergestülpt oder verordnet wird. Diese Gefahr schleicht sich in die pädagogisch-phänomenologische Forschung z.B. dann ein, wenn ungeprüft soziologische Perspektiven, etwa von A. Schütz, die für die Erforschung gesellschaftlicher Belange durchaus angemessen sind, auf die pädagogische Situation übertragen werden. Auch dann, wenn W. Plöger bei Ed. Spranger wie bei A. Schütz Idealtypen, etwa in den "Grundstilen der Erziehung" feststellt, so kann er doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie Konstrukte sind. "Beide haben sich vor allem damit beschäftigt, das typische Handeln anonymer (d.h. gedachter) Personen zu verstehen und weniger damit, das konkrete Handeln einzelner Personen zu beschreiben und zu interpretieren" (1986, S. 116). Wir dürfen in der Pädagogik jedoch nicht vom Abstrakten oder Idealtypischen ausgehen und daran die Wirklichkeit messen, so lange diese losgelöst von Wirklichkeit, konstruiert wurden. Wir müssen vielmehr von der Vielfalt möglicher Spielarten ausgehend das Gleichbleibende herausfiltern. Erst von den so gewonnenen Ergebnissen können Deduktionen vorgenommen werden.

1.3.3. Wesensaussagen über "Sinn"

Das der morphologischen Didaktik zugrunde liegende Verständnis von Sinn läßt sich durch folgende "Wesensmerkmale" kennzeichnen.

Der "Sinn" ist Medium

"Sinn läßt sich systemtheoretisch als Medium denken, das andere Medien bewegt, z.B. Zustimmung, Macht. Wie Zustimmung und Macht ist Sinn nicht vorhanden in irgendwelchem Vorratshaus. /.../ Sinn erscheint nur als Attribut von Tätigkeit, als etwas an und in Produktionsprozessen, als Folge und Eigenschaft." (W. Spies u.a. 1979, S. 88)

Aus systemtheoretischer Sicht müßte also gesagt werden, daß es den "Sinn an sich" gar nicht gibt, daß sich Schule, z.B. nicht als "Schatzkammer des Sinns" verstehen könne. Ferner ist Sinn nicht "notwendig begleitende Eigenschaft" (ebd.). Die mediale Funktion von Sinn legt außerdem den Satz nahe: "Sinn ist nicht ohne Leid erfahrbar." (S. 89) Dadurch wird betont, daß die Sinnfindung und -verwirklichung immer auch ein anstrengender Prozeß ist. Daher sollte die "Bereitschaft zum Leiden", die gleichzusetzen ist mit "Bereitschaft zum Erkämpfen von Sinn", nicht abgeschafft werden (ebd.).

Der "Sinn ist eine Bezugsgröße, die Energie freisetzt

"Morphologisch ist Sinn etwas im Prozeß, und zwar eine Konstruktionsbedingung, eine Bezugsgröße, die Energie freisetzt. Sinn ist 'um-zu' und 'woher' zugleich. Er bestimmt die Lebensprozesse des Individuums, das sich im Finden und Auffinden 'seines' Sinns erst zum Individuum besondert, wie die Verläufe von Gruppenprozessen, in denen Sinn als Erwartung, Programm, in Drang, Abwehr, Konstruktion sich bemerkbar macht." (W. Spies u.a. S. 89)

"Sinn" wird in dieser Perspektive zukunftsorientiert und zweckbezogen verstanden, was durch das "um-zu" ausgedrückt wird. Ferner werden die relationale Funktion des Sinns, d.h. seine Beziehung zum Individuum, und seine motivierende Leistung zu Recht betont. Damit wird Sinn immer in Verbindung mit konkreten Situationen, mit konkreten Menschen gebracht. Sinn ermöglicht aus dieser Blickrichtung, daß der Mensch sich als je Besonderer von einem anderen unterscheidet, daß er Profil, Charakter, Form gewinnt.

Der "Sinn" ist (existiert) immer nur konkret

Die Einsicht, daß Sinn immer konkret werden muß, um sich zu verwirklichen, führt zu der Konsequenz, daß es vielfältige Ausdeutungen von "Sinnvollem" gibt. Dies ist für Heranwachsende stets problematisch, weil sich alle "differenten Sinndeutungen /.../ als 'richtig' präsentieren", weil sie sich "mit Normbezug und Forderung" ausrüsten und mit "Totalitätsansprüchen umgeben, sich universalisieren wollen, sich in Programmen, Ideologien, Utopien verhärten, sich hoch gerüstet gegenseitig an den Hals rücken" (S. 91). Diese Ausführungen verweisen indirekt auf den kritischen Aspekt, der mit "Sinn" immer auch gegeben ist. Das Subjekt muß den für es akzeptierbaren Sinn aus der Vielfalt von potentiellen Angeboten auswählen. Zur Konkretisierung der

vielschichtigen Sinnentscheidungen, denen Heranwachsende, in der Regel wenig vorbereitet, ausgesetzt sind, sei das folgende Zitat aus E. Fink (1970) ausgewählt:

"In praktischen Lebenslagen entscheiden wir uns weitgehend aus vitalen Impulsen heraus, aus dem Anreiz, der Verlockung, der Schönheit oder Nützlichkeit einer Sache; doch hat das Menschenleben den Zugschnitt einer Geprägtheit, welche durch vorherrschende Neigungen und fixierte Willensdispositionen, durch 'Maximen', zustandekommt; dabei sind es natürlich nicht nur individuelle Maxime, sondern weit- aus mehr kollektive Ansichten über das, was recht und schlecht, gut und böse, edel und gemein sei; in jeder normalen menschlichen Gesellschaft besteht eine gewisse unausgesprochene oder durch nur zum Teil ausgesprochene Übereinkunft über das Rechte, Schickliche und Gehörige. Und auch dies ist nicht verstanden als gleichförmig geltend für alle, sondern je nach Alter, Geschlecht, Stand und Rang sich mannigfach verändernd. In einer Gesellschaft herrscht ja nicht nur ein bestimmtes 'ethisches System', ein Tugendkatalog, eine Fixierung der Rechte und Pflichten, sondern der Gesellschaftsbau drückt bereits durch seine institutionale Struktur eine Lebenslehre mit aus; in den sozialen Rollen und ihrer objektiven Hierarchie hat eine menschliche Normalgesellschaft je schon ihre führende Lebens- auffassung dokumentiert." (S. 157)

Der "Wesenszug" von Sinn, immer nur konkret existieren zu können, wird auch von A. Kaiser ausgedrückt, etwa wenn er den Sinn als "Resultat menschlichen Bewußtseins und menschlicher Tätigkeit" (1985, S. 53) beschreibt. Sinn ist aber - dem vorausgehend - "Voraussetzung menschlichen Bewußtseins" und "Medium individueller Entfaltung (der Personagenese oder der Entwicklung von Identität" (ebd.). Sinn stellt sich in inniger Verbindung mit menschlichem Bewußtsein, Entwicklung und Tätigkeit dar, genauer: als Bedingung menschlichen Bewußtseins, als Mittel individueller Entfaltung und als Ergebnis menschlicher Aktivität.

Der Sinn ist "objektiv"

Als Voraussetzung menschlichen Bewußtseins muß der Sinn "objektiv" sein. Er ist vorfindlich, mittelbar und tradierbar (vgl. S. 54). Er stellt nach A. Kaiser das Allgemeine dar, das dem Subjekt gegenübersteht. "Sinn" entspricht dem "objektiven Geist" im Sinne von W. Dilthey. Mit dieser Gleichsetzung von "Sinn" und "objektivem Geist" wird der Eindruck erweckt, als wären die Objektivationen des menschlichen Geistes für jeden Betrachter gleichermaßen "sinnvoll". Zur Vorbeugung von Mißverständnissen wäre es besser, von "potentiellen Sinn" zu sprechen, der mit dem objektiven Geist zugleich gegeben ist; denn nur für diejenigen, der aus dem objektiven Geist den

Sinn entnehmen kann, ist dieser sinnvoll. Damit nun die Potentialität von Sinn in die Realität übergeführt werden kann, ist es nötig, allen Mitgliedern der Gemeinschaft, die Inhalte des objektiven Geistes, also etwa Sitte, Recht, Religion, Kunst, Wissenschaft, Umgangsformen, Sprachgewohnheiten u.a.m. nahezubringen.

Der Sinn ist "subjektiv"

"Sinn" ist aber nicht nur "objektiv", sondern auch "subjektiv". Er kann "immer auch von einzelnen angeeignet, erarbeitet, hervorgebracht" werden (ebd.). Die subjektive Aneignung von Sinn erklärt dessen Entstehung, Entwicklung und mögliche Veränderung (ebd.). Das heißt, daß sich das Individuum bemüht, den Sinn, den andere in einen Gegenstand, in ein Verhalten, in eine sprachliche Äußerung hineingelegt haben, zu entschlüsseln. Somit sind alle Gegenstände, die von Menschen erzeugt wurden, potentiell sinnvoll. Jene allerdings, die in keiner Beziehung zum Menschen stehen, nicht. In sie kann jedoch Sinn hineingelegt werden, indem das Subjekt mit ihnen in eine irgendwie geartete Beziehung tritt. Dieser dynamische Prozeß im Umgang mit Sinn geht aus dem folgenden Zitat hervor:

"Objektiver Sinn ist Voraussetzung für Entstehung und Entwicklung subjektiven Sinns, dieser wiederum ist Voraussetzung für Entwicklung und Veränderung des objektiven Sinns." (S. 54)

In einfachen Worten heißt dies, daß das Subjekt den vorhandenen Sinn aufnimmt, ihn sich zu eigen macht und somit in der Lage ist, ihn zu entwickeln und zu verändern. Die Aneignung des objektiven Sinns ist gleichzusetzen mit der Gewinnung von Erfahrung. "Erfahrungen machen heißt, Einzelereignisse der äußeren und inneren Welt zu unterscheiden, sie zu schon Gewußtem in Beziehung zu setzen und sie unter dieser Form wiederzuerkennen." (S. 55) Diese Einzelerfahrungen bleiben beim Menschen nicht isoliert bestehen, sondern verbinden sich miteinander nach bestimmten Aspekten. Das gelingt, weil Sinn sich mit anderem Sinn verbindet.

Sinn ist kumulativ

Die Kumulation von Sinn vermeidet, daß isolierte Erfahrungen im Gedächtnis aufbewahrt werden. Die verknüpften Einzelerfahrungen nennt A. Kaiser in Anlehnung an P.L. Berger / Th. Luckmann (1974, S. 105) "Sinnprovinzen". Damit trägt A. Kaiser zur Differenzierung des Begriffs "Sinnzusammenhang" bei. "Sinnprovinzen sind nämlich

"größere Sinnzusammenhänge, die sich auf Lebensbereiche (auf Praxen), auf Probleme, auf sich wiederholende Handlungsabläufe des Menschen beziehen. Sie entstanden aus der Verknüpfung von Einzelerfahrungen. Sie geben aber auch zugleich das Repertoire ab, mit dessen Hilfe der Mensch Wirklichkeit (Einzelerfahrung) versteht" (A. Kaiser, 1985, S.56).

Größere Sinnzusammenhänge oder "Sinnprovinzen" leiten die Wahrnehmung und das Erlebnis, "indem sie die Perspektive prägen und die Erwartung festlegen, mit denen der einzelne Wirklichkeit erfaßt bzw. sie angeht" (S. 57). Aussagen wie diese erinnern an die Beschreibung des "Vorverständnisses", sind also nicht neu und belegen, daß lediglich ein quantitativer Unterschied zwischen Sinnzusammenhang und Sinnprovinz besteht. Sinnprovinzen entsprechen auch dem "Auslegungshorizont" in der Hermeneutik. Welche Prozesse dem Machen von Erfahrungen zugrunde liegen, werden jedoch von A. Kaiser nicht genannt. Hier müßte noch weitergearbeitet werden.

"Sinn" ist für Menschen verfügbar, er kann gegeben bzw. gestiftet werden

Der Mensch befindet sich "in" der Welt, er steht mit ihr in einem vielfältigen Beziehungsgeflecht. Er versucht, die Welt zu verstehen. Dazu deutet er sie und gibt ihr somit "Sinn". Wo ihm dies nicht gelingt, verbleibt die Welt ihm gegenüber fremd, bedrohlich, unerforscht. "Sinn" durchzieht die Welt des Menschen, jedes einzelnen Menschen. Jeder einzelne hat somit seine ganz individuelle sinnvolle Welt sich gegeben. Hier wurde bewußt vermieden, von dem "Gegenüber-sein" des Menschen zur Welt zu sprechen - wie dies bei H. Danner vorkommt (vgl. 1981, S. 123) -, um zu vermeiden, daß die "Welt" lediglich als Objekt des Menschen gesehen wird. Das wäre insbesondere für den schulpädagogischen Bereich nachteilig, weil es hier darauf ankommt, möglichst nahe an die Wirklichkeit heranzukommen, sie möglichst gut zu verstehen, und das gelingt am besten, wenn man in der Lage ist, sich in sie einzuschwingen.

Bezüglich des Sinn-Gebens liefert K. Dienelt einen differenzierenden Beitrag. Er unterscheidet nämlich in Anlehnung an V.E. Frankl zwischen "Sinndeutung" und "Sinngebung":

"

"Sinndeutung ist nicht identisch mit Sinngebung: der Mensch, der den Sinn des Seins zu deuten versucht, sucht nicht dem Sein irgendeinen Sinn willkürlich zu geben, sondern "den" Sinn zu finden." (V.E. Frankl 1975, S. 304; vlg. auch K. Dienelt 1983, S. 197-200)

Hier liegen aber verschiedene Ebenen zugrunde. Wenn wir oben mit H. Danner von Sinn-Geben gesprochen haben, so meinten wir nicht sofort das gesamte Sein, dem ein Sinn gegeben werden sollte, sondern einzelne Seins-Elemente, mit denen der einzelne Mensch gerade in Beziehung steht. Hierzu bedarf es nicht "des" Sinnes von Sein, sondern eines Sinnes. Jedoch ist damit nicht gesagt, daß wir uns der Meinung V.E. Frankls verschließen würden. Vielmehr sind wir wie er der Überzeugung, daß es aus ärztlicher Sicht nachteilig ist, wenn ein bestimmter Lebenssinn vorgegeben wird. Wir lehnen auch jeden Sinnoktroi ab und sehen es als die Aufgabe des Patienten an, in seinem Leben wieder einen Sinn zu finden. Die Sinnfindung ist Gestaltwahrnehmung - es geht um die Hilfe zur "Entdeckung einer Möglichkeit vor dem Hintergrund der Wirklichkeit" (V.E. Frankl 1981, S. 28). Der Lebenssinn kann anderen nicht vorgegeben werden, der Sinn von Objekten hingegen wohl. Für den pädagogischen Bereich ist es wichtig, daß der Lehrer bzw. Erzieher sich der Problematik des Sinngebens, besser: des Sinn-Vorgebens bewußt ist.

1.4. Sinntheoretische Ansätze im Bereich der Schulpädagogik

1.4.1. Josef Derbolavs Beitrag zu einer Sinntheorie

In Vorträgen, Abhandlungen und Aufsätzen hat sich J. Derbolav verschiedentlich zu seinem "sinntheoretischen Ansatz" geäußert, der u.a. mit dem Ziel verbunden ist, sowohl eine "wissenschaftstheoretischen Grundlegung" der Didaktik zu erreichen, als auch den "Unterricht wieder erziehend zu machen" (J. Derbolav 1970 a, S. 36). An einigen zentralen Punkten soll dies im folgenden ausgeführt werden.

Die theoretische und praktische Dimension von Sinn

Auf der Grundlage sokratisch-platonischer Bildungsphilosophie erkennt J. 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. Diese Bildungsgehalte werden jedoch verfehlt, würden sie lediglich mit "Wissensinhalten" (ebd.), also mit dem "noetisch-Allgemeinen" (1959, S. 15) gleichgesetzt werden.

"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)

J. Derbolav legt demzufolge Wert darauf, daß über die Darstellung des

Wissenhorizonts hinaus auch ein verbindliches "Norm- und Motivations-system" aufgezeigt wird. Er denkt hier an "die bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen /.../ und an bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber" (1970, a, S. 63). Sie sollen "mäeutisch aktualisiert werden" (ebd.). Es soll hinter die Fachwissenschaften zurückgefragt werden, nach ihrem "je bestimmten praktischen Bildungssinn" für 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 ein, 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).

In dieser Perspektive stehen "Wissens- und Gewissensbildung /.../ nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut" (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 situationsenthobene 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 "Pädagogische" darf im Unterricht nicht vergessen werden, also der Umschwung vom Gewußten zum Gesollten und dessen Realisierung.

Aus dieser Perspektive kritisiert J. Derbolav alle vor-kategorialen Bildungsbegriffe, die lediglich Antinomien wie formal und material, individuell und allgemein, "Selbst" und "Anderes" "in der Relation von Zweck und Mittel (in funktioneller Abhängigkeit also) zu denken"

vermögen (1960, S. 21). Diese Sichtweise kann durch Einsicht sowohl in die "dialektische Struktur der Bildungsbewegung" als auch in die "kategoriale Sinngebung des Didaktischen" (ebd.) überwunden werden. Der Zusammenhang des Sinnverständnisses mit der dialektischen Struktur der Bildungsbewegung und der kategorialen Sinngebung soll im folgenden erläutert werden.

Zur dialektischen Struktur der Bildungsbewegung

Der Sinn von Bildung erschöpft sich nicht in Mitteln und Zwecken. Allgemein formuliert gilt, daß "Sinn" nicht erschöpfend mit "Zweck" oder "Mittel" erfaßt werden kann. Daher kann J. Derbolav Bildung nur dialektisch sehen, und zwar im Sinne der Formulierung von Hegel als "Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen" (ebd.). Das "Andere" ist nach J. 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.). Der Einzelgeist schließt "den Sinnkreis seiner Welt" - also den "vorgeschaffenen allgemeinen Geist" - verstehend auf und macht ihn sich begreifend zu eigen. Das heißt aber zugleich: der Eigengeist gibt "sich ihm verpflichtend zu eigen" (S. 22). Vom "Anderen" her kommt ebenfalls eine Vermittlungsbewegung, die "als Sich-Öffnen und Sich-Gewähren des Andern an das Selbst" verstanden werden kann (1961, S. 251).

Bei diesem Prozeß unterscheidet J. 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 Beweggründen fürs Handeln". Jetzt ist der "Übergang ins Praktische, die Gewissenserschließung" möglich (1970 a, S. 40).

Das "Andere" ist die dialektische Voraussetzung des Selbst. Es erscheint als Welt, in die das Individuum eingebettet ist und aus der es heraustreten und sich "auf ihr Anderes", d.h. auf ihren Weltbezug zurückwenden und lernen kann, es "sachlich zu verstehen und sinnhaft zu begreifen" (1959, S. 15). Aus den erkannten Sachbereichen werden "Sollensbestimmungen" hervorgetrieben. Sie sind "situationsspezifische Beweggründe des Handelns, die der gebildeten Individualität gemäß ihrer theoretischen Welterschlossenheit /.../ zur Bewährung aufgegeben sind" (1959, S. 15). Sinn rückt in dieser Sichtweise sehr nahe ans Gesollte heran. An früheren Stellen setzt J. Derbolav jedoch

Sinn mit Sollen gleich. Bezogen auf die Pädagogik schreibt er, daß es in ihr "nicht nur um das Sein, sondern auch um das Sollen (den Sinn) der Erziehung gehe (S. 9; vgl. auch S. 19).

Etwas "sinnhaft" begreifen, heißt demzufolge, den Sollensgehalt einer Wirklichkeit, mit der ich in Beziehung stehe, zu erfassen und zu realisieren. Damit wird die Verantwortung des einzelnen betont. Es kommt weniger auf das Sachwissen als solches als auf dessen "Sinngehalte" an, die in jenem Sachwissen untergegangen sind. Sie gilt es zu aktualisieren. Der Vermittlungsprozeß zwischen Selbst und Anderem ist dann vollendet, wenn die Sinngehalte als Sollensbestimmungen, die Beweggründe für konkretes Handeln sind, verantwortet werden. J. Derbolav macht keinen Unterschied zwischen Tatsachen und Werten; denn es gibt für ihn nur einen Sollens- und damit einen Sinnzusammenhang (vgl. W. Braun 1983, S. 105). Sinn fällt also mit Sollen zusammen. Daher steht nicht der "wissende" oder "erlebniserweckte" Mensch im Zentrum der Zielvorstellungen J. Derbolavs, sondern der "handelnde", oder genauer: "das Gewissen" (S. 16). Nur in der Auseinandersetzung "mit den Gehalten, Forderungen und Ansprüchen /.../ jener Kultur- und Normenwelt" kann sich der junge Mensch verwirklichen, er selber werden (ebd.). Er muß "über den Sachverstand zum Sinnbegreifen geleitet" werden (ebd.), d.h. die "Gehalte, Forderungen und Ansprüche" müssen ihm in altersgemäßer Form "vor das Gewissen gebracht werden" (ebd.). Er soll sie "aus Einsicht anerkennen und sich zu eigen machen" (ebd.). Aber er soll die Freiheit erhalten, "sich dagegen zu entscheiden" (ebd.). Der Weg der Bildung verläuft dann zur Erziehung. Bildung ist "Wissens- und Erlebnisvermittlung", Erziehung hingegen "Gewissenserziehung"(ebd.), d.h. "Bildung des Motivationsbewußtseins oder Erziehung zur bestimmten Verantwortung" (ebd.), ist also nicht auf moralische Erziehung verengt.

Die Ausrichtung auf den handelnden Menschen oder auf "Gewissenserziehung" im o.g. Sinne kann nur schöpferische oder Schaffenswerte erfassen, nicht hingegen Werte des Erlebens und der Einstellung. Dadurch gerät diese Zielperspektive leicht in den pragmatischen Zirkel, in dem das Machbare gemacht werden muß. Daher erscheint es unglücklich, wenn J. Derbolav zwischen der "Bildung qua Wissens- und Erlebnisvermittlung" und der "Erziehung qua Gewissenserziehung" (1959, S. 16) unterscheidet. Allzu leicht wird dadurch Bildung mit Ausbildung,

Wissens- und Erlebnisvermittlung gleichgesetzt und nur der kognitive und emotionale Bereich angezielt. Die Erziehung als "Bildung des Motivationsbewußtseins" wird im herkömmlichen Sinne, eben als Moralerziehung verstanden und nicht wie J. Derbolav sie auffaßt. Daher erscheint es vorteilhafter zu sein, wenn nicht der Weg von der Wissens- und Erlebnisvermittlung zur Gewissenserziehung, also Erziehung zur Verantwortung beschrieben wird, sondern wenn die Erziehung zur Verantwortung als Basis angestrebt wird, auf der Wissens- und Erlebnisvermittlung aufbauen. Denn wer nicht bereit ist, einen möglicherweise erkannten Sinn als Beweggrund für künftiges Handeln zu akzeptieren, dem nützt auch das gründlich Verstandene nichts. Wissen allein sichert kein verantwortungsbewußtes Handeln. Der Grund muß früher gelegt werden, was auf die Notwendigkeit einer tragfähigen personalen Dimension des Unterrichts verweist.

Die von J. Derbolav dargestellte "dialektische Struktur der Bildungsbewegung" unterstellt eine Affinität zwischen Subjekt und Objekt. Mensch und Welt stehen in einer "offenen Beziehung /.../, die verhindert, daß beide Seiten auseinanderfallen und dann nur mehr äußerlich zusammengedacht werden können" (1970, S. 57). Die Klammer bildet die "Frage", denn die offene Beziehung besteht zwischen einem Fragenden und einem Befragten. Das Objekt kann sich jedoch offenbaren oder verschließen. Daher kommt es auf "die Qualität des fragenden Menschen" (S. 58) an, daß sich die Welt öffnet. Dies gelingt einem Gebildeten. Er vernimmt neben dem Sein der Welt auch das Sollen, also ihren "positiven Anspruch" (1960, S. 22).

Das Sein oder das Wissen setzt J. Derbolav gleich mit dem Littschen Begriff des "Sinnallgemeinen" (1961, S. 253), das das "Weltwissen" (ebd.) ermögliche und das Fr. Fischer als das "positiv-Allgemeine" bezeichnet (1975, S. 82; vgl. auch J. Derbolav 1959, S. 15; vgl. Abschnitt 1.4.2.) Das Sollen oder das Gewissen bezeichnet J. Derbolav als das "Normallgemeine", das die "praktische Sinnerfüllung bzw. Bewährung" ermögliche (ebd., vgl. S. 254).

Zur kategorialen Sinngebung des Didaktischen

J. Derbolav erkennt die zentrale Aufgabe der Didaktik darin, den "'Bildungssinn' der Lehrgehalte" aufzuzeigen (1960, S. 27). Dieser "sinntheoretische Ansatz" des Bildungsproblems fragt nach den "Be-

dingungen der Möglichkeit" des "Im-Andern-zu-sich-Selbst-Kommens". Das geschieht in einem "methodisch kontrollierten Fortschreiten" (1961, S. 264, Anm. 14) mit Hilfe des Prinzips der Bildungskategorie (1960, S. 27; meine Hervorhebung).

Die Bildungskategorie sichert das Gelingen des dialektischen Bildungsprozesses ab. "Kategorie" erfüllt hierbei eine ähnliche Funktion wie im Raum der "theoretischen Vernunft". Dort gilt sie nämlich als das, "was dem Denken gegenständlichen Inhalt zu gewinnen ermöglicht" (1970, a, S. 49). Im Bereich der "pädagogischen Vernunft" nennt J. Derbolav jenes Prinzip "Kategorie", "das dem Handeln die Möglichkeit schafft, sich nach Motivationsgehalten zu bestimmen" (ebd.). Pädagogische Kategorien "erfüllen die Aufgabe der Norm- und Gewissenskonstitution" (S. 50). Bildungskategorien sind "die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst im Bildungsgespräch erarbeitet und in denen es sich zugleich in Gestalt eines bestimmten Verantwortungshorizontes individuell strukturiert" (ebd.). Deutlich ist die Bildungskategorie von der Erkenntniskategorie abzuheben, weil in dieser die Gewissensdimension nicht enthalten ist.

In der Bildungskategorie findet keine Reduktion auf Erkenntniskategorien statt, sondern werden die Sollensgehalte oder die Normstruktur des in Frage stehenden Inhaltes einbezogen. Diese Normstruktur nennt J. Derbolav "Gewissen". In diesem sehr weitgefaßten Wortverständnis kann er-ungewöhnlich formulierend-der Sprache, dem Körper u.a.m. ein "Gewissen" zuschreiben (vgl. z.B. 1960, S. 35).

"Sinn" bezieht sich also sowohl auf den Gegenstand als auch auf die Aufgegebenheit. Sinn ist also gegenstands- und normkonstitutiv (vgl. 1960, S. 31). Es kommt also in der dialektischen Didaktik darauf an aufzuzeigen, "wie das Bildungssubjekt im 'Andern' seines Wissenshorizonts /.../ zu sich selber" kommen kann und "welcher praktische Sinn ihm dabei erschlossen werden soll" (S. 33). Da die Frage dem Sinn vorausliegt (vgl. 1970, a, S. 57), kann sich der Heranwachsende "von seiner eigenen Fraglichkeit her" sinnvoll werden (1961, S. 255). Er erfährt "im Horizont der gesagten Gegebenheit die gemeinte Aufgegebenheit" und er lernt, dem "offenbar werdenden Anspruch der Wirklichkeit" zu genügen. Dank der "Normhorizonte" und der "Gewissenstrukturen" wächst ihm auf diese Weise ein "Selbstverhältnis" zu (S. 255).

Die Aufgabe der Didaktik besteht konkret darin, potentielle Handlungssituationen dahingehend zu erschließen, wie sie in sachgerechter, situationsgerechter und normgerechter Weise bewältigt werden können. Damit ist jedoch dem Gewissen noch "kein verbindliches Normen- und Motivationssystem" erschlossen (1960, S. 35). Daher ist es unerlässlich, zugleich die bereichsspezifischen Voraussetzungen aufzuschließen, die als Ordnungsstrukturen fungieren. Diese Ordnungsstrukturen werden "als bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber mæeutisch aktualisiert" (ebd.). Diese Ordnungsstrukturen sind als "kategorialer Bildungssinn" (ebd.; meine Hervorhebung) den verschiedenen Handlungssituationen oder Lehrgebieten vorausgesetzt. So gibt beispielsweise der "Kosmoscharakter" der Natur der abstrakten Gesetzesbeschreibung ihren Bildungssinn; so die geschichtliche Verantwortung dem Verstehen der Geschichte, die ideale Ordnungsstruktur der Mathematik dem operationalen Regelwissen den kategorialen Bildungssinn (vgl. ebd.). Dies leistet das Prinzip der "Bildungskategorie".

Die Fragen nach den Sinnvoraussetzungen jeder Wissenschaft und der eröffnete Anspruch der Wirklichkeit, der sich im Gemeinten offenbart, erfordern das Prinzip der Bildungskategorie. Hier wird nämlich "das 'Gemeinte' im theoretischen Aussagenzusammenhang als Anspruch der Wirklichkeit an das Du aufgedeckt" (1961, S. 264; Anm. 16). Es fehlt hier jedoch, das muß kritisch angemerkt werden, der Hinweis auf die Möglichkeit falscher Voraussetzungen und falscher Sinndeutungen (vgl. hierzu auch W. Spies u.a. 1979, S. 91).

Die "pädagogische Sinntheorie" sieht die vordringliche Aufgabe, "eine Theorie der Schulfächer und Lehrgebiete in ihrem systematischen Zusammenhang und in ihrer Differenzierung zu geben" (1961, S. 262). Der Anspruch dieses programmatischen Horizonts, die wissenschaftlichen "Gegenstandsbereiche" zu differenzieren (1961, S. 255), erinnert an das Bemühen von Ph. D. Phenix (1965), das Gebiet des Wissens auf Sinnstufen zu verteilen, geht aber auf die praktische Sinnstufentheorie des österreichischen Philosophen P. Heintel und auf die theoretische Sinnstufentheorie Fr. Fischers (1975) zurück.

J. Derbolav bringt das Spektrum der Wissenschaften und Schulfächer in eine Stufenordnung "distinktiver Sinnbereiche" (1970,b, S. 112). So erkennt er z.B. im gymnasialen Bildungskanon die Dreischichtigkeit von

"Initiations-, artistischen und Reflexionsdisziplinen" (ebd.). Früher bereits sprach er von dem Stufenbau theoretischer Einzeldisziplinen und nannte Formalwissenschaft, Natur-, Geistes- und Normwissenschaften sowie Theologie (1960, S. 35) oder von "der Wissenschaft der 'reinen Bedeutungen' (Semantik)" und schließlich der "Wissenschaft vom 'positiven Wort' (Theologie)" (1961, S. 255). Später (1975, 1978) spricht er von elf Lehr- und Gegenstandsfeldern der Forschung. Es sind dies: Technik, Ökonomik, Wehrpraxis, Rechtspraxis, Politik, Pädagogik, Medizin, Journalistik, Kunstpraxis, Religionspraxis, Familien- und Sozialpraxis. Auf diese Felder wird eine Rationalitätsstufe gesetzt, auf der sich um der Erkenntnis willen Wissenschaften entwickeln und die Reihe der Fachwissenschaften nach Fr. Fischer ihren Ort finden.

Dieser gestufte "Sinnbereich" basiert auf der "Stufe der Naturwüchsigkeit", also des unreflektierten Tuns, des Umgangs. Er selbst stellt die "Rationalitäts-" oder "Entfremdungsstufe" dar. Die Strukturierung der Sinnbereiche ist von J. Derbolav nicht überzeugend legitimiert bzw. begründet worden. Es gibt z.B. keinen Hinweis, warum Politik in den Mittelpunkt der Struktur gerückt wurde. (Vgl. hierzu W. Braun 1983, S. 101).

Aus sinntheoretischer Perspektive und bezogen auf die Oberstufe an Gymnasien fordert J. Derbolav eine neue Frageweise. Sie soll vom Faktischen zum Prinzipiellen, vom Gegebenen zum Begründenden voranschreiten. Als Vorbild schwebt ihm dabei die "periagogè" Platons vor (1970 b, S. 117 f.). Zur Verdeutlichung zitiert er H. von Hentig, man müsse "nicht Geordnetes erkennen, sondern Ordnungen und wie sie entstehen", man müsse "gleichsam hinter die Rationalisierungen kommen", das aber heißt:

"die Grammatik wieder abbauen, mit deren Hilfe man die Sprache gelernt hat, die Geschichte umkehren, so daß nicht wir auf die Vergangenheit, sondern die Vergangenheit auf uns bezogen erscheint, die Systeme auflösen, in die man die Kenntnisse gefaßt hat, erkennen, daß Fächer provisorische Einteilungen waren, um mit den Vorarbeiten leichter fertig zu werden, ja, daß es sie eigentlich nicht gibt, sondern nur Methoden, Aspekte, Fragestellungen, Relationen" (1962, S. 37; zit. n. J. Derbolav 1970 b, S. 118).

Diese Fragehaltung ist in der Tat notwendig, weil auf diese Weise der Sinn von Wirklichkeit präziser erkannt werden kann. Es muß aber bezweifelt werden, daß mit dieser Fragehaltung zugleich auch die von J. Derbolav erwartete "Normstruktur" eines Faches oder Themenbereichs erfahrbar wird.

Systematischer Ertrag

In bedeutungsschweren philosophischen Wendungen deutet J. Derbolav seinen "sintheoretischen Ansatz" verschiedentlich an. Daraus ließen sich die folgenden Erkenntnisse ableiten:

- "Sinn" wird als "Sollen" aufgefaßt, das sich in dem Begreifen von Wissen kundtut.
- Die pädagogische Sinntheorie" bzw. der "sintheoretische Ansatz" ist von der Philosophie des Sokrates und Platons geprägt, jedoch nicht systematisch entwickelt worden. Es genügt aus dieser Sicht nicht, nur das Wissen, also das Gesagte, anzusammeln, sondern es muß auch dem Anspruch der Wirklichkeit, also dem Gemeinten, genüge getan werden. Der Sinn kann das "Füreinander" von "Selbst" und seinem "Anderen" belegen (1959 S. 15). Er wirkt daher integrierend. Das Ziel ist der handelnde Mensch.
- Der Bildungssinn der verschiedenen Lehrgebiete und Wissenschaften kann in einem gestuften Sinnbereich entwickelt werden.
- Der Sinn wird durch die Frage begründet. Als artikulierter Laut ist die Frage mit der Physis, als Bedeutungsvermittlung mit dem Logos des Menschen verbunden. Die Frage ermöglicht eine offene Subjekt-Objekt-Beziehung, bei der das Subjekt - wie im Neukantianismus - das Objekt nicht setzend denkt oder es wie im Idealismus produziert, sondern indem sie einander voraussetzen. Die Frage ermöglicht erst einen Sinn-gewinn (vgl. 1970 a, S. 57).
- Der sintheoretische Ansatz trägt dazu bei, die durch den Szi-entismus verursachte Praxis- und Sinnvergessenheit aufzuhalten (1970 b, S. 142). Theoretischer und praktischer "Sinn" werden durch die "Frage" gewonnen und durch dialektische Bildungsbewegung verwirklicht. "Sinn" ist gleichzusetzen mit dem Sollen und führt zur Betonung der Verant-wortung.

Die Bedeutung des sintheoretischen Ansatzes liegt in der Betonung der humanen Verantwortung angesichts des Wissens von Zusammenhängen und in dem Versuch, die Schulfächer in einem inneren Zusammenhang zu sehen. Das Verständnis des Ansatzes wird durch die Diktion und die fehlende systematische Darstellung erschwert.

Wir übernehmen von J. Derbolav die Sichtweise, die "Sinn" immer auch, also nicht nur, als "Sollen" versteht. Wissen erschließt uns zum einen zweifellos die uns umgebende Welt, aber es verpflichtet

uns, es beim Handeln zu berücksichtigen. Dadurch wollen wir den Handlungsaspekt verstärkt in die Unterrichtskonzeption einbinden, und neben das spielerische, lernende, pragmatische, soziale Handeln auch das verantwortende Handeln stellen.

1.4.2. Franz Fischers Beitrag zu einer Sinntheorie

In den Jahren von 1956 bis 1970 hat sich Fr. Fischer - Assistent bei J. Derbolav in Bonn - um eine Philosophie des Sinnes vom Sinn bemüht, deren Grundlagen auf die Auseinandersetzung mit I. Kant und G.W.F. Hegel zurückgehen.

Fr. Fischers Sinnphilosophie gründet in der aus den Studien der Werke Kants gewonnenen Einsicht, daß es unangemessen ist, ein in der Erfahrung unmittelbar Gegebenes zur Grundlage der Erfahrungserkenntnis zu machen. Hierbei wird die Unmittelbarkeit und die Vermittlung ihrer Verwiesenheit aufeinander übersehen. Die Vermittlung wird verstanden als das natürliche In-der-Welt-sein im Sinne des Aufgehens in den Dingen. Der Sinn der Vermittlung ist es demzufolge, immer schon geschehen zu sein, immer schon in der Welt aufgehoben zu sein. Der Sinn der Erfahrung soll und kann also nur unabhängig von der Erfahrung und auf einer anderen Ebene, nämlich der Reflexion, bedacht werden. Es gilt abzugrenzen, was die Philosophie zu erfragen hat im Unterschied zu der Einzelforschung, die den Sinn ihres Vorgehens nicht selbst reflektiert. Empirisch gesichertes Wissen stellt demnach keine hinreichende Gewähr dafür dar, daß sich das wissende Subjekt der Wirklichkeit gewiß sein kann. Die Teilansichten, die ihm dadurch gewahr werden, dürfen nicht als Totalansicht aufgefaßt werden. Dieser Prozeß läßt sich wahrscheinlich bis ins Unendliche fortsetzen, denn die Richtigkeit von etwas kann immer nur in einem überschaubaren, eng begrenzten, mit Regeln erfaßbaren Zusammenhang erfolgen, nicht aber in der Wirklichkeit. Daher ist es angemessen, sich mit dem Erweis der Falschheit, der Falsifikation, zufrieden zu geben, wie es die Popper'sche Erkenntnistheorie nahelegt. Gleichwohl ist es für den Menschen unerläßlich, kontinuierlich nach der Erkenntnis der Wirklichkeit zu suchen.

Ferner geht Fr. Fischer davon aus, daß aller unmittelbare. Sinn von etwas immer schon vermittelt ist durch den dialektischen Prozeß des Sagens und Meinens von Sinn. Das läßt sich in der Reflexion, in der Zurückbeugung oder -wendung auf ihn durchschauen. Hiermit ist die

vertikale Stufung der Wissenschaften gemeint, an deren oberstem Ende sich der Sinn selbst offenbart. Das dabei nötige Durchschauen läßt sich jedoch nur durch das "Sagen" des Allgemeinen verwirklichen. "Sagen" heißt hier sprachlich formulieren, aber auch: in eine erfahrbare Form bringen. Allgemein wird dies "Gesagte" dadurch, daß es nicht nur für den einen ganz konkreten Bereich oder Gegenstand gilt, sondern, wie Worte es an sich haben, auch für andere Bereiche ebenfalls. Damit ist es jedoch unmöglich, das Konkrete, Individuelle, Spezifische allein zu erfassen, das also, was als Individuelles zur Kennzeichnung eines konkreten Objekts vorausgesetzt ist. Das individuell Vorausgesetzte kann also nie gesagt werden. Dieses Faktum wird mit dem Begriff des "Gemeinten" belegt. Das Gemeinte ist im Unterschied zum Gesagten letztlich uneinholbar. Das läßt sich auch schon durch die verschiedenen Wortbedeutungen offenbar machen: was gemeint ist, ist eben gemeint und nicht gesagt und vice versa. Fr. Fischer gewann diese universale Sinn-dialektik in kritischer Auseinandersetzung mit Hegel.

Das auf diesen beiden Grundlagen ruhende Sinnverständnis Fr. Fischers steht im Zentrum der Bemühungen um eine bildungskategoriale Didaktik (1975, S. 99).

Fr. Fischer stellt fest, daß die Einzelwissenschaften "noch keinen Bildungssinn erfüllen und sie daher den Menschen in dem, was er tut und wird, nicht unmittelbar bestimmen können" (S. 1). Der Grund hierfür liegt in der Formulierung von Prädikationen, die das, was sie meinen, "in einem unmittelbaren Sinn als fundierende Gewißheit voraussetzen" (ebd.). Die einzelwissenschaftlichen Aussagen vermögen nie "die konkrete Situation, in der sich der Einzelne befindet, in ihrem ganzen Sinn zu erschließen" (ebd.). Der kognitive Sinn vermittelt dem Menschen nicht das, was "gewollt ist" (ebd.); denn "die in den Einzelwissenschaften wiedergegebenen Seinsverhalte (sind) keine Sollensverhalte" (ebd.). Dem kognitiven Sinn kann also kein Bildungssinn zugesprochen werden. Dennoch besitzt der kognitive Sinn "in sich selbst ein dialektisches Verhältnis zum Bildungssinn insofern /.../, als die in ihm unbewältigt bleibende Voraussetzung der konkreten Wirklichkeit ihrem Sinn entsprechend vermittelt und sich somit als Sinn des kognitiven Sinnes begreifen läßt" (S. 2). Es kommt darauf an, die "Voraussetzung der konkreten Wirklichkeit" zu vermitteln. Dann wird klar,

welchen Sinn der "kognitive Sinn" für den Einzelnen haben kann, Daher kann Fr. Fischer allgemein sagen,

"daß der Bildungssinn /.../ einerseits bereits in aller prädikativen Sinnvermittlung impliziert ist und andererseits sich selbst erst aus deren Grenze als der Sinn ihres Sinnes erschließt" (S. 4).

Bildend ist also jenes Wissen, das ich verstanden habe, von dem ich weiß, welchen Sinn es hat und welchen Anspruch es an mich heranträgt. Dieser Gedanke wird in dem Fragment "Gewissen und Ermessen" (entworfen 1956/57) breit ausgeführt. Aus diesen und anderen Darlegungen Fr. Fischers geht seine Grundannahme hervor, daß "Sinn" in der für uns Menschen schwer erfaßbaren Wirklichkeit, dem "Gemeinten", stets enthalten ist, und daß aus der als sinnvoll erfaßten Wirklichkeit ein verantwortliches Handeln abgeleitet werden kann. Sinn ist also jeglicher Wirklichkeit immanent gegeben (vgl. z.B. 1979, S. 84). Es handelt sich dann um den "unmittelbaren Sinn" (1975, S. 2). Er ist "die Bedingung der Möglichkeit des Reflektierens /.../ als das /.../, worauf sich das Denken zurückwendet, um sich als Reflexion zu konstituieren" (ebd.). Der Sinn des Sinnes ist es geradezu, "unvermittelt jeder Vermittlung vorausgesetzt zu sein" (S. 34). Die Vermittlung "meint" den Sinn, sie kann ihn aber nicht "sagen". Daher bleibt er unvermittelt. Erst im Rahmen einer "bildungskategorialen Didaktik" kann der unmittelbare Sinn offenbar werden.

Leider brach Fr. Fischer die wissenschaftstheoretische Begründung dieser Didaktik aus sachlichen und persönlichen Gründen ab (vgl. hierzu W. Schmied-Kowarzik 1975, S. 164 - 168; D. Benner 1975, S. 191, 203; J. Derbolav im Vorwort zu Fr. Fischer 1979, S. 10). Im Zentrum des Torsos stehen die erkenntnisphilosophischen Begründungsversuche der "Bildungskategorien" sowie einige Hinweise zu deren Anwendung im Unterricht. In anderen Ausführungen (1979 und 1980) stehen das Gewissen und die Frage nach dem Sinn des Sinnes im Vordergrund. Sie werden im folgenden soweit referiert, wie sie sich von der Position J. Derbolavs unterscheiden und für die Entwicklung der sinntheoretischen Schulpädagogik bedeutsam sind.

Die Frage als Ausgang der Bemühungen um "Sinn"

Wie J. Derbolav, so sieht auch Fr. Fischer in der Frage einen entscheidenden Zugang zum Sinn. Fr. Fischer unterzieht sie einer gründlichen erkenntnisphilosophischen Analyse und trägt zur Begründung der Frage bei.

Mit der Frage ist zugleich ein Sinn gegeben, genauer: er ist in ihr vorgegeben. "Der Sinn ist Frage erst dadurch, daß er von einer Bedeutung spricht, ohne daß er zugleich explizieren würde, was sie meint" (1975, S. 16). Der Anfang jeglicher Grundlagenreflexion ist demzufolge "nicht erst das Denken, das sie vollzieht", sondern der Sinn; "den das Denken denkt, der es erst sinnvoll macht und der Inhalt ist, auf den es sich dann als Vermittlung richtet" (S. 17). Fr. Fischer betrachtet somit den Sinn als die Grundlage der Wissenschaften. Oder in anderen Worten: Sinn existiert bereits, bevor Wissen produziert wird. Er nimmt in der Frage Gestalt an und initiiert auf diese Weise das Denken. Zur Erläuterung müssen wir hinzufügen, daß dies aus erkenntnistheoretischer Sicht so gesehen werden muß. Ob dies der Wirklichkeit entspricht, kann jedoch nicht entschieden werden.

Die Bedeutung der Frage wird durch die Aussage Fr. Fischers, das Wesen der Frage drücke die Grundverfassung des Menschen aus, unterstrichen. Er schreibt:

"Wir finden /.../ im Wesen der Frage die Grundverfassung des Menschen ausgesprochen, sofern er nämlich erst zum Menschen wird und sich als Mensch erkennt, indem er von solchem Fragesinn getroffen, sich mit seiner Voraussetzung vermittelt." (S. 17)

Ferner ist die Frage eine jener Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit "sich ein Bildungssinn überhaupt vollziehen kann" (S. 30).

Die reflektierende Vermittlung als methodische Hilfe zur Sinnfindung

Fr. Fischer beschäftigt sich mit zwei Möglichkeiten, Sinn zu vermitteln: die ableitende und die reflektierende Sinnvermittlung. Die ableitende Sinnvermittlung macht nicht bewußt, daß Sinn vorgegeben ist, sondern nur, daß alle Sinngebungen dem Bereich der Wahrnehmung entstammen. Damit kann der Mensch die Welt aus der Fülle der Gegebenheiten zwar erklären und sie verstehen, aber er wird irregeleitet, weil er die erkannte Wirklichkeit als die tatsächliche Wirklichkeit betrachtet. Die abgeleitete Erklärung ist für ihn Wirklichkeit.

Im Unterschied zu der ableitenden Sinnvermittlung wendet sich die reflektierende Sinnvermittlung auf die Vorgegebenheit des Sinnes zurück. Die reflektierende Sinnvermittlung fragt nach dem, was die empirisch abgeleiteten Sinnverhalte erst ermöglicht, kurz: sie richtet

"sich auf den Sinn des ihnen (sc. den abgeleiteten Sinnverhalten) unvermittelt vorausgesetzten Sinnes" (S. 26 f.). Dieser unvermittelte Sinn wird in der ableitenden Vermittlung "zwar stets ausgesprochen, aber nie erkannt" (S. 27). Der unmittelbare Sinn darf durch die Vermittlung nicht verloren gehen; denn er ist "der Sinn von Motivationen, die die Integrität seiner selbst zum Inhalt haben und sich darin als Sollensverhalte aussprechen." (S. 27) An dieser Stelle wird die Übereinstimmung im Ergebnis mit J. Derbolav dokumentierbar: auch er sprach von dem Anspruch, dem Sollen der Wirklichkeit, und von der Bildung eines Motivationsbewußtseins in der Erziehung. Das wird hier durch die reflektierende Sinnvermittlung erkenntnistheoretisch begründet.

Die reflektierende Vermittlung ist in der hier vertretenen Auffassung von Schulpädagogik von zentraler unterrichtsmethodischer Bedeutung (vgl. Kapitel 6).

Das Gewissen als Bedingung von Bildung

Das Gewissen wird hier weder als Sollensgehalt noch als Normstruktur von Objekten noch als Motivationsbewußtsein, sondern über den ethischen Bereich hinausgehend als jener Ort verstanden, "an dem der unmittelbare und unableitbare Sinn, der unserer Reflexion vorgegeben ist, gemäß seiner Unmittelbarkeit vermittelt wird" (S. 3). Die Reflexion auf die Voraussetzungen des Sinnes vermittelt seinen "Gewissenssinn" (S. 31). Die Reflexion eröffnet den Sinn nach seiner "vollen und ganzen Bedeutung. Erst in dieser kommt er als derselbe vor, als der er uns gegeben ist" (ebd.). Damit soll der einzelne zu einem Verständnis von Welt gelangen, das ihn befähigt, die Welt als Möglichkeit seiner selbst zu begreifen, die er verwirklichen kann (vgl. S. 33). Der motivierende, stimulierende Gewissenssinn ist unübersehbar.

Die Bildungskategorie

Der Begriff wird ähnlich wie bei J. Derbolav verstanden. Bildungskategorien sind nach Fr. Fischer "Sinnverhältnisse", die dazu beitragen, daß "empirische Sinngehalte" eines Stoffes zum Bildungsgut vermittelt werden. Die dazu nötige Reflexion macht dem Selbst deutlich, daß in den empirischen Sinngehalten von Stoffen eine oder mehrere bestimmte Sinnmöglichkeiten enthalten sind, die es rechtfertigen, verwirklicht zu werden. (Vgl. S. 33) Die Bildungskategorie bezeichnet

somit den Vermittlungsprozeß zwischen Erziehungsobjekt und Erziehungs-
subjekt.

Die Vermittlung beginnt mit der "Frage", in der ein unvermittelter Sinn vorausgesetzt wird. Weil der Sinn - noch - unvermittelt ist, ist die Frage sinnvoll. Der unvermittelte Sinn bewirkt, daß sich die Wirklichkeit in einem System von Stufen vermittelt. Diese Stufen entwickeln sich aus dem Widerspruch zwischen Gesagtem und Gemeintem. Im fortlaufenden Prozeß hinter dem im Gesagten mittelbar Gegebenen taucht die Sichtweise auf das im Gemeinten unvermittelte Aufgegebene auf. Das Gemeinte vermittelt sich so in das Sagen hinein. Es wird mittelbar. Dadurch ist ein neuer Horizont des Gegebenen erreicht. Jetzt entsteht eine neue Frage nach dem unvermittelten Gemeinten, wodurch eine weitere Etappe im Bildungsgang eingeleitet wird (vgl. S. 80). Dies ist die Denkfigur, die sich durch die sechs Bildungskategorien bzw. durch das "horizontale Schema der Bildungskategorie"(S. 81) zieht.

Die sechs Bildungskategorien helfen mit, die Bedingungen der Möglichkeit der Bildung des Menschen zum Menschen zu entwickeln. (Vgl. W. Schmied-Kowarzik 1975, S. 178-181) Sie bestimmen die Motivationshorizonte der verschiedenen Wissensgebiete (vgl. D. Benner 1975, S. 206) und lauten:

1. Die vorausgesetzte unvermittelte Wirklichkeit, die "gemeint aber nicht gesagt" ist und "als Sinn von Sinn jeder Aussage oder Denkbewegung vorher (geht)" (S. 81).
2. Das Unmittelbar-Allgemeine, etwa die sinnliche Gewißheit, die nicht zu sagen vermag, was sie meint. Die Wahrheit ihres Sagens ist das Allgemeinste und Abstrakteste, etwa in den Worten "Dies", "Hier" und "Jetzt", die das Wirkliche nur unmittelbar meinen.
3. Das Prädikativ-Allgemeine versucht in Hypothesen das Unmittelbar-Gemeinte der primären Aussagen zu verstehen oder zu erklären. Es taucht als "Grundbegriff" in der Theorie auf, der nicht definiert wird. (Vgl. S. 82)
4. Das Positiv-Allgemeine erschließt das Verhältnis des Selbst zum Anspruch des Wirklichen, also dessen Selbstverhältnis (vgl. S. 83). Hier erscheint der Anspruch der aufgegebenen Wirklichkeit als Beweggrund für mögliche Motive in konkreten Situationen.

5. Das Unmittelbar-Konkrete erfaßt das unmittelbar-konkrete Motiv des Handelns in konkreten Situationen. Das Können des Selbst gegenüber dem Anspruch muß erfragt werden. (Ebd.)

6. Das Positiv-Konkrete kann z.B. der Lehrer vorleben; damit bezeugt er das Positiv-Allgemeine in einer konkreten Situation, also positiv-konkret.

Im Unterschied zu J. Derbolavs Konzeption der Bildungsbewegung sind die Bildungskategorien ein Gefüge von Voraussetzungen, die alle gemeinsam die Möglichkeit von Bildung konstituieren. Abschließend sei das horizontale Schema der Bildungskategorie nach Fr. Fischer (S. 101) dargestellt:

<u>Sinnstruktur</u>	<u>Modus</u>	<u>Satzstruktur</u>
Wirklichkeit	Gemeintes	Voraussetzung
Gegebenes	Gewißheit	Unmittelbar-Allgemeines
Hypothese	Wissen	Prädikativ-Allgemeines
Aufgegebenes	Gewissen	Positiv-Allgemeines
Motiv	Vollbringen	Unmittelbar-Konkretes
Vorbild	Bezeugung	Positiv-Konkretes

Das vertikale System der Bildungskategorien

So wie die Situationen "durch den Anspruch der Wirklichkeit, der in diesen Gegebenheiten gemeint, aber noch nicht als solcher gesagt ist", bestimmt werden, werden in den Wissenschaften der "gemeinte und vorausgesetzte Anspruch der Wirklichkeit" sichtbar. Hierbei entdeckt Fr. Fischer, daß der "jeweils in einer Wissenschaft gemeinte und vorausgesetzte Anspruch der Wirklichkeit in der folgenden Wissenschaft mittelbar gesagt wird, um dann einen neuen Anspruch der Wirklichkeit vorzusetzen, der wiederum in der folgenden Wissenschaft mittelbar wird" (S. 85 f.). Die jeweils höhere Bildungskategorie unterscheidet sich demzufolge von der vorausgehenden dadurch, daß die höhere Bildungskategorie das auszulegen versucht, was der vorausgehenden vorausgesetzt gewesen ist. "Was in der vorigen nur gemeint ist, wird uns in der jeweils höheren Stufe gesagt." (S. 111) Am Ende der Hierarchie müßte dann der Sinn "aus sich selber" wahrnehmbar sein.

Ohne die Reihe der Wissenschaften im einzelnen zu nennen, sei an einem Beispiel von Fr. Fischer die Möglichkeit und die Grenze dieser vertikalen Gliederung aufgezeigt. Am Beispiel des Holzschuhs von van Gogh demonstriert Fr. Fischer den Stufengang der Denkbewegung, die dem

vertikalen System der Bildungskategorie zugrunde liegt.

"In der Semantik haben wir den Holzschuh als bloße Bedeutung. In der Logik haben wir ihn als Begriff. In der Physik haben wir ihn als Körper. In der Biologie haben wir ihn als pflanzlichen Stoff. In der Psychologie haben wir ihn als Tastgegenstand. In der Soziologie haben wir ihn als Gebrauchsgegenstand einer bestimmten Schicht, z.B. einer Gruppe von Milchmädchen. In der Geschichtswissenschaft haben wir ihn als eine Erscheinung, welche wirtschaftsgeschichtlich analysierbar in einer bestimmten Zeit eingeführt worden ist. In der Jurisprudenz haben wir ihn als eine arbeitsrechtliche Verpflichtung des Arbeitgebers, seinen Arbeitnehmer damit zu versorgen. In der Ideologie geht es um die grundsätzliche Auffassung, ob der Arbeitnehmer ihn sich selbst besorgen muß, oder ob er ihm gestellt werden muß. Und in der Kunst bei van Gogh erscheint er wiederum als er selber, in seiner ganzen Individualität. Doch Kunst ist noch nicht Theologie. Erst in der Theologie wird der wirkliche Holzschuh, wie er ist, offenbar. In der Kunst wird ja nicht der Holzschuh als solcher offenbar, sondern er wird in das Allgemeine eines Bildes gebracht. Man meint den bestimmten Holzschuh, so konkret wie er abgemalt ist, gesagt aber wird das Allgemeine, so wie ihn van Gogh gesehen hat, weshalb er ja auch ganz abstrakt hätte malen können." (S. 125)

Trotz aller Vorläufigkeit der Darstellung des Prinzips der vertikalen Ableitung der Bildungskategorie, die am 10., 22. und 23. April 1960 erfolgte, muß dennoch festgestellt werden, daß eine große Diskrepanz zur vertikalen Darstellung der Wissenschaften auffällt. Ohne hier kritisch in Einzelheiten einzusteigen, wird deutlich, daß der Gegenstand "Holzschuh" in seinen verschiedenen Erscheinungsweisen, als realer Gegenstand, als Bild oder als Wort aus verschiedenen Perspektiven - auch und gerade wissenschaftlicher Provenienz - betrachtet werden kann, die dann gemäß ihrer methodischen Analysemöglichkeiten und Aussagesystemen Spezifisches an ihm entdecken.

Zwar hat Fr. Fischer ein Einteilungskriterium der Wissenschaften genannt, das ihm die Stufung erlaubte, aber damit gelang es ihm nicht, die Gesamtheit der Wissenschaften zu erfassen. Er übersieht den geschichtlichen Entstehungsprozeß von Einzelwissenschaften, so daß der ihnen unterstellte systematische Aufbau nicht überzeugt und nur aus erkenntnisphilosophischer Sicht akzeptabel ist. Die beabsichtigte Durchgängigkeit der Fragestellung wird bei dem Beispiel jedoch nicht augenfällig, so daß am Ende nicht gesagt werden kann, daß sich hier der Sinn aus sich selber offenbart. Abgesehen davon wäre wohl die Sprachregelung angemessener: der Sinn wird ohne zwischenliegende Medien, wie z.B. Sprache, erkennbar, ersichtlich und wahrnehmbar. Denn das Subjekt ist es, das sich um den Sinn bemüht; der Sinn ist passiv, wenn es ihn überhaupt "gibt".

Der Bildungsprozeß und damit die Sinnerfüllung geht vom Mittelbaren zum Unmittelbaren.

Fr. Fischer betont, daß der Schritt im Bildungsprozeß "immer vom Mittelbaren zum Unmittelbaren" verläuft oder in anderen Worten vom Gesagten zum Gemeinten geht (vgl. S. 154). Das "Mittelbare" umschreibt den Horizont der Situation. Dieser ist verfügbar. In ihm sind die Mittel vorhanden, die der einzelne Schüler beherrscht. Jeder Mittelhorizont, jedes Mittelbare als das Gesagte setzt nun das Gemeinte voraus, er setzt als Gegebenes ein "Aufgegebenes", als Mittelbares ein "Unmittelbares" voraus. Das Gemeinte, Aufgegebene oder Unmittelbare umschreibt die "Fraglichkeit dieses mittelbaren Horizontes" (ebd.). Der Bildungsweg schreitet nach Fr. Fischer vom Mittelhorizont auf seine Unmittelbarkeit oder Fraglichkeit, "vom Wissen auf sein Gewissen hin fort" (ebd.).

Nach einem Abschnitt des Bildungsweges muß eine "neue Fraglichkeit" aufbrechen. Die Unmittelbarkeit einer neuen Mittelbarkeit muß deutlich werden. (Vgl. S. 154) Wird der Anspruch des Unmittelbaren nicht vernehmbar, dann hypostasiert sich der Mittelhorizont zu einem Eigenwert. Der Schüler hat dann nur verfügbares Wissen. Der Anspruch im Mittelhorizont wird zur mittelbaren Interessenverbrämung reduziert. Der Schüler bleibt in der Ausbildung stecken. "Er wird zynisch, skeptisch und routiniert, der Bildungsweg ist zerbrochen." (ebd.)

Unter dem Anspruch des Unmittelbaren erfährt der Schüler, daß er sich selbst bilden kann. Der Prozeß der Selbstbildung verläuft auf dem Wege über die Reflèxion auf Sinngehalte. Sie liegen zunächst als empirische Sinngehalte, als Wissensinhalte vor. In der Selbstbildung fragt der Schüler nach dem Sinn dieser Wissensinhalte und erschließt sich ihren "Gewissensinn" (S. 33). Er ist nicht unmittelbar wie die Gewißheit, sondern durch die gestellte Frage und die erfahrene Antwort vermittelt worden, also "vermittelt unmittelbar". Er ist unmittelbar, weil er nicht gesagt werden kann, also für andere Fälle gleichermaßen gültig oder allgemein ist. Er muß getan werden, er ist Motivation.

Zur Kritik

Das gesamte Vorhaben Fr. Fischers kann als Versuch gewertet werden,

die vielfache Suche nach Wahrheit, am Beispiel der Bemühungen um den Sinn des Sinnes zu konkretisieren. Denn letztlich geht es auch Fr. Fischer um das Sagen-können des Gemeinten, um die Erfassung der Wirklichkeit. Der von ihm vorgeschlagene Aufstufungsprozeß bis zum "Sinn-aus-sich-selber" ist jedoch auch als Beitrag dafür zu werten, die verschiedenen Ergebnisse der Wissenschaften in einen Sinnzusammenhang einzubinden oder die Wissenschaften bewußt bei der Erarbeitung von Sinnzusammenhängen zu bemühen. Er zeigt, daß und wie Wissenschaften miteinander verbunden werden könnten, was jedoch nicht überzeugt, und belegt damit die integrierende Funktion der Sinnfrage.

Nicht unwidersprochen dürfen wir Fr. Fischers Vorstellungen lassen, "hinter" jeder Wissenschaft und jedem Lebensbereich sei eine Ordnung anzutreffen. (Vgl. S. 124) Widersprechen müßten wir auch, wenn Fr. Fischer bei der Konkretisierung seiner Theorie am Beispiel des "Holzschuhs von van Gogh" sagt, in der Kunst erscheine das Gemeinte als solches zum erstenmal (S. 124). Hier übersieht er, daß die Erscheinungsweise des Gemeinten in der Kunst eine andere ist als in den von ihm zuvor angesiedelten Wissenschaften: nämlich ein Bild, ein Gedicht, ein fixiertes Klanggemälde u.a.m. Das ließe sich am Beispiel des Holzschuhs verdeutlichen. Daher sollte nicht von vertikaler Gliederung der Wissenschaften, die sich einer gewissen Konstruiertheit nicht erwehren kann, sondern vielmehr von der Gliederung der "Wirklichkeit" oder den verschiedenen Stufen der Ausgliederung des Gemeinten gesprochen werden.

Kritisch muß ferner angemerkt werden, daß sich durch die gesamte Struktur der Wissenschaften oder "Sinnstufenordnung" nach J. Derbolav (1979, S. 143) eben keine einheitliche Fragestellung durchzieht. So beginnt Fr. Fischer mit der Frage "Was ist der Sinn von Sinn?" (S. 121). Er fragt nun nicht, wie bei den anderen Stufen der Wissenschaften, was denn die Voraussetzung des Sinnes sei, sondern er stellt fest, daß "die Bedeutung des Wortes 'Sinn' vorausgesetzt" worden sei, was zweifellos richtig ist, aber mit der Fragesystematik beim Aufbau der vertikalen Gliederung nicht übereinstimmt. Unklar ist, warum die Frage, was das Wort Sinn meine, in eine Tautologie "Sinn ist Sinn" (S. 122) führen müsse. Denn gerade die Semantik bemüht sich, Wörter auf ihren Sinn hin auszulegen, ohne daß es zu einer Tautologie kommt. Daß sie jedoch nicht das Gemeinte - oder wir wir auch sagen könnten,

das Wesen, das, was Sinn tatsächlich ist - erfassen kann, ist bekannt und wird auch nicht erwartet; aber eine Annäherung an die Wahrheit ist möglich.

Mit dieser Einschätzung der vertikalen Ableitung der Bildungskategorie stimme ich nicht mit W. Schmied-Kowarzik überein, der glaubt, darin - und im gesamten Werk Fr. Fischers - einen wichtigen Beitrag zur Curriculumforschung zu erkennen. Allerdings führt auch er nicht aus, wie man sich die Konkretisierung der vertikalen Stufung der Wissenschaften vorstellen soll. Er bedauert zu Recht, daß Fr. Fischers Arbeiten unbekannt blieben und daß "der bildungskategoriale Ansatz /.../ als eine besonders schwierige Variante des bildungstheoretischen Ansatzes der hermeneutischen Pädagogik verstanden und unter den vieldeutigen und ungenauen Begriff einer dialektischen Didaktik subsumiert" wurde (S. 191). Die "interessanten Anregungen" für Curriculumforschung und Lehrplanrevision Mitte der 70er Jahre bezieht er auf die damalige Wende zur "fachdidaktischen Curriculumforschung" und die Entwicklung von "Strukturgittern". Er stellt fest, daß die Umsetzung leitender politischer und pädagogischer Intentionen in regulative Kriterien und die Konstitution grundlegender Sachverhalte mit Hilfe der einschlägigen Wissenschaft zu Curriculuminhalten Probleme darstellen, die Fr. Fischer fünfzehn Jahre zuvor in seinen Arbeiten "zu einer horizontalen und vertikalen Differenzierung des Wissens" zu lösen versucht hat (vgl. S. 191.). Inwiefern dieser Ansatz Fr. Fischers heute noch gelten kann, soll im Abschnitt über das Curriculum dargestellt werden. (Vgl. Kapitel 5)

Der Einschätzung D. Benners (1975) kann ich jedoch zustimmen, weil der Verantwortung des einzelnen ein ganz zentraler Stellenwert eingeräumt wird. "Eine konkrete Auslegung dieses Ansatzes auf die Schul- und Erziehungswirklichkeit hätte eine 'Revolution der Denkungsart' für die gesamte Erziehungspraxis - für die Lehrerausbildung ebenso wie für die Unterrichtswirklichkeit - mit sich bringen müssen." (S. 208) Und fortfahrend macht er deutlich, daß ein Lernen der Wissenschaft "auf der Stufe des Prädikativ-Allgemeinen ohne Bezug zum Anspruch des Wirklichen" sinnlos ist. Desgleichen sinnlos ist die "Aufrechterhaltung eines nach Fachwissenschaften ausgerichteten und in diesen zuzuordnenden Fächern gegliederten Unterrichts" (ebd.).

D. Benner sieht die Differenz zwischen der Position J. Derbolavs

und Fr. Fischers darin, daß bei J. Derbolav "Wissen" grundsätzlich "Wissen des 'Gemeinten'" ist. Daher ergeben sich die Grenzen des Wissens nicht aus einer "Hypostasierung des Gesagten /.../, sondern aus dessen Abstraktion von übergeordneten 'Normgehalten' oder 'Ideen'" (S. 209). Die Trennung von Wissen und Gewissen führt D. Benner, trotz der Reflexionsstufen J. Derbolavs, zu der Frage, "wie jene 'periagogē' von Wissen in Gewissen möglich sein soll" (S. 210). Damit macht er auf eine Veränderung aufmerksam, die J. Derbolav tatsächlich aufgrund der Auseinandersetzung mit seinen Kritikern durchgeführt hat. Er setzt nämlich an die Stelle der Reflexionsstufentheorie ein Fragemodell, in dem die Bildungskategorien nun nicht mehr auf die normativen Voraussetzungen der Wissenschaften bezogen werden, sondern auf das erkenntnisleitende Interesse im Sinne von J. Habermas.

Während W. Schmied-Kowarzik von "der besonders **schwierigen** Variante des bildungstheoretischen Ansatzes" (S. 191) spricht, erwähnt D. Benner "systemimmanente Schwierigkeiten des kategorialen Ansatzes" (S. 208). Dies sind wahrscheinlich große Hindernisse gewesen für eine weitere Verbreitung des Denkens von Fr. Fischer. Außerdem liegt nur ein Ergebnisbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft als Quelle vor, der sicherlich nicht die Endfassung gewesen wäre, hätte Fr. Fischer seine Bemühungen um die Bildungskategorien nicht abgebrochen.

Systematischer Ertrag

Aus den Darlegungen des sinntheoretischen Ansatzes von Fr. Fischer lassen sich die folgenden Ergebnisse ziehen, die in die hier zu entwickelnde Schulpädagogik eingehen:

- Die Frage als der Ausgangspunkt der Bemühungen um Sinn setzt voraus, daß im (Vor-)Gegebenen Sinn "enthalten" ist. Die Frage eröffnet die Bemühungen um die Sinnfindung.
- Die Bemühungen um den Bildungssinn legen den Anspruch einer Situation oder des Wissens offen. Das Gewissen als der Ort, wo unmittelbarer Sinn vermittelt wird als Sollensförderung, wird durch den Anspruch der Sache erforderlich. Damit ist auch die Notwendigkeit der Verantwortung gegeben.
- Die reflektierende Vermittlung erfüllt den Bildungssinn, indem sie die zu vermittelnden Inhalte in ihrem Anspruch verdeutlicht.

- Der Sinn von etwas läßt sich aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen. Er ist als unmittelbar vorausgesetzt zu denken.
- Der Bildungsprozeß kann als Sinnfindungsprozeß verstanden werden, weil er eine Bewegung des "Sichvermittelns der Wirklichkeit in einem System von Stufen" (Fischer 1975, S. 80) ist. Diese durch den vorausgesetzten Sinn hervorgerufene Bewegung läuft dialektisch zwischen einem je Gesagten und je Gemeinten ab. Dabei wendet sich die Bewegung auf das im Sagen unmittelbar Gemeinte zurück, sie reflektiert es und hebt es auf diese Weise ins Sagen. Sobald es aber gesagt ist, setzt es wiederum ein Gemeintes voraus. Dieser Prozeß dauert so lange, bis die Stufe des "Sinnes aus sich selber" erreicht ist. Er ermöglicht es, daß sich das Selbst aus Sinn und Anspruch der Wirklichkeit bestimmt.

1.4.3. Wolfgang Kramps Beitrag zu einer Theorie der Schule unter Einbeziehung von "Sinn"

In W. Kramps "Studien zur Theorie der Schule" (1973) spielt der Sinnbegriff eine nicht unerhebliche Rolle. W. Kramp stellt nämlich darin fest, daß bis 1973 erfolglos eine Theorie der Schule gesucht wurde. Es wurden lediglich Ergebnisse aus anderen Wissenschaftsdisziplinen, z.B. der Organisationssoziologie, der Rechtswissenschaft, der Gesellschaftswissenschaft u.a. auf die Schule übertragen. Den Grund hierfür sieht er darin, daß Schule aufgefaßt wurde als "im Dienste einer bestimmten Rechts-, Wirtschafts-, Staats- oder Gesellschaftsordnung" stehend, weil Schule nach wie vor "ausschließlich als 'Funktion der Gesellschaft'" (S. 98) betrachtet werde. Die Erziehungswissenschaft findet

"auch gar keinen tragfähigen Grund zur Entwicklung einer eigenen Theorie, weil der dafür allenfalls reklamierbare 'didaktische Aspekt' - versteht man ihn rein formal - ja von anderen Disziplinen in mancherlei Varianten immer schon mitberücksichtigt wird, nämlich als Frage nach den psychischen Bedingungen der Reproduktion sozialer Strukturen und nach den Möglichkeiten ihrer funktionsgerechten Steuerung" (S. 99).

W. Kramp sieht verdienstvoller Weise einen ersten möglichen Ansatzpunkt für die Entwicklung einer eigenständigen pädagogischen Theorie der Schule. Er schreibt:

"Erst wenn man diese Frage auf den Sinn der dabei angestrebten oder erreichten Wirkungen ausdehnt, die jeweils vorgegebenen Zwecke etwa

des sozialen Systems 'Schule' also selbst in die wissenschaftliche Reflexion einbezieht und sie an einem allen gesellschaftlichen Zwecken übergeordneten Kriterium prüft, wenn man Erziehung innerhalb wie außerhalb der Schule mithin nicht mehr nur als Sozialisation, Enkulturation, Normen-Internalisierung, Rollenadaptation etc., sondern als Hilfe zur Individuation oder Personalisation, zur Selbstbestimmung, Emanzipation oder Mündigwerdung, zur 'Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen' durch radikale Aufklärung (1) und damit als Phänomen sui generis versteht, eröffnet sich jenem didaktischen Aspekt eine eigene Dimension der Wirklichkeit und damit vielleicht auch der Zugang zu einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Theorie." (S. 99;(1) = H. Blankertz 1966, S. 74.)

Wenn also die Frage nach dem Sinn der angestrebten oder erreichten Wirkungen selbst in die wissenschaftliche Reflexion einbezogen und mit Hilfe eines auch den gesellschaftlichen Aspekt übergeordneten Kriteriums geprüft wird, so kann dies nur hart am Phänomen selbst und mit Hilfe der eigenen pädagogischen Sichtweise gelingen. Dieser Prozeß, der formal der Gewinnung der von Th. Litt genannten ideellen, überpersonalen Sphäre von Sinn entspricht, und das Verständnis von Erziehung als "Phänomen sui generis", ermöglichen nach W. Kramp eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Theorie. Demzufolge gehört "Sinn" neben "Erziehung" zu den zentralen, einen genuin pädagogischen Ansatz begründbaren Kategorien. Auf dieser Feststellung ruht auch der sinnorientierte Ansatz einer Schulpädagogik auf, der hier von uns vertreten wird.

Allerdings muß in diese positive Perspektive ein kritischer Einwand eingeflochten werden, der auf der mangelnden Differenzierung des Sinnbegriffs bei W. Kramp fußt. W. Kramp hat leider in seiner zitierten Formulierung Sinn mit Zweck gleichgesetzt. Zwar fordert er zu Recht, daß die vorgegebenen Zwecke etwa der Schule an einem übergeordneten Kriterium geprüft werden, aber er kann damit nicht verhindern, daß hierdurch die Reduzierung von Sinn auf Zweck und evtl. auch auf Nutzen eintritt. Dadurch wird das geforderte übergeordnete Prüfkriterium ebenfalls einen übergesellschaftlichen Zweck beinhalten oder auf einen bestimmten Nutzen ausgerichtet sein. Der beispielsweise im Sinn auch enthaltene Wertaspekt kommt hierbei jedoch nicht zum Vorschein.

Zusammenfassend ergibt sich der folgende Ertrag: Wir übernehmen W. Kramps Vorgehen, die Sinnfrage auf die Schule zu beziehen, nehmen jedoch neben Zweck auch Wert und Bedeutung mit in das Sinnverständnis

hinein. Auch wir bemühen uns, die schulpädagogische Theorie integrierend anzulegen. Schließlich übertragen auch wir den Lehrern u.a. die Aufgabe, junge Menschen aufzuklären (vgl. 1973, S. 206), aber wir fügen den Sollensanspruch hinzu, der von dem Wissen ausgeht und der vom Lehrer verstärkt einzubringen ist.

1.4.4. Der Beitrag von Werner Spies und Mitarbeiter zu einer auf dem Sinnprinzip gründenden Didaktik

Der "Sinn"-Begriff spielt in der "morphologischen Didaktik", die von W. Spies und Mitarbeiter (1979, 1980) vorgestellt wird, eine zentrale Rolle. "Sinn" ist neben dem Prinzip "ganzheitliche Erfassungsnotwendigkeit", d.h. alle Bewegungen und Prozesse des Menschen müssen "ganzheitlich beschrieben und erklärt" werden (1980, S. 450); und dem Prinzip der Beachtung des Ausgleichs zwischen seelischen Bedürfnissen und den aus der Sache hervorgerufenen Lernanforderungen, in Anlehnung an J. Piaget "Äquilibration" genannt, das dritte Prinzip, das besagt, daß der Mensch nur lernt, "wenn das zu Lernende als in irgendeiner Weise weiterführend erscheint, wenn es in der gelebten Welt mit Sinnattributen besetzt werden kann" (1980, S. 451). Nur dasjenige wird also gelernt, das in irgendeiner Weise mit "Sinn" in Verbindung gebracht werden kann; denn dann führt es weiter. Darin steckt im Grunde der Zweckgedanke.

"Sinn" erhält hier eine begründende Funktion zugewiesen; denn neues Können wird nur dann aufgebaut, "wenn ein Sinn dies begründet, wenn es sich mit einer Perspektive verbindet, einen Hinblick auf Lebenserhaltendes, Lebenssteigerndes" (1979, S. 88). Die existentielle Bedeutung des Sinnes kommt auch in dem folgenden Zitat zum Ausdruck:

Sinn "ist unverzichtbares Attribut, ein unbedingt zu Bewerkstellendes. Gelingt Sinnproduktion im Lernen nicht, endet Lernen sofort. Geschieht in einem Leben völliger Sinnverlust, bedeutet dies: den Tod. Der Drang, Sinn zu produzieren, ist so gewaltig, daß in äußerster Extremisierung der Entschluß zum Tod, der Selbstmord, sinnschaffend eingesetzt wird" (1979, S. 92 f.).

Die morphologische Didaktik bemüht sich, "die Komplexität seelischen Geschehens" mit Hilfe der "Gestaltdimensionen der Wirkungseinheit: Aneignung - Umbildung, Bestimmung - Ausbreitung, Anordnung - Ausrüstung" zu erfassen. Grundlagen hierfür sind die Arbeiten von W. Salber (1965, 1969), H. Werner (1948, 1957) und J. Piaget (1971, 1975), die der morphologischen Didaktik einen starken psychologischen Anstrich geben.

Die Betrachtungen J.W. von Goethes in "Wilhelm Meisters Wanderjahre", insbesondere die "Betrachtungen im Sinne der Wanderer" enthalten die polaristische Sichtweise und die Erkenntnis Goethes, daß im Besonderen immer schon das Allgemeine mitgegeben sei. (1980, S. 452) Sie verleihen der morphologischen Didaktik den lebensphilosophischen Charakter.

Wenn wir Menschen tatsächlich in "Gestaltung und Umgestaltung von Sinnzusammenhängen" (1979, S. 93) leben, dann muß darauf die Erziehung und die Didaktik eingehen, und sich "um Ansätze zum Sinnaufbau mühen" (ebd.). Die "Verwandlungsaufforderungen" müssen in "Sinnzusammenhängen erscheinen", sollen sie nicht vergebens sein (ebd.). Daher steht die Gestaltung sinnhafter Lebensformen im Zentrum der Arbeit, wobei die individuelle Sinnfindung in konkreten Situationen unterstützt wird. Es geht um die "sinnetragenden, sinnsuchenden Entwicklungen der Werdeinheit" Mensch (1979, S. 93). Entwicklungen bedeuten hier Gestaltungen, Veränderungen, Übergänge, Umgestaltungen und Modifizierungen. Das Ziel ist es, bei den Prozessen "menschlicher Metamorphose" zu helfen (ebd.), und einen aktiven Beitrag zum "Leben-Können" (S. 95) zu leisten, das "in metamorphosischer Welt" (S. 96) stattfindet. In der Metamorphose des Menschen konkretisiert sich "Sinn".

Die morphologische Perspektive ist verdienstvoll, kann sie doch eine sehr angemessene Beschreibung der Wirklichkeit liefern. Die sie kennzeichnende ökologisch-psychologische Betrachtungsweise entbehrt jedoch des präskriptiven, normativen Aspekts im Bildungserwerb; denn sie kann nicht erfassen, was denn nun das Sinnvolle an dem zu lernenden Sachverhalt ist. Sie betont damit den Wissensaspekt und weniger den Gewissensaspekt, ist also trotz ihrer Bemühung, die Wirklichkeit in ihrer Prozeßhaftigkeit und steten Veränderung zu erfassen, einseitig.

An dieser Einseitigkeit kann auch die Einstellung nichts ändern, (a) "nur verbal Gelerntes, bloß 'Kognitives'" bleibe folgenlos, (b) nur jenes werde in die "Werdeinheit" eingefügt, was sich in Verwendungszusammenhängen erproben lasse, und (c) das Lehren könne nicht "einfach Mitteilen nützlicher Kenntnis sein /.../, sondern /.../ Lernenlassen" (ebd.). Die Frage nach überindividuellen, den Pragmatismus künftiger Verwendung übersteigender Maßstäbe wird nicht berührt. Das ist nicht verwunderlich, weil der psychologische Aspekt sehr stark im Vordergrund steht und mit ihm Normfragen nicht erfaßbar sind. Eine

Affinität zu der geisteswissenschaftlichen Position ist in dem Ausgang von der Wirklichkeit zu erkennen, die "Lehre (sc. die Theorie) aus Beispielen, aus Beobachteten" (1980, S. 453) hervorgehen zu lassen.

Eine Grenze des morphologischen Ansatzes liegt darin begründet, daß der Mensch nicht nur in ständiger Bewegung und Veränderung, sondern durchaus in Beständigkeit und Halt zu sehen ist (vgl. Kapitel 3). Ferner kann der Begriff der Metamorphose den Aspekt der Inhaltlichkeit nicht erfassen. Dadurch wird aber ein zentraler Aspekt schulpädagogischer Thematik unberührt gelassen. Aus diesen Gründen ist der Ansatz der morphologischen Didaktik zwar interessant, er reicht aber zur Begründung einer Didaktik nicht aus.

1.4.5. Das sinntheoretisch-situative Didaktikverständnis von Arnim Kaiser

In dem Buch "Sinn und Situation" (1985) spricht A. Kaiser von seinem "sinntheoretisch-situativen Didaktikverständnis" (S. 82; vgl. S. 74) und von dem topischen Didaktikansatz" (S. 148), den er als "Grundlagentheorie" (S. 149) versteht. In der Grundlagentheorie findet die Thematisierung der Bedingungen der Möglichkeit didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung sowie die Explikation der Grundlagen, also vor allem Sinn und Situation, statt.

Das Verstehen setzt A. Kaiser gleich mit dem Vorgang symbolischer Vermittlung. Notwendig hierfür ist das Vorhandensein von Zeichen und Zeichensystemen. Das Insgesamt von Zeichen und Zeichensystemen enthält den Vorrat an Bedeutung und Sinn. Daß es überhaupt einen Vorrat an Bedeutung und Sinn gibt, ist Voraussetzung für den Verstehensprozeß (vgl. S. 51). Die symbolische Vermittlung ist getragen von Ausdruck und Verstehen. Auszudrückendes und Zeichensystem müssen einander zugeordnet werden können, müssen also dem Prinzip der Passung entsprechen. Dieser Prozeß der Passung wird durch die Situationsdefinition einerseits und durch die Entsprechung von ausgewählten Zeichen und Sinn andererseits gesteuert (vgl. S. 53).

"Sinn" und "Situation" erweisen sich in dieser Sicht demzufolge als Faktoren, die die Passung von Auszudrückendem und Zeichen gewährleisten sollen. Sie stehen somit bei A. Kaiser zu Recht im Zentrum

seiner Theorie und werden als "systematische Bausteine einer Didaktik der Erwachsenenbildung" (S. 148) bezeichnet. Der Bildungsgegenstand soll so aufbereitet werden, daß der Lernende in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt in speziellen Situationen (wieder) handlungsfähig oder noch handlungsfähiger als bisher wird. Damit ist das Ziel didaktischer Prozesse angesprochen. Es soll den Menschen zum "Handeln in konkreten Situationen" und an "Orten seiner Lebenswelt" (S. 148) befähigen. Da Situation bzw. Ort unter "Topos" subsumierbar sind, kann A. Kaiser von einem topischen Didaktikansatz sprechen. Voraussetzung für die Zielerreichung ist, daß das Subjekt die Orte seines Handelns als "Sinnhaft" begreifen muß. (Zum Sinnverständnis A. Kaisers vgl. Abschnitte 1.3.1. und 1.3.3.) Dieses Begreifen des Sinnhaften kann sowohl im Nachvollzug geschehen als auch "aktiv sinnproduzierend" (ebd.).

Der Sinntheoretisch-situative oder topische Didaktikansatz eignet sich für die Erwachsenenbildung oder besser: Ausbildung von Erwachsenen, weil es hier vor allem auf ganz spezifische Handlungsfähigkeit in bestimmten Situationen ankommt, die die Erwachsenen von sich aus erwerben wollen. Die von A. Kaiser nicht beabsichtigte aber naheliegende Übertragung seines Ansatzes auf den schulischen Bereich dürfte jedoch unangemessen sein, weil darin die Entfaltung des Menschen, die Entwicklung seiner "Form" seines "Charakters" oder seiner "Haltung" nicht berücksichtigt werden. Den Gesamtbereich des "personalen Seins" der Lernenden kann dieser auf Handlung bezogene Ansatz nicht erfassen. Dennoch ist es verdienstvoll, sowohl den Sinn als auch die Lebenssituation als Zentralbegriffe in die didaktische Diskussion eingebracht zu haben. Beide werden auch in der hier vertretenen Auffassung von Schulpädagogik als wichtige Begriffe angesehen und angewendet (vgl. Kapitel 5.).

1.5. Ergebniszusammenfassung und Vorentscheidungen

Die erziehungswissenschaftlichen Beiträge aus schulkritischer Sicht zur Sinnthematik ergaben (Abschnitt 1.1.1.), daß die Frage nach dem Sinn "des" Lebens, obwohl letztlich unbeantwortet, von existentieller Bedeutung für die Entwicklung immanenter Möglichkeiten von Schule und Unterricht und für den Erwerb von Bildung sind.

Der punktuelle Abstecher in den außerpädagogischen Bereich (Abschnitt 1.1.2.) war fruchtbar, weil damit belegt werden kann, daß auch in

anderen Wissenschaftsdisziplinen über das Sinn-Thema gearbeitet wird und daß verschiedene Erkenntnisse durchaus auch für schulpädagogische Reflexionen förderlich sein können. Daher sollte in der Schulpädagogik der gesundheitliche Aspekt stets mit der Sinnfrage gekoppelt (sozialmedizinischer Aspekt), die Bedeutung des Gefühls von Sinn-Defizit, das etwa in Äußerungen von Langeweile sichtbar werden kann, nicht unterschätzt (psychotherapeutischer Aspekt), die sozialen Handlungen von Schülern an Schülern, etwa die gegenseitige Hilfe, als an sich sinnvoll eingeschätzt (soziologischer Aspekt), an den Lebenssinn zumindest geglaubt (theologischer Aspekt), und der Anspruch, der sich aus dem Wissen ergibt, nicht mehr übersehen und mißachtet werden (philosophischer Aspekt).

Aus der difizitären Sinnexplikation in den einschlägigen Nachschlagewerken (Abschnitt 1.2) können trotz allem einige Erkenntnisse gesichert werden: Die Nachfrage nach dem Sinn des Gelernten schafft eine personal-reflektive Haltung (G. Pöppel), "Sinn" hat Eigenbedeutsamkeit (H. Holz), er läßt sich in der Schule vielfach verwirklichen (E. Frister), bei Lern- und Erziehungszielen ist immer auch die Sinnfrage einzubeziehen (H. Zöpfl). Die Pflege der Mitmenschlichkeit läßt den Lebenssinn entstehen, es lassen sich Bedeutungs-, Handlungs- und Daseinssinn unterscheiden (F. Ulrich) und schließlich ist die Sinneschulung insbesondere in der Grundschule unerläßlich (Kl. Giel).

Ein Blick in die neuere Literatur (Abschnitt 1.3.) ergab ein sehr differenziertes Erscheinungsbild des Sinn-Begriffes: (a) verschiedenen Bedeutungsebenen von Sinn und zwar "Bedeutung", "Zweck", "Horizont" oder "Lebenssinn"; (b) verschiedene Gegebenheits- oder Wirkungsbereiche von "Sinn", nämlich der Sinn von Begriffen, Situationen und Handlungen; und (c) Wesensaussagen über "Sinn" und zwar "Sinn" als Medium, als Mittel, das andere bewegt und als Energie freisetzende Bezugsgröße; "Sinn" ist immer nur konkret möglich; er ist objektiv also vorfindbar, mittel- und tradierbar; er ist subjektiv, kann vom einzelnen angeeignet, erarbeitet, hervorgebracht werden; er ist kumulativ, d. h., läßt sich mit anderen Sinneinheiten verbinden; und schließlich ist er für Menschen verfügbar, kann also gestiftet werden.

Aus der didaktischen Literatur ließen sich einige "sinntheoretische" Ansätze (Abschnitt 1.4.) entnehmen und zwar von J. Derbolav, Fr.

Fischer, W. Kramp, W. Spies und A. Kaiser. Die unterschiedlichen Ansätze belegen zwar alle im Prinzip die Fruchtbarkeit des Sinnbegriffs für die Theoriebildung, aber sie sind entweder normativ angelegt (J. Derbolav) oder nicht abschließend formuliert (Fr. Fischer), nur angedeutet (W. Kramp) oder psychologisch überfrachtet (W. Spies) oder auf Vermittlung von Handlungsfähigkeit für Erwachsene ausgelegt (A. Kaiser), so daß keiner der Ansätze direkt für die Konzeption einer Schulpädagogik übernommen werden kann. Dessen ungeachtet werden jedoch die einen oder anderen Erkenntnisse der oben genannten Autoren berücksichtigt, um das von ihnen erreichte Niveau zu halten.

Wir übernehmen von J. Derbolav (a) den Sollensanspruch, der sich aus dem Begreifen von Wissen ergibt, (b) die Zielvorstellung des handelnden Menschen, (c) den Modellgedanken des gestuften Sinnbereichs (Lehrgebiete und Wissenschaften) (d) die Bedeutung der Frage für die Erfahrung von Sinn. Von Fr. Fischer beziehen wir die folgenden Punkte in die schulpädagogische Reflexion: ein: (a) die Frage in ihrer Bedeutung für den Sinnfindungsprozeß; (b) den Anspruch einer Situation oder einer Sache aufgrund des Wissens um Sinnzusammenhänge, wodurch das Gewissen und die Verantwortung mit angesprochen sind; (c) die gestufte Bildungskategorie und die verschiedenen Perspektiven, aus denen Sinn zu erkennen ist (vertikale Stufung der Wissenschaften); (d) den Bildungsprozeß als Sinnfindungsprozeß und nicht als ein Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen wie bei J. Derbolav. Von W. Kramp beherzigen wir die Einbeziehung der Frage nach dem Sinn der Wirkungen von Schule, wodurch Erziehung u.a. als Hilfe zur Individuation oder Personalisation und Mündigkeit erscheint. Von W. Spies und seinen Mitarbeitern ausgehend betonen auch wir sowohl die große Bedeutung des Sinnes als auch des Bemühens um die ganzheitliche Erfassung von Lebensäußerungen des Menschen. Schließlich erachten wir den von A. Kaiser ins Zentrum seiner Theorie gerückten Begriff der Situation für bedeutsam, der nicht nur den Rahmen abgibt für die Steuerung des Anpassungsprozesses von Zeichen und Auszudrückendem, sondern auch den Ort darstellt, wo der Lernende in der Lage sein soll, befähigt zu handeln.

Rückblickend ist es erstaunlich, daß "Sinn" kaum definiert, geschweige denn über den allgemein üblichen Sprachgebrauch hinausgehend systematisch entwickelt wurde. So wird Sinn als "Zweck" verstanden (z.B. Cl. Menze 1972), mit Wert gleichgesetzt (W.S. Nicklis in: B. Kozdon

1978) oder im Sinn von "Bedeutung" verwendet (z.B. W. Klafki 1964) und schließlich auch als "Funktion" aufgefaßt (z.B. W. Loch 1965). Das kann als Symptom verstanden werden für die Selbstverständlichkeit des Sinnverständnisses. Bei allem Respekt vor den inhaltlichen Aussagen der Autoren muß doch das mangelnde Problembewußtsein im Umgang mit "Sinn" kritisiert werden.

Dieser kritisierte Umstand mag damit zusammenhängen, daß noch keine schulpädagogische Konzeption zu sehen ist, die als "sinntheoretische" bezeichnet werden könnte, gleichwohl die zeithistorische Notwendigkeit durchaus gegeben erscheint, wie die Themenbegründung in der Einleitung ergab. Im folgenden wird daher eine Konzeption der Schulpädagogik vorgestellt, die die zentralen Forschungsergebnisse zum Thema "Sinn" aufnimmt und so in die Reflexion einbezieht, daß zwar die geistige Urheberschaft ersichtlich ist, der Inhalt jedoch von dem erreichten Niveau aus weiterentwickelt wird, so daß ihr der Vorwurf des Eklektizismus erspart bleibt.

Die in diesem Buch entwickelte Schulpädagogik geht von sechs Vorentscheidungen aus, deren Kenntnis ihre Einschätzung erleichtert.

Vorentscheidung 1:

"Schulpädagogik" unterscheidet sich von Allgemeiner Didaktik, Schul- und Unterrichtswissenschaft sowie von der Theorie der Schule.

Die Schulpädagogik auf sinntheoretischer Grundlage unterscheidet sich zum Beispiel von der Allgemeinen Didaktik dadurch, daß sie ihren Schwerpunkt nicht nur im Lehren und Lernen sieht, sondern auch die Bedingungen, Auswirkungen und Konsequenzen sowie die Erziehung in der Schule mit umfaßt. Sie ist jedoch keine Schulwissenschaft, weil sie ihre Ausführungen nicht nur auf den Theoriebereich, sondern auch auf den Praxisbereich ausrichtet. Sie konstruiert ihre Konzeptionen so weit durch, daß sie bis in die Praxisebene durchstoßen. Sie sieht sich als Theorie der Praxis für die Praxis. Sie ist daher auch nicht mit einer Unterrichtswissenschaft gleichzusetzen, weil der dort sehr stark vertretene empirische Forschungsanteil hier durch qualitative geisteswissenschaftliche Methodendesigns ergänzt wird und weil nicht nur der Unterricht, sondern auch die außerunterrichtlichen und außer-

schulischen Gebiete mit in die Reflexion aufgenommen werden. Aus diesem Grunde ist sie auch keine Theorie des Unterrichts, obwohl sie der von W. Kramp (1973) vorgelegten Konzeption sehr nahe kommt. Sie unterscheidet sich von ihr z.B. durch die stärkere Betonung des Pädagogischen statt des Erziehungswissenschaftlichen. Der Unterschied ist subjektiv festgelegt und liegt in der größeren Nähe zur Erziehungs- und Schulwirklichkeit und weniger in der (natur-)wissenschaftlichen, d.h. empirischen Forschungsstrategie.

Vorentscheidung 2:

Die vorliegende Konzeption der Schulpädagogik ist systematisch aufgebaut.

Die Schulpädagogik auf sinntheoretischer Grundlage ist wie folgt konzipiert. Nach dem Überblick über den Stand der Forschung (Kapitel 1) werden Erkenntnisse über das Phänomen "Sinn" zusammengetragen, um es differenziert zu beschreiben. Das Ziel ist es, eine Theorie des Sinnes vorzulegen (Kapitel 2). An diese sinntheoretische Arbeit schließt die Begründung der Affinität des Sinnes zur Schule an. Das geschieht mit Hilfe anthropologischer Aussagen über den Heranwachsenden, die zugleich die anthropologische Grundlegung der Schulpädagogik darstellen (Kapitel 3). Die wesentlichen Grundzüge einer sinntheoretischen Schulpädagogik lehnen sich an die Kriterien einer systematischen Pädagogik an, die N. Kluge (1983) entwickelte. Sie lauten hier Integrative Bildung (Kapitel 4), Curriculum (Kapitel 5), Methoden (Kapitel 6) sowie Prinzipien und Primat (Kapitel 7). Dabei wird auf einschlägige Vorarbeiten zurückgegriffen, um die Kontinuität schulpädagogischen Denkens zu wahren. Die daraus gewonnenen Konsequenzen für die Schulpraxis werden als Beiträge zu einer sinnorientierten Schulpraxis (Kapitel 8) verstanden. Aus der umfassenden, auf das Ganze der Schulwirklichkeit gerichteten integrativen Sicht ist es unumgänglich, letztendlich auch den Bereich der Lehrerbildung (erste und zweite Phase) und der Lehrerfortbildung (dritte Phase) aus sinntheoretischer Sicht zu beleuchten und das Thema bis in die Schul- bzw. Bildungspolitik hinein zu verfolgen.

Vorentscheidung 3:

Die vorliegende Schulpädagogik steht in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik.

Die hier vertretene Auffassung von Schulpädagogik weiß sich u.a. durch Selbstverständlichkeit des Umgangs mit "Sinn" in der geisteswissenschaftlichen Didaktik mit dieser verbunden. So schreibt W. Klafki (1964): "Die Begriffe Didaktik und Methodik umfassen einerseits die Fragen nach der Sinnggebung, den Zielen und Inhalten, andererseits nach den Wegen, Verfahren und Mitteln des Lehrens und Lernens" (S. 50; meine Hervorhebung). Die Sinnggebung - was immer darunter zu verstehen ist - betrachtet W. Klafki als einen der drei Bereiche, die die Didaktik umfaßt. Diese Auffassung weist er dann an klassischen Didaktikern nach. Die weiteren Ausführungen W. Klafkis belegen, daß in der geisteswissenschaftlichen Didaktik der 60er Jahre der Sinnbegriff gleichsam als selbstverständlicher zentraler Bereich in der Didaktik mitbedacht wurde, wengleich 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 Insgesamt 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 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. W. Klafki stellt auch fest, daß der Sinn und die Wirksamkeit von Methode von didaktischen und bildungstheoretischen Vorentscheidungen und umfassenden Voraussetzungen abhängen.

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

Vorentscheidung 4:

Die hier konzipierte Schulpädagogik geht von der Schulwirklichkeit als einem Teilbereich des ganzen, zusammenhängenden strukturierten Lebens aus und entwickelt ihre Theorie unter der Zielstellung, auch für die Praxis fruchtbar zu werden.

Der Ausgang von der Schulwirklichkeit dokumentiert eine Denkbewegung von der Praxis zur Theorie und wieder zur Praxis zurück. Die beiden Pole stehen in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis, das in der Schulpädagogik "dialektisch aufgehoben" ist. Hierbei wird die Erfahrung von Menschen in konkreten Situationen in Anlehnung an J.H. Pestalozzi und W. Dilthey ernstgenommen. Daher geht die sinnorientierte Schulpädagogik beispielsweise von dem weitverbereiteten Sinn-Defizit bzw. der Reduzierung des Menschen auf Funktionalität aus und sucht durch ihre Theoriebildung einen konstruktiven, auf seine Möglichkeiten und Grenzen hin durchdachten Beitrag zur Lösung des Praxisproblems zu liefern. Dies versucht sie hier zum einen durch die konzeptionelle Umgestaltung der Schulpädagogik und zum anderen durch die spezielle Gewichtung zentraler Aspekte der Schulwirklichkeit aus der neugewonnenen, sinnorientierten Perspektive. Die Erfahrungen, die im Sprachschatz einer Sprachgemeinschaft liegen, werden in gleicher Weise als bedeutsam eingestuft. Sie können entweder im Rahmen sprachhistorischer Untersuchungen zur Erschließung eines schulpädagogischen Phänomens beitragen, wie z.B. die Arbeiten O.F. Bollnows, oder in der Form von Redensarten auf ihren pädagogischen Gehalte untersucht werden, wie bei K. Spieler. In dieser Hinsicht würden psycholinguistische Untersuchungen der Unterrichtswirklichkeit angebracht sein. Ferner liegt es nahe, die erzieherischen und didaktischen Bemühungen von Nicht-Theoretikern (Lehrern) und Laien (Eltern) als erprobte Problemlösungen bei der Theoriebildung von Theoretikern zu berücksichtigen, wodurch die empirische Forschung legitimiert werden kann.

Vorentscheidung 5:

In der hier vertretenen Schulpädagogik ist der Lebensbegriff als zentraler Bezugspunkt nötig.

Der Lebensbegriff ist durch Freiheit und Entscheidung, durch die nie ruhende von innen her bestimmte Bewegtheit (Aktivität), durch Schöpferkraft (Kreativität) aus unbekannter Quelle und durch Ganzheitlichkeit in allen Äußerungen bestimmt. Mit diesem Verständnis von Leben werden auch die zentralen Momente des Lebens akzeptiert. In Anlehnung

an H.J. Finckh (1977) sind vier Momente von zentraler Bedeutung: (a) die Einheit und Ganzheit des Lebens, die insbesondere von J.G. Herder und Fr.von Schiller entwickelt wurden; (b) der Primat des Lebens vor dem Objekt, dessen Grundzüge J.H. Pestalozzi und Fr. Fröbel ausarbeiteten; (c) die Individualität des Lebens, die bei J.F. Fichte und Fr. Schleiermacher eine zentrale Bedeutung hatten; und (d) die Geschichtlichkeit des Lebens, die J.G. Herder durchdachte. Der Lebensbegriff wird schließlich durch den Existenzbegriff in Anlehnung an M. Scheler, H. Plessner und V.E. Frankl erweitert. Außerdem wird der abstrakte Lebensbegriff konkretisiert und auf den einzelnen Heranwachsenden bezogen.

Vorentscheidung 6:

Die vorliegende Schulpädagogik basiert auf dem zentralen Begriff des Sinnes.

Die theoretische Grundlage der hier vertretenen Schulpädagogik besteht zunächst im Sinnbegriff. Sie ist jedoch zu ergänzen durch den anthropologischen Aspekt; denn "Sinn" ist ohne den Menschen nicht denkbar. Das hier vorliegende Verständnis von "Sinn" wird in einem eigenen Kapitel ausgeführt (Kapitel 2).

Durch die sechs Vorentscheidungen hebt sich diese Schulpädagogik von anderen ab, obgleich hin und wieder Ähnlichkeiten bei einzelnen Aspekten auftreten können. Während beispielsweise Ed. W. Kleber (1985) den ökologischen, das Ganze zu erfassen suchenden Ansatz aus dem Forschungsdesign und der Forschungsgeschichte über funktional-strukturalistische, ökologisch-transaktionale und systemtheoretische Ansätze entwickelt und in seiner Notwendigkeit - im Blick auf angemessene Forschungspraxis - begründet, wird im Rahmen der hier vorliegenden sinntheoretischen Schulpädagogik der umfassende, integrative Ansatz aus dem Verständnis vom Menschen abgeleitet und begründet. Damit erstreben zwei unterschiedliche theoretische Ansätze das gleiche Ergebnis, was als Bestätigung für deren Angemessenheit gedeutet werden kann.

ERSTER TEIL: BEGRÜNDUNG

Zweites Kapitel: Entwicklung einer Theorie des Sinns als "Übergang"

Drittes Kapitel: Anthropologische Grundlegung: Der junge Mensch als sinnstrebiges Wesen

Z W E I T E S K A P I T E L

2. ENTWICKLUNG EINER THEORIE DES SINNS ALS "ÜBERGANG"	76
2.1 "Sinn" als vielfach geschichteter, historisch geprägter Begriff	78
2.2 "Sinn" als subjekt-spezifische Handlungsaufforderung	89
2.3 Die Versinnlichung des unsinnlichen "Sinns"	105
2.3.1 Die Versinnlichung des Sinns mit Hilfe von Natur und Kultur	105
2.3.2. Der Sinn ersten und zweiten Grades	106
2.3.3 Die Wahrheit als Sondergestalt des Sinns	110
2.3.4 Das Sachallgemeine und das Sinnallgemeine	110
2.3.5 Der Primat des Sinnpositiven	111
2.3.6 Exkurs: Zur Kritik des Geistes	113
2.4 Der "bedingte Sinn"	115
2.4.1 Rahmenbedingungen von "Sinn"	115
2.4.2 Bedingende Einzelmomente von "Sinn"	117
2.5 Funktionale Qualitäten von "Sinn"	127
2.5.1 Die konstituierende Qualität von "Sinn"	127
2.5.2 Die integrierende Qualität von "Sinn"	128
2.5.3 Die legitimierende Qualität von "Sinn"	130
2.6 Die Genese von "Sinn"	132
2.6.1 Die historische Betrachtung der Erfahrung von "Sinn"	132
2.6.2 "Sinn" als Prozeß	139
2.7 "Sinn" als erkenntnistheoretisches Konstrukt	145
2.7.1 Die Sinnfrage	145
2.7.2 "Sinn" als Homonym für "Lebenserhalt"	146
2.7.3 Sinnarten	147
2.7.4 Sinn-Ziele oder Sinn-Inhalte	147
2.7.5 Sinn-Zugänge	150
2.7.6 Sinn-Richtungen	151
2.7.7 Sinn-Träger	153
2.7.8 Sinn-Bereiche	156
2.7.9 Zusammenfassung	157
2.8 Zugänge zum "Sinn von etwas"	159
2.8.1 Der neurophysiologische Zugang zu "Sinn"	159
2.8.2 Der psychische Zugang zu "Sinn"	163
2.8.3 Der kognitive Zugang zu "Sinn"	164
2.8.4 Der ganzheitliche Zugang zu "Sinn"	170
2.8.5 Der integrative Zugang zu "Sinn"	171
2.8.6 Der geschenkte und geleistete "Sinn"	172
2.9 Grenzen von "Sinn"	175
2.10 Schluß	177

ZWEITES KAPITEL: ENTWICKLUNG EINER THEORIE DES SINNES ALS "ÜBERGANG"

In der weitgefächerten Diskussion der Sinn-Thematik, die im ersten Kapitel nur angedeutet werden konnte, fällt das unterschiedliche Sinn-Verständnis auf. Vielfach beschränken sich Autoren auf nur einen Sinnaspekt, etwa den der Bedeutung, des Zweckes oder der Funktion. Philosophisch angelegte Ausführungen entfalten hingegen ein differenziertes Sinnverständnis, wie z. B. M. Müller (1966). In manchen Richtungen der Psychologie wiederum wird "Sinn" abstrakt und reduktiv verwendet, wie dies K. Dienelt (1984, S. 147ff) bei Vertretern der humanistischen Psychologie (z. B. C. Rogers) nachgewiesen hat. Diese und andere Unausgewogenheiten sollen für die Schulpädagogik vermieden werden. Dazu verhilft sowohl ein differenzierter Sinnbegriff als auch eine abgestimmte Terminologie.

Zentrale These:

"Sinn" läßt sich als "Brücke" zwischen Individuum und Welt identifizieren. Er bringt die Welt als potentieller Sinn-Träger mit der Welt des Subjekts in Einklang, macht sie identisch. Er läßt sich daher als Übergang von Mensch und Welt begreifen. "Sinn" hilft dem Menschen, das Gegenüber von Ich und Du, von Ich und Welt, die Subjekt-Objekt-Trennung oder allgemein: konträre Positionen zu überwinden.

Dieses Verständnis von "Sinn" als "Übergang" ist bei den folgenden Ausführungen immer mitzudenken die vom erreichten Forschungsstand ausgehen und dessen Ergebnisse in die folgenden Abschnitte einbeziehen, und zwar (1.) in "Sinn" als vielfach geschichteten historischen Begriff, wobei unterschiedliche Bedeutungen von Sinn herausgearbeitet werden; (2.) in "Sinn" als subjektspezifische Handlungsaufforderung, wodurch insbesondere die Beziehung von "Sinn" und Individuum erläutert wird; (3.) in die Versinnlichung des unsinnlichen "Sinnes", also der Darstellung des Verhältnisses von "Sinn" und Wirklichkeit bzw. Welt; (4.) in die Bedingungen der Möglichkeit von "Sinn", wobei sowohl allgemeine Rahmenbedingungen als auch Einzelmomente dargestellt werden; (5.) in die funktionalen Qualitäten von "Sinn"; (6.) in die Darstellung der Genese von "Sinn" mit den wesentlichen Stadien bis zur Erfüllung von "Sinn"; (7.) in das erkenntnistheoretische Konstrukt "Sinn", dessen

zentrale Begriffe in ihrem strukturellen Zusammenhang beschrieben werden; (8.) in die Wege zum Sinn, wo die Möglichkeiten der Identifizierung von "Sinn" im Zentrum stehen und (9.) in die Grenzen von "Sinn".

Die folgende Darstellung von "Sinn" steht unter dem Motto:

"Wer einmal gelernt hat, scharf zu unterscheiden zwischen der inneren Ordnung, die das Reich des Sinnes durchwaltet, und dem Bau der Wirklichkeit, der der Sinn sich anvertraut, der kann sich von allen Verfehlungen, deren das menschliche Sinnstreben sich fort und fort schuldig macht, unverhohlen Rechenschaft geben und braucht darum doch nicht an dem Sinn selbst irre zu werden, dem es in diesem Getriebe manchmal so übel ergeht." (Th. Litt 1948, S. 277)

2.1 "Sinn" als vielfach geschichteter historisch geprägter Begriff

Etymologisch betrachtet besagt die ursprüngliche Bedeutung der Wurzel von "Sinn", nämlich "sinnan", soviel wie "Ortsbewegung" (Grimm Sp. 1103). Man versteht darunter heute "eine Reise unternehmen, eine Fährte suchen" (Duden 1963), also reisen, gehen, fahren, senden (d. i. "reisen machen"), aber auch "streben". Die ursprüngliche Bedeutung taucht im Wort Gesinde auf, das eigentlich "Begleitung, Gefolgschaft" bedeutet. Dieser archaische Bedeutungsgehalt ist noch in den Wörtern "senden", "Richtungssinn", "Uhrzeigersinn" oder "Gegensinn" bzw. "Widersinn" enthalten. Die indogermanische Wurzel "sent-" hat im lat. "sentire" die Ausgangsbedeutung von "einer Richtung nachgehen, eine Richtung verfolgen". Sie entwickelt sich erst später zu "fühlen" (vgl. Trübner 1955, S. 370).

Die Übertragung der Wortbedeutung in die geistige Sphäre wird im Lateinischen und Germanischen vorgenommen. Im Lateinischen dominiert die Bedeutung von "Sinn, Verstand", im Germanischen von "sich um etwas kümmern, auf etwas achten". Dieser Bedeutungsgehalt geht in das nhd. Verb "sinnen" über. Dem Substantiv "Sinn" scheint diese Bedeutung von Beginn an eigen gewesen zu sein. In der Wortbedeutung von "Verstand, Art und Weise, Richtung und Seite" ist das Wort sehr früh ins Romanische entlehnt worden, was das hohe Alter dieses germanischen Wortes und Wortsinnes belegt. "Sinn" ist also kein Lehnwort aus dem Lateinischen "sensus", sondern vielmehr ein eigenständiges germanisches Wort, das mit "sensus" lediglich eine gemeinsame indogermanische Wurzel hat.

Im Mittelhochdeutschen hat sich die Trennung zwischen geistiger und räumlicher Sphäre durchgesetzt. "Sin" bedeutete damals "Sinn, Verstand"; "sint" hingegen "Weg, Richtung". Die Differenzierung des Begriffes "Sinn" hat jedoch in der weiteren Wortgeschichte sehr stark zugenommen. Das kann als Beleg für die enorme Bedeutung dieses Wortes im Alltagsleben der Menschen aufgefaßt werden. Ein Blick in die einschlägigen deutschen Wörterbücher unterstützt diese Behauptung.

Das Grimmsche Wörterbuch der Deutschen Sprache (Ausgabe von 1905) belehrt den Leser in den Spalten 1103 bis 1152 über 24 verschiedene Bedeutungen von "Sinn", die jeweils jedoch wieder vielfach untergliedert sind. Aus der Vielfalt der fein nuancierten Bedeutungen habe ich vierzehn für unsere Thematik ausgewählt. Sie seien im folgenden kurz vorgestellt:

- (1) "Sinn" steht allgemein für das innere Wesen eines Menschen und ist unbestimmter als Seele.

In dieser Bedeutung wird "Sinn" vor allem in der geistlichen Sprache, etwa in der Bibelübersetzung Luthers, verwendet. "Sinn" erscheint als Gegensatz zum Leib. Sein Sitz wird in Herz, Brust und Haupt angenommen. Der "Sinn" wird als dem Menschen eigentümlich aufgefaßt.

- (2) "Sinn" gehört nicht nur jedem Menschen als Gattungsmerkmal an, sondern macht die persönliche Eigenart des einzelnen aus. In individualisierender Absicht bezeichnet jetzt "Sinn" die einem jeden Menschen eigentümliche geistig-seelische Veranlagung, die seine Sonderart ausmacht.

Diese Art von Sinn ist jedem angeboren. In dieser Bedeutung ist das Sprichwort "Viel Köpfe, viel Sinn" zu verstehen. Hierher gehört auch die Wendung "Er hat seines Vaters Sinn".

- (3) Darüber hinaus wird "Sinn" auch materialisiert verstanden, und zwar als das Organ und der Sitz alles Strebens, Wollens, Verlangens usw.

"Sinn" wird hier gedeutet als die treibende Macht zum Handeln, als innere Kraft zum Beharren und Widerstand gegen äußere Einflüsse. Er wird auch "Eigensinn" genannt. Ferner sind damit Willensbestimmungen, Entschlüsse und Vorsätze gemeint. Wer etwas im Sinn hat, der hat sich etwas vorgenommen, der hat etwas beschlossen, der hat die Absicht, etwas zu tun. Er kann seinen Sinn jedoch auch ändern, was das Kompositum "Sinnesänderung" ausdrückt. Die Wendungen "in den Sinn kommen" und "einem etwas zumuten" lassen sich hier unterordnen.

Als Sitz des Gefühls und der Stimmungen wird "Sinn" synonym gebraucht für Gemüt und Empfindlichkeit. Er erscheint auch als Sitz der Liebe und als Organ des Vorstellens.

So gibt es einen guten, kranken Sinn; blöde Sinne (Blödsinn), einen rechten, gesunden Sinn (d. i. Menschenverstand), stumpfen, weisen,

hohen, engen, weiten, kurzen, tiefen, wachen Sinn, einen freien, verrückten, zerrütteten, zerstreuten Sinn. In diesem Verständnis kann der "Sinn" geübt werden und gefangen sein.

"Sinn" ist nicht nur "Sitz" für etwas, sondern auch Ort und Behältnis für Gedanken, Vorstellungen und Erinnerungsbilder.

Die folgenden Wendungen belegen diese Sinnauffassung: In den Sinn kommen, einem im Sinne sein, von dem, was einer denkt, meint, woran er sich erinnert. - Im Nebensinn davon: einen innerlich beschäftigen. Ferner: Im Sinne haben, also einen Menschen im Sinne tragen, beständig an ihn denken, ihn lieben. Aber auch: aus dem Sinn kommen, z. B. wird das von Märchen oder Liedern behauptet. Aus dem Sinn schlagen, einem etwas aus dem Sinn reden, bringen. Heute wird diese Wendung als "ausreden" verwendet.

- (4) "Sinn" unterstreicht aber auch die motivierende Funktion, die durch die Wendung "der Sinn steht einem nach etwas" erfaßt wird.
- (5) Außer der motivierenden Funktion wird der intentionale Aspekt von "Sinn" betont, denn "Sinn" steht auch für "Absicht, Wille, Lust, Wunsch, Neigung, Meinung, Vorhaben und Bestreben".
- (6) "Sinn" ist aber nicht nur der "Sitz von Gemüt", sondern er wird direkt mit ihm sowie mit "Gesinnung" und "Charakter" gleichgesetzt. Das unterstreicht auch die Zusammensetzung "Sinnesart".
- (7) "Sinn" bezeichnet aber am häufigsten die geistige, intellektuelle verstandesmäßige Seite des Menschen und heißt dann "Verstand", auch "erfinderischer Verstand", z. B. eines Künstlers, allerdings nur in den älteren Sprachen. "Sinn" steht für "Bewußtsein, Bewußtheit, Besinnung".

Einschlägige Wendungen sind: die Sinne vergehen, die Sinne rauben oder nehmen, Sinn haben, behalten, verlieren; bei Sinnen sein; fremder Sinn, was auf den Zustand der Ekstase oder Verzückung hinweist.

"Sinn" nimmt auch sehr häufig den positiven Sinngehalt von "Verstand, Klugheit, Überlegung" u. a. m. an.

Wenn jemand "Sinn" hat, dann ist er verständig; wenn jemand den Sinn verliert, dann verliert er den Verstand; jemand ist wohl bei Sinnen, aber er kann auch von Sinnen sein und wieder zu Sinnen kommen.

Von Kindern wird erwartet, daß sie zu Verstand, Vernunft kommen. Man kann aber auch seiner Sinne beraubt werden. Wer mit Sinn handelt, handelt mit Verstand, Überlegung und Umsicht. Es gibt einen Sinnspruch und ein Sinngedicht.

- (8) "Sinn" bezeichnet das Geistesleben nach seiner rezeptiven Seite hin, also die Empfänglichkeit für Eindrücke und das Auffassungsvermögen.

So kann der Sinn von etwas abgewandelt werden. Man hat einen Sinn für etwas, wobei neben der Empfänglichkeit oft die Lust und Neigung zu etwas, die Freude an etwas mit einbegriffen ist. Bekannte Zusammensetzungen sind Wahrheitssinn, Sinn für Anständigkeit, Gerechtigkeits-sinn, Natursinn. In diesem Verständnis bieten sich adjektivische Zusätze an: ästhetischer Sinn, geselliger, vaterländischer, allgemeiner Sinn u. a. m.

- (9) "Sinn" bezeichnet aber auch das Objektive, das Gedachte oder Vor-gestellte, den Gedanken, die Meinung und ähnliches. Diese Gebrauchsweisen gehören zum größten Teil den älteren Sprachen an. Heute noch verwendet man die Ausdrücke "in jemandes Sinne denken, handeln, reden".

- (10) "Sinn" bezeichnet oft das Wahrnehmungsorgan. Meist dominiert die Pluralform.

Nach der intellektuellen Seite hin bedeutet "Sinn" in diesem Verständnis die geistigen Kräfte, den Geist, das Bewußtsein, nicht selten werden auch die körperlichen Sinne eingeschlossen. Aber auch nach der Seite des Gemüts, der Empfindungen und der Rezeptivität hin. "Sinn" wird auf die körperlichen Organe der Wahrnehmung, wie Gesicht, Gehör usw. angewendet. Im Neuhochdeutschen war die Einzahl geläufig, heute dominiert die Mehrzahlform.

Äußere Sinne aber innerer Sinn etwa die innere Wahrnehmung, das unmittelbare Gefühl, das Bewußtsein seiner selbst; die innere Seite werden gebildet von Verstand, Einbildung und Gedächtnis. Einzelne Sinne lauten: Das Fühlen, der Gesichtssinn, der Geruchs- und Geschmackssinn, das Gefühl. Die Wendung "die fünf Sinne zusammennehmen" bedeutet, alle seine Kräfte, seinen gesamten Verstand, einsetzen. Die "fünf Sinne" steht für "Bewußtsein, Besinnung" aber auch für den gesunden Menschenverstand, gesunde Vernunft". Es werden aber auch Spezialsinne genannt: Formen-, Farbensinn, Sinn für die Tonhöhe.

Die Eindrücke der Sinne vermitteln nicht nur Wahrnehmung, sondern sie sind von Lust- oder Unlustgefühlen begleitet. Damit wird der emotionale Bereich des Sinnverständnisses belegt.

Die "Lust der Sinne" oder die "Lüste der Sinne" sind heute ungebräuchliche Wendungen. Nicht ungebräuchlich ist jedoch die "Sinneslust". Die Sinne erscheinen auch gerne als eine Art Begehungsvermögen, im sexuellen Sinn gemeint. Die Sinne bezeichnen dann zugleich die sinnlichen Wahrnehmungen, welche den Reiz auslösen und die Begierde anregen. Der Geschlechtstrieb wird als echter Sinn bezeichnet, aber auch Hunger und Durst.

- (11) In neuerer Zeit wird "Sinn" in der Regel nur noch als Bedeutung, Meinung, geistiger Gehalt, Tendenz einer Äußerung oder eines Werkes verstanden, was mit der dominierenden Rationalität in Zusammenhang zu bringen ist.

Die folgenden Wendungen passen hierher: Der Sinn einer Rede (der langen Rede kurzer Sinn, der Sinn der Rede war dunkel), Sinn von einem einzelnen Wort, von Bildern; der Sinn und das Wort werden häufig in Gegensatz gestellt. Wenn etwas Sinn hat, dann bedeutet es etwas. Es gibt einen höheren, einen niederen, einen engen und einen weiten Sinn.

- (12) Die Bedeutung von "Sinn" verblaßt im Laufe der Zeit. Wendungen hierfür sind: in jedem Sinn, in jeder Hinsicht, Beziehung, in irgendeinem Sinn, also überhaupt.

- (13) "Sinn" wird in stärker abweichenden Verwendungen aufgenommen, etwa in den Äußerungen "es hat einen Sinn, es hat eine eigene Bewandtnis; zum Sinn bringen (zustande bringen)" und schließlich "es hat keinen Sinn mehr, es gibt keine Aussicht auf Erfolg".

Trotz der festgestellten Reduzierung der Bedeutung von "Sinn" auf den noetischen Bereich ergibt ein Vergleich der Zusammensetzungen des Stammwortes "Sinn" eine eindeutige Überlegenheit jener Bildungen, in denen Körpersinne gemeint sind, was auf deren starke Repräsentanz im Denken der Menschen jener Zeit verweist. Beispiele sind hierfür:

Sinn Ausdruck, Sinnenfreude, Sinnenlust, Sinnengenuß, Sinnenknechtschaft, Sinnkunst, Sinnenregung (d. h. Gemütsregung), Sinnenreiz, Sinnen-schärfe, Sinntaumel, Sinnentäuschung, Sinnenübung, Sinnenverrückung, -verwirrung, -welt, -zauber und -zwang. Auch das Wort "Sinnling" findet sich.

Und in Singularform: Sinneseindruck, -förderung, -freiheit, -freude, -kraft, -lust, -organ, -richtung, -verwirrung, -vermögen, -werkzeug, Sinnlichkeit, worunter die Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung verstanden wurde.

Adjektive beziehen sich ebenfalls auf die physische Ebene von "Sinn": sinnfällig, sinnlich (ursprünglich bezogen auf Wille und Verstand, dann auf Fähigkeit der Wahrnehmung und erst später reduziert auf Lustempfindung und Begierde).

Im Grimm lassen sich nicht viele Komposita nachweisen, die sich auf die noetische Bedeutungsebene von "Sinn" beziehen. Beispiele sind hier "Sinnbild", "Sinngedicht", "Sinnspruch" und "Sinnverwendung". In dem Wort "Sinnklauberei" ist der Hinweis auf Auswüchse im Umgang mit Sinn enthalten. Zahlreicher hingegen sind die Adjektive vertreten, was wohl auf die Notwendigkeit hinweist, Inhalte des Denkens, Tuns, Handelns und Empfindens am Kriterium des "Sinnes" zu messen. Beispiele hierfür sind:

sinnvoll (das zuerst von J. H. Campe als Neubildung aufgeführt worden ist), sinnwidrig, sinnlos, sinnarm, sinnreich, sinnschwer, sinnleer, sinnverwandt, sinnverstört, sinnverrückt, sinnverloren. Aber es gibt auch "sinnig", d. h. wer oder was Sinn hat, wurde so bezeichnet, ähnlich dem heute noch verwendeten Ausdruck von "launig". Das Gegenteil zu sinnig liegt nahe: un-sinnig.

Bedeutsam ist die Verbform "sinnen". Sie hat die Bedeutung von "gehen, reisen", von "geistig streben, trachten", "auf etwas sinnen", "etwas anstreben", "beabsichtigen, vorhaben, planen, erdenken", sowie schließlich "anhaltendes Denken", wobei jedoch die Vorstellung des Strebens und Wollens nicht damit verbunden wurde. Erst im 19. Jahrhundert ist das Verb "sinnieren", im Sinne von nachdenken, in Gedanken versunken sein, aus sinnen weitergebildet worden. Es wird umgangssprachlich verwendet, ist aber pejorativ gemeint.

Die Hochschätzung der Fähigkeit zu sinnlicher Wahrnehmung drückt die Wortprägung "Sinnlichkeitsweisheit" für "Sensualismus" aus. Der Begriff wendet sich gegen die Lehre, "die den menschen über das sinnliche zu erheben sucht", weil sie nur "eine fessel für den pöbel" sei (Grimm, Sp. 1195).

Die verschiedenen Bedeutungen von "Sinn" lassen sich auf sechs verschiedene Aspekte reduzieren.

(1) Zunächst erfaßt "Sinn" die aktive Seite des Geisteslebens, was auch durch die Etymologie bestätigt wird. Beispiele hierfür sind "Sinn" als Verstand, Klugheit, Überlegung, Bewußtsein, Besinnung. Damit ist die Intention, der Wille, die Neigung und der Vorsatz umfaßt.

- (2) In der zweiten Gruppe von Sinnbedeutungen ist vor allem der Innenbereich des Menschen, die "Seele", die geistige Veranlagung, die Gesinnung, das Gemüt, die Wesens- und Denkart angesprochen.
- (3) In einem gegeständlichen Verständnis wird Sinn als Ort und Behältnis für Gedanken, Vorstellungen, Erinnerungsbildung und als Sitz und Organ des Denkens, Strebens, Wollens, Verlangens, Gefühls, der Stimmung und der Liebe verstanden.
- (4) Neben der aktiven Seite des Geisteslebens ist auch die rezeptive Seite des Geisteslebens angesprochen, und zwar durch das Verständnis von Sinn als Empfänglichkeit für Eindrücke und als Auffassungsvermögen.
- (5) Die rezeptive Seite ist durch die physische Ausrüstung des Körpers ermöglicht. Das einschlägige Verständnis von Sinn konzentriert sich auf die verschiedenen Wahrnehmungssinne oder auch die körperlichen Organe der Wahrnehmung, z. B. Gesicht und Gehör.
- (6) Schließlich wird "Sinn" als materialisiert verstanden. Er wird hier zur Bezeichnung des Objektiven, des Gedachten, Vorgestellten, des Gedankens und der Meinung genauso verwendet wie in neuerer Zeit zur Benennung von Bedeutung oder der geistigen Gehalte eines Werks. Hierzu gehört auch die Gleichsetzung des Sinnes mit "Zweck" und "Wert", aber auch mit "Ziel". Das polare Gegenstück zu "Sinn" heißt "Unsinn". Die echte Antinomie zu "Sinn" lautet jedoch "Sinn-Leere" oder "Sinn-Defizit". In diesem Zusammenhang sei auch die Verflachung von "Sinn" zu "Hinsicht" und "Beziehung" etwa in der Wendung "in jedem Sinn" erwähnt.

Viele moderne Wörterbücher nehmen sich gegenüber dieser Fülle an Bedeutungsnuancen geradezu bescheiden aus, wie etwa Trübners Deutsches Wörterbuch (1955), das fünf Spalten über "Sinn" bzw. "sinnen" enthält und neun Bedeutungen erläutert, nämlich:

- (1) Sinn als geistig-seelische Veranlagung des Menschen;
- (2) Sinn als Sitz des Denkens, Fühlens und Wollens, etwa in: Scharf-, Stumpf-, Blöd-, Irr-, Schwach-, Wahnsinn, aber auch als Farben-, Kunst-, Natur-, Zahlen-, Familien- und Geschäftssinn.
- (3) Sinn als Absicht, Vorsatz;
- (4) Sinn als Gemüt oder Charakter, identisch mit Sinnesart und genauer: Leicht-, Edel-, Eigen-, Frei-, Froh-, Starr-, Tief-, Hoch-, Zartsinn;
- (5) Sinn als Bezeichnung für fünf Sinne also insgesamt für Bewußtsein und Verstand, aber auch als Orts- und Richtungssinn (der sog. 6. Sinn);

- (6) Sinn als Gehalt einer Rede, eines Buches u. dgl. m.;
- (7) Sinn als Bedeutung;
- (8) Sinn als Zweck;
- (9) Sinn als Unsinn, als Verneinung von Sinn, in älterer Sprache: Raserei, Torheit.

Fr. Kluges Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache (1967) widmet dem Wort "Sinn" 18 Zeilen und geht über den erreichten Stand nicht hinaus. Der Duden, Bedeutungswörterbuch (1970) handelt "Sinn" und "sinnen" in einer Spalte ab, wobei er die folgenden drei Bedeutungen aufführt:

- (1) "Sinn" als Bedeutung, geistiger Gehalt (z. B. etwas hat (k)einen Sinn, im strengen Sinn, dem Sinne nach);
- (2) "Sinn" als Fähigkeit der Wahrnehmung und Empfindung und als Sinnesorgan (z. B. scharfer, wacher Sinn);
- (3) "Sinn" als Verständnis, Neigung, Gefühl (für etwas), Empfänglichkeit für etwas (z. B. etwas im Sinn haben, etwas ist in jemandes Sinn; jemandem steht der Sinn nach etwas; jemandem kommt etwas in den Sinn; nicht bei Sinnen sein; etwas ohne Sinn und Verstand tun).

Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache aus Berlin-Ost (1976) führt sechs verschiedene Bedeutungen von "Sinn" auf zwei Seiten aus:

- (1) "Sinn" als Sinnesorgan, Rezeptor;
- (2) "Sinn" als Sinn für etwas, also Verständnis, Aufgeschlossenheit, Empfänglichkeit für etwas (z. B. Formen-, Freiheits-, Gemeinschafts-, Gerechtigkeitssinn);
- (3) "Sinn" als das Denken, die Gedanken (z. B. sein Sinn war auf dieses Ziel gerichtet);
- (4) "Sinn" als Wesens- und Denkungsart (z. B. ihr Sinn war zu stolz, um die angebotene Hilfe anzunehmen; Biedersinn, Edel-, Eigen-, Fein-, Flatter-, Trüb-, Zartsinn);
- (5) "Sinn" als ideeller Gehalt, gedanklicher Inhalt, Bedeutung (z. B. der Sinn eines Wortes; Doppel-, Hinter-, Neben-, Widersinn);
- (6) "Sinn" als Zweck, Ziel (z. B. der Sinn dieser Veranstaltung ist es...; die Frage nach dem Sinn des Lebens stellen; Blöd-, Un-, Uhrzeigersinn).

Das große Wörterbuch der deutschen Sprache von Duden (1980) bringt auf gut einer Spalte fünf Bedeutungen von "Sinn" und zwar:

- (1) "Sinn" als Fähigkeit der Wahrnehmung und Empfindung, die in den Sinnesorganen ihren Sitz hat (z. B. geschärfter Sinn, der sechste Sinn) und als Bewußtsein, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit (z. B. jemandem schwinden die Sinne);
- (2) "Sinn" als Gefühl, Verständnis für etwas, innere Beziehung zu etwas (z. B. Sinn für Stil liegt ihm im Blut);
- (3) "Sinn" als jemandes Gedanken, Denken (z. B. jemandes Sinn ist auf etwas gerichtet, er hat seinen Sinn verändert) und als Sinnes- und Denkungsart (z. B. ein hoher Sinn, edler Sinn);

- (4) "Sinn" als Sinngehalt, gedanklicher Gehalt, Bedeutung, die einer Sache innewohnt (z. B. der verborgene Sinn einer Sache, der doppelte Sinn eines Werks);
- (5) "Sinn" als Ziel, Zweck und Wert, der einer Sache - im metaphysischen Sinn - innewohnt (z. B. was hat diese Philosophie für einen Sinn?).

Kritisch kann man zu den Ausführungen der genannten Wörterbücher feststellen, daß sie das von Grimm vorgelegte Niveau nicht überschreiten. Sie unterscheiden sich nur in Einzelheiten, etwa bei der Gewichtung des Sinnes als Gemüt oder Charakter. Ohne dies weiter entfalten zu wollen, sei ferner darauf hingewiesen, daß bei allen die Bedeutung des Sinnes als "Lebenssinn" oder "Daseinssinn" in Form einer eigenen Bedeutungsnuance von "Sinn" fehlt. Sie ist nur im Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1976) und im Großen Wörterbuch der deutschen Sprache (1980) kurz erwähnt. So kann ich auch hier der auf das Grimmsche Wörterbuch bezogenen Klage H. Gollwitzers zustimmen, daß nur der deutsche Idealismus, nicht aber Schopenhauer und Nietzsche, nicht der Positivismus ausgewertet worden sind. "Grimm ist vor-Nietzsche, vor-nihilistisch" (1970, S. 47). Die entscheidende Ebene des Fragens nach dem Sinn des Lebens ist in ihnen nicht erreicht.

Ebenso schlecht bestellt ist es mit der Auswertung des Sinnbegriffs in den philosophischen Wörterbüchern. So fehlt nach H. Gollwitzer im theologischen Lexikon "Die Religion in Geschichte und Gegenwart" das Stichwort in allen drei Auflagen. In R. Eislers "Wörterbuch der philosophischen Begriffe" (1930) wird Sinn wenigstens auf vier Seiten abgehandelt und vier Bedeutungsebenen vorgestellt. "Sinn" bedeutet demzufolge

"1. Empfänglichkeit für einen geistigen Inhalt, Gemütsart eines Menschen; 2. (logisch) Bedeutung eines Wortes oder Zeichens; Zweck einer Handlung; 3. (psychologisch) Sinn und Sinnesempfindungen; 4. Sinn als geistiger Gehalt; oft mit Wert gleichgesetzt; Sinngehalt von Ideen, der dem Verstehen aufgegebene obj. Gehalt eines geistigen Seins." (H. Gollwitzer 1970, S. 47f)

Als 5. Bedeutung können wir aus Herders Kleinem philosophischen Wörterbuch (1963, S. 160) nachtragen: "die Bedeutung dieses größeren Ganzen selbst (z. B. Sinn der Geschichte, der Kultur, des Lebens)".

Die verschiedenen Bedeutungen von "Sinn" habe ich in einer Tabelle zusammengefaßt. Die darin enthaltenen neun Aspekte dokumentieren den aktuellen Stand. (Vgl. Abb. Bedeutungsaspekte von "Sinn")

Bedeutungsaspekte von "Sinn"

Sinn i. w. S. Biogenetische Seite der Person	1. <u>genetischer Aspekt</u>	"Sinn" als geistig-seelische Veranlagung (Beispiel: "Viel Köpff, viel Sinn!")
rezeptive Seite des Geistes- lebens	2. <u>physischer Aspekt</u>	"Sinn" als Sinnesorgan, Rezeptor "Sinn" als Fähigkeit der Wahrnehmung (Scharfsinn z. B.)
rezeptive Seite im Innenbereich der Person	3. <u>psychischer Aspekt</u>	"Sinn" als Empfänglichkeit für Eindrücke "Sinn" als Gefühl oder Gespür für etwas, Verständnis für etwas oder jemanden, innere Beziehung; früher: Sitz des Fühlens, Wollens (Beispiel: Sinn für Stil; wacher Sinn; Erwerbssinn; aus dem Sinn schlagen)
aktive Seite der Person	4. <u>kognitiver Aspekt</u>	"Sinn" als Absicht (Beispiel: etwas im Sinn haben) "Sinn als jemandes Gedanke, Denken, Verstand, Bewußtsein (Beispiel: sein Sinn ist auf etwas gerichtet; in seinem Sinne reden; sein Sinn ist verändert; bei Sinnen sein)
	5. <u>personaler Aspekt</u>	"Sinn" als Sinnesart, Denkungsart, Wesens- art oder Haltung; verweist auf Charakter, Gemüt (Beispiel: edler Sinn)
objektive Seite des Sinns (Sinn i. e. S.)	6. <u>logischer Aspekt</u>	"Sinn" als Sinngehalt, gedanklicher Gehalt, ideeller Gehalt, <u>logische Bedeutung</u> , Meinung (Beispiel: verborgener Sinn einer Sache; Unsinn oder Widersinn; im strengen Sinn)
	7. <u>teleologischer Aspekt</u>	"Sinn" als <u>Ziel</u> , <u>Zweck</u> , <u>Wert</u> (im metaphy- sischen Sinne einer Sache innewohnend) (Beispiel: Sinn einer Handlung, einer Ver- anstaltung, Sinn des Lebens) "Sinn" als <u>Unsinn</u> im Sinne von Unfug, bei dem etwas <u>zusammengefügt</u> wird, was in der Regel nicht möglich ist.
	8. <u>räumlicher Aspekt</u>	"Sinn" als Ortsbewegung, in der Bedeutung von reisen, eine Fährte suchen, senden, streben, eine Richtung verfolgen, Weg (Beispiel: Richtungssinn, Uhrzeigersinn, Widersinn)
	9. <u>linguistischer Aspekt</u>	"Sinn" als vielfältig schillernder Begriff mit weitem Bedeutungsumfang von der tief- gründigen philosophischen Bedeutung bis zum alltagssprachlichen Füllsel, etwa in der Wendung "in irgendeinem Sinn".

Die neun Aspekte der Bedeutung von Sinn lassen sich in zwei Gruppen gliedern. Die ersten fünf Aspekte beziehen sich auf das Subjekt, die letzten vier Bedeutungen auf ein Objekt i. w. S. Das bedeutet, daß es zwei Bezugsrichtungen von "Sinn" gibt: eine auf den Menschen, die andere auf das Objekt. Mit anderen Worten formuliert: Das Wort "Sinn" umfaßt sowohl die subjektive als auch die objektive Welt. Es erweist sich somit als Vermittlungs- oder Verbindungsglied zwischen Subjekt und Objekt.

Aus der Übersicht läßt sich ferner ableiten, daß die Gleichsetzung von "Sinn" mit Zweck, Wert und Bedeutung nur ein kleiner Teil des Begriffsumfangs ist. Der weitaus größere Teil, der bei Grimm quantitativ den kognitiven Bereich überragte, und der die Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung und die verschiedenen Wahrnehmungsorgane umfaßt, wird zusammen mit dem psychischen Bereich in der schulpädagogischen Perspektive nicht übersehen. In unserem Verständnis deckt "Sinn" sowohl den geistigen als auch den physischen und psychischen Fähigkeits- und Fertigkeitbereich des Menschen ab, wodurch eine einseitig kognitiv ausgerichtete Theoriekonzeption von Schule überwunden wird. Dazu trägt auch die im nächsten Abschnitt beschriebene subjekt-spezifische Handlungsaufforderung bei, die mit erkanntem Sinn immer auch gegeben ist.

2.2 "Sinn" als subjekt-spezifische Handlungsaufforderung

Mein Sinnverständnis ist u. a. geprägt von den philosophischen Aussagen Th. Litts (1948), Fr. Fischers (1975, 1979, 1980; vgl. Abschnitt 1.4.2) und J. Derbolavs (1960; vgl. 1.4.1). Diese Autoren setzten sich jedoch vor allem mit jenem "Sinn" auseinander, der unter logischem und teleologischem Aspekt erfaßbar ist. Vor diesem Hintergrund soll "Sinn" als subjekt-spezifische Handlungsaufforderung beschrieben werden. Sie kann nur entstehen, wenn der einzelne in eine Beziehung zur sachlichen Umwelt und personalen Mitwelt, kurz: zu Gegebenem tritt.

Erst wenn das Individuum in Beziehung zu Gegebenem tritt, wird "Sinn" möglich.

Das Individuum als geistiges Wesen kann grundsätzlich mit jedwedem Gegebenem oder Zuhandenem in Beziehung stehen. Dieses Zuhandene ist nicht vorgesetzt, wohl jedoch - in erkenntnistheoretischer Sicht - ein den Sinnen "Vermitteltes". Dieses Zuhandene kann ein Naturobjekt oder ein Produkt menschlichen Schaffens sein. Das Individuum beschäftigt sich denkend, handelnd, empfindend aufgrund des "Aufforderungscharakters" mit ihm, wobei es in ihn "Sinn" hineinlegt, vermutet, was es bedeuten könnte, wozu es taugen soll u. a. m. Die Auseinandersetzung des Individuums mit dem Zuhandenen ist nötig, damit es dieses als lebensförderlich oder lebenshinderlich einschätzen kann. Die Gegenstände der Natur, wie z.B. Baum, Stein, Tier selbst sind keine Sinnträger wie alle Kulturgegenstände, weil sie nicht von menschlichem Geist produziert worden sind. Naturobjekte sind jedoch durch die Möglichkeit gekennzeichnet, "Sinn" zu tragen.

Ob jedoch tatsächlich bei allem, was dem Menschen gegeben oder zuhanden ist, "Sinn" vorausgesetzt ist, wissen wir nicht. Anders aber können wir das Phänomen der Sinnhaftigkeit von Welt theoretisch nicht fassen. Die Vorgegebenheit von Sinn findet sich nicht nur bei Fr. Fischer, sondern beispielsweise auch bei N. Luhmann (1971). Dieser geht davon aus, daß das Subjekt "als sinnhaft konstituierte Identität den Sinnbegriff schon voraussetzt". Daher sei der Sinnbegriff "primär /.../ zu definieren" (1971, S. 28).

Ich vertrete hier eine modifizierte Auffassung. Meines Erachtens hat beispielsweise ein Baum "an sich", für sich irgendwo in der Welt stehend, ohne daß ihn ein Mensch jemals gesehen hat, keinen Sinn, besser: er ist sinn-neutral. Erst dann, wenn der Mensch mit dem Baum in Kontakt gelangt,

in eine Beziehung tritt, ihm also gegenübersteht, erst dann "hat" oder "gewinnt" der Baum für den Menschen einen "Sinn". Anders formuliert, könnte man sagen, daß Gegenständen der Welt prinzipiell immer dann "Sinn" zugeschrieben werden kann, wenn sie in Bezug zu Menschen treten. Sie sind also nur potentiell sinnvoll. "Sinn" kann durch alles Mögliche gestiftet werden, so z. B. durch Lust, Norm, Wert u. a. m. Die sinnstiftenden Momente müssen gesellschaftlich akzeptiert sein, wenn ihr Ergebnis als "sinnvoll" gelten soll. "Sinn" ist somit unlösbar an den Menschen auf der mental-rationalen Bewußtseinsstufe gebunden und auf ihn angewiesen. Auf eine Formel gebracht, können wir sagen: Ohne Mensch kein "Sinn" und ohne "Sinn" kein menschenwürdiges Dasein. Angesichts der Unmöglichkeit des Menschen, ohne Sinn leben zu können, dürften wir auch ganz radikal sagen: ohne Sinn keine Menschen. Beide bedingen einander. Dies hat seinen Grund vor allem darin, daß "Sinn" nur "im" Individuum existieren kann.

"Sinn" existiert nur in der geistigen Welt des Individuums

Da "Sinn" jeglichem Beziehungs-"partner" des Menschen zugeschrieben werden kann, muß die Welt insgesamt als Sinnpotentialität betrachtet werden. Da jedoch über die Welt insgesamt kein Urteil, schon gar nicht über ihr "Wesen" in endgültigen Aussagen abgegeben werden kann, dies aber gleichwohl getan wird, so besagt dies, daß "Sinn" nicht in der Welt, sondern nur in der je subjektiven geistigen Welt des mit der Welt in Beziehung tretenden Individuums vorhanden ist. Die geistige Kategorie "Sinn" wird aber nicht nur der Welt als belebter und unbelebter Natur nachträglich zugeschrieben, sondern auch während des Produzierens eines Gegenstandes in diesen implantiert, und damit prinzipiell erfassbar gemacht. Das läßt sich insbesondere bei technischen Produkten belegen, die für bestimmte Zwecke erfunden und produziert wurden.

Die Werke menschlicher Provenienz haben demzufolge zwar "Sinn" in sich, sind von ihm bildlich gesprochen durchtränkt, denn hier hat sich der menschliche Geist "ausgedrückt". Aber "Sinn" muß erst entdeckt werden, damit es ihn "geben", damit er "sein" kann. Ihn zu erkennen, heißt, das Objekt, Werk, den Text oder was immer das sinntragende Objekt ist, zu verstehen, also seine Sinnhaftigkeit wahrzunehmen. Das ist nicht immer leicht. Der Sinn von Situationen ist beispielsweise vielfältig inter-

pretierbar und dies nicht nur deshalb, weil die Situationsteilnehmer stets neue Variationen beisteuern. Dennoch lassen sich zentrale Sinn-Einheiten einer Situation benennen, nämlich Lehr- und Lern-Situationen, gespannte Situationen, Prüfungssituationen u.a.m., aus denen heraus erst der Sinn-Anspruch formulier- und realisierbar wird. Der Erkenntnisprozeß vollzieht sich jedoch ausschließlich im Geist des Individuums. Daher kann auch nur das Individuum "Sinn" in etwas hineinlegen. Und so kann man auf das pädagogische Verhältnis bezogen sagen: der eine Bezugspartner legt subjektiven Sinn in die ihn umgebende Welt hinein, während der andere ihn auf ebenso subjektive Weise erschließt.

Der Mensch kann nur als Geistwesen angemessen verstanden werden. Daher gilt: alle vom Menschen erzeugten Gegenstände, alle Handlungen, Verhaltensweisen, Reaktionen, alles Denken, Empfinden, Sagen und Phantasieren, alles, was sich in der relationalen Dimension des Menschen ereignet (vgl. Kapitel 3), ist mit Sinn beladen. "Jeder Aktvollzug ist an eine Sinngebung gebunden." (J.-D. Löwisch 1969, S. 98) Für die Sinn- und Richtungsgebung ist der Heranwachsende jedoch frei (vgl. ebd., S. 107). Er ist frei, sie zu verantworten.

In alle Erscheinungsweisen von Wirklichkeit ist von bestimmten Menschen "Sinn" hineingelegt worden. Dieser muß nun vom Du, dem Partner, herausgeholt, "ausgelegt" werden. Dies ist nötig, weil der Sinn direkt nicht "transportiert" werden kann. Der sinntnehmende Mensch gibt sich bei der Sinnerschließung allerdings erst dann zufrieden, wenn er den "Sinn" tatsächlich erkannt oder erfüllt hat. Sein Vollkommenheits- oder Perfektionsstreben kommt der Sinnerfüllung zu gute; denn "Sinn" kann erst dann als erfüllt gelten, wenn er völlig erfüllt worden ist, bzw. wenn er sich aus sich selbst heraus "offenbart" hat. So wird z.B. die Bedeutung eines Wortes erst dann erkennbar, wenn das Wort im richtigen Zusammenhang stehend gebraucht wird bzw. erst dann in seiner Vielschichtigkeit erfaßt, wenn möglichst viel Wissen über es vorhanden ist. "Sinn" entsteht im Subjekt somit , wenn hineingelegter und erschlossener Sinn identisch sind.

Zur theoretischen Begründung dieser Zusammenhänge bietet die Gestalttheorie z.B. das Prinzip der "guten Gestalt" (Vervollkommnungstendenz von Sinn) und der "Figur-Grund-Wahrnehmung" (Sinn ist vom Zusammenhang abhängig, in dem er steht) an. Die Begründer der Gestaltpsychologie, Kurt Lewin und Max Wertheimer sprechen von dem Aufforderungscharakter, der jeder Situation innewohnt (vgl. K. Dienelt 1984, S. 183). In Anlehnung an die Gestaltpsychologie könnte man weiterführend sagen: Wenn eine bestimmte Sinn-Figur vor dem (Hinter-)Grund der Gesamtsituation wahrgenommen wird, dann muß sie auch zu einer "guten Gestalt" gemacht, also "Sinn" verwirklicht werden. In struktureller Ähnlichkeit, nur drängender, formuliert Frankl. Er spricht von der Wahrnehmung einer "Möglichkeit vor dem Hintergrund der Wirklichkeit", die der Mensch umsetzen wolle, weil er das sinnsuchende Wesen sei.

Jeder Mensch baut sich seine eigene geistige Welt auf. Aber er strukturiert sie nicht nur für sich zunehmend feiner, sondern sie dient immer auch der Auseinandersetzung mit anderen; denn der Mensch kann ohne ein Du nicht leben. Daher legt er in seine geistigen Produkte Sinn. Anders gewendet, läßt sich sagen: Alles, was der Mensch produziert, hat "irgendwie" immer Sinn. Kein Mensch macht etwas absolut Sinnleeres. Auch Unsinn ist Sinn. Er entspricht nur nicht dem Sinnverständnis des anderen oder der beurteilenden Gemeinschaft und der Normenwelt, der sie folgt, und wird daher abgelehnt. Die mit der potentiellen Sinnhaftigkeit von Welt gegebene Notwendigkeit des Sinnsuchens ermöglicht es dem einzelnen, mit Hilfe des Sinns Zusammenhänge in den verschiedensten Bereichen seiner geistigen Tätigkeiten zu erkennen.

Das Individuum kann mit Hilfe des Sinns zahlreiche Zusammenhänge aufdecken

Die mit "Sinn" erschließbaren Zusammenhänge sind zunächst auf objektive, authentische oder wahrnehmbare Bereiche bezogen, kurz: auf Objekte, wie sie jeder sehen kann. Dadurch wird die objektive Welt durchschaubar und die geistige Welt des Individuums angereichert. Die Erfassung von Sinn-Zusammenhängen ist insbesondere unter didaktischem und lernpsychologischem Aspekt besonders wertvoll.

Der Sinn-Zusammenhang umfaßt aber immer auch zugleich den subjektiven Bereich, der im Individuum in verschiedenen Ebenen "einklinkt", wenn ein bestimmtes Thema angesprochen wird, sei es, daß Wissen produziert wird, daß Gefühle auftreten, daß Vorsätze geweckt werden u. a. m. Damit läßt sich auf die emotionale Begleitung des Sinnfindungsprozesses verweisen. Die Erfassung auch dieser subjektiven Teile bereichert den Sinnfindungsprozeß des Interpreteten. Aber er kann auch dem Individuum vermitteln, daß es mit seiner ganzen Person bei der Sinnauslegung berücksichtigt wird.

Die Sinn-Zusammenhänge sind jedoch nicht nur auf der objektiven und subjektiven Skala zu vermuten, sondern auch in der realen und ideellen Welt.

"Sinn" ist nicht nur in der realen Welt, sondern auch in der ideellen Welt wirksam.

In seinem Buch "Individuum und Gemeinschaft" (1924) belegt Th. Litt, daß "Sinn" nicht nur in der realen Welt im Sinne von Bedeutung zu verstehen ist, sondern auch in der ideellen Welt, der Welt der Symbole wirksam ist, aber immer in der realen Welt mitschwingt. Das Ideelle des Sinnhaften ermöglicht die Entstehung eines Netzes von einander gegenseitig durchdringenden sozialen Verhältnissen. Th. Litt spricht vom Prinzip der sozialen Verschränkung. Der Gehalt des Sinnhaften ist "ideell", also nicht mit der konkreten Realität von Mensch, Ort, Zeit und Lage untrennbar verbunden. Daher können viele Menschen an ihm Anteil nehmen, und so entsteht eine ideelle Gemeinsamkeit. Der Gehalt des Sinnhaften fordert die Menschen "zu einer Gemeinsamkeit der Arbeit, zu einem Ineinandergreifen der auf den Sinn gerichteten Bemühungen zu wechselseitiger Förderung und Ergänzung des Einzelstrebens nachdrücklich auf" (S. 180). Damit formuliert Th. Litt den "Anspruch" des gemeinsamen Sinnes, den wir von Fr. Fischer her schon kennen. Es kommt also darauf an, den immanenten Gesamtsinn immer deutlicher herauszustellen. Der ideelle Anteil am Sinn fördert die Kommunikation und Kooperation und trägt zur "sozialen Verschränkung" bei. Er stiftet aber nicht nur die Gemeinsamkeit der Arbeit, sondern verbindet auch die Subjekte, die miteinander in Beziehung stehen. Dies geschieht etwa dann, wenn sich jemand äußert, der Gesprächspartner den Gedanken annimmt und etwas erwidert. Hier lauten die Glieder der Kette, die die Subjekte miteinander verbindet "Äußerung" - "verstehende Entgegennahme" - "Erwiderung".

Die Kundgabe und die Erwiderung - kurz: der Dialog - stehen aber über das persönliche Leben hinaus durch den "sinnhaften Zusammenhang, der den beiderseits ausgesprochenen sachlichen Gehalt verknüpft" (S. 182), zueinander in Beziehung. Sinnhafte Zusammenhänge sind es, die die Subjekte miteinander verbinden. Hier sei an die Aussage E. Lichtensteins (1962) erinnert, der im "Sinn" das fordernde Dritte in der Beziehung zwischen zwei Menschen sieht. Eine Verbindung zwischen den Menschen ist deshalb möglich, weil der Sinn nicht nur eine reale, sondern auch eine ideelle Sphäre besitzt. Die reale beinhaltet die Gefahr der unterschiedlichen Auffassungen von Sinn, die ideelle fordert zur sinnvollen Verbindung auf und lenkt den Blick auf das Verbindende. Überall, "wo seelisches Leben durch

symbolische Formen in Verbindung tritt", muß eine zeitlos-ideelle Beziehung über die Aussagen der verschiedenen Subjekte übergreifen" (S. 183).

Sinn läßt sich demnach als konstituierendes, d. h. bewirkendes Element in der Beziehung zwischen Subjekten, als beziehungsstiftendes Element verstehen. Damit erweist sich Sinn als verbindender anthropologischer Faktor im zwischenmenschlichen Umgang. Reale und ideelle, personale oder überpersonale Sinngestalt bedingen einander: "Wie personale und überpersonale Wesensentwicklung, so sind auch personale und überpersonale Sinngestaltung nur mit- und durcheinander möglich" (S. 220).

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß Th. Litt auch das Prinzip der "Sozialität des Sinnerlebens" (S. 180) formuliert. Darunter versteht er die Tatsache, daß Rede und Gegenrede nur dann im echten Sinn des Wortes vorliegen, wo ein sachlicher und verständlicher Zusammenhang den Gehalt von Aussagen im "Zeitlos-Ideellen" verbindet. Die "Sozialität des Sinnerlebens" ist in dem gemeinsamen Bezug auf diese Sphäre des Gegenständlichen gegeben. Die gemeinsame Teilhabe am Sinnerleben ist also dort möglich, wo der Bereich des Überpersönlich Allgemeinen erreicht wird, in dem es losgelöst von "dem persönlichen Erlebnisboden" (S. 180) um die Sache, genauer: um ihren Sinngehalt geht. Diese Erkenntnis Th. Litts berücksichtigen wir bei der folgenden schulpädagogischen Theoriebildung. Sie kann insbesondere auf die Gesprächskultur von Rede und Gegenrede in der schulischen Wirklichkeit einwirken.

Die "Sozialität des Sinnerlebens" unterstreicht, daß "Sinn" nicht in Isolation und Einsamkeit führt, sondern vielmehr das Gegenteil davon intendiert.

Die Offenheit des Individuums für "Sinn" bewahrt es vor Absonderung und Vereinzelung.

Ein Individuum, das in seinem Selbstsein mit dem Sinn verbunden ist, entgeht der Vereinsamung; denn "Sinn" überwindet jede Isolation. Er verbindet sich zwar sehr innig mit dem Individuum, aber er ist nicht dessen Besitz. Er gehört nicht einem einzigen Menschen, sondern prinzipiell jedem. Daher läßt er sich auch von jedem besonderen ergreifen.

Th. Litt belegt dies am Beispiel der Wahrheit. Sie sei zwar dem Individuum eigen, aber nicht dessen Privileg. (Vgl. 1948, S. 170)
Und auf den "Sinn" bezogen schreibt Th. Litt:

"Die Teilhabe am Sinn gibt mir /.../ die Aufnahme in ein gemeinsames Leben, das mich der Vereinzelung enthebt - aber sie gibt mir dies unschätzbare Gut in einer Form, die mich meines Fürmichseins nicht nur nicht beraubt, sondern erst recht gewiß werden läßt." (S. 170)

Daher ergibt sich die Erkenntnis, daß derjenige, der zum Selbst werden will, sich nicht "eigenwillig ab- und einschließen (darf), sondern sich umgekehrt dem offenhalten (muß), wodurch er aus der Enge seiner Einzel-existenz herausgerufen wird" (ebd.). Hier läßt sich eine Verbindung zur Forderung herstellen, daß der Schüler sein Wissen verantworten muß. Es ist ungenügend, wenn er etwa sagt: "Ich weiß es bloß von der Schulzeit her!" oder "Ich glaube es, wie es mir gesagt wird." Er soll sein Wissen vielmehr überzeugt vertreten und zu dem stehen, was er persönlich denkt, glaubt oder weiß. (Vgl. auch H. Rumpf 1979, b, S. 217 - 219) Dadurch befindet er sich im Gespräch mit anderen. Aber: Dies setzt Aktivität voraus.

"Sinn" bedarf der Aktivität des Menschen

"Sinn" ist immer an die Aktivität des Menschen gebunden. Er entsteht daher erst im Zusammenhang mit oder im Anschluß an Aktivitäten, etwa in Form einer Handlung des Menschen. Da der Mensch von klein auf die Sinnhaftigkeit seines Tuns beabsichtigt, fragt er nicht immer nach dem Sinn. Je mehr er in Aktivität gefangen ist, desto schwerer fällt es ihm dabei, die Frage nach dem Sinn seines Tuns zu stellen. Diese Frage wendet sich zurück auf zukünftiges Wissen, weshalb die aktuelle Unklarheit vermieden werden muß. Die Frage nach dem Sinn des Tuns beispielsweise erübrigt sich während einer hingebungsvoll ausgeübten Tätigkeit. Das Subjekt findet die Frage direkt im Tun bereits beantwortet; denn der Sinn hat sich darin offenbart und braucht somit nicht mehr "gesagt" zu werden.

In Krisensituationen jedoch werden Sinnfragen zu Recht nachdrücklich gestellt. Auch J. J. Rousseaus Emile stellte die Frage "Wozu ist das alles gut?" (zit. nach A. Kaiser/R. Kaiser 1981, S. 314). "Sinn" und damit "Sinnfrage" gibt es aus dem bisher Gesagten nur im menschlichen

Leben, eine Erkenntnis, die auch H. Gollwitzer - mit E. Bloch teilend - äußert (1970, S. 74). Mit der Bindung des Sinnes an den Menschen hängt die hier vertretene Auffassung zusammen, wonach der Sinn des Lebens im Leben selbst liege, eine Formulierung, die auf J. W. von Goethe zurückgeht (vgl. hierzu J. Nohl 1963, S. 80). Demzufolge kommt es auf den Prozeß des Lebens und nicht auf das fertige Produkt an. Der Weg und nicht erst das Ziel muß als "sinnvoll" erachtet werden.

Der Ausspruch, der Sinn des Lebens liege im Leben selbst, kann aber auch dahingehend verstanden werden, daß der Sinn des Lebens in der Erhaltung "des" Lebens besteht. In dieser Deutung kommt es auf das Leben des einzelnen überhaupt nicht an, sondern nur auf den Gesamtzusammenhang, in dem auch mikroskopisch kleine Flechten als "Leben" bezeichnet werden. Das aber zieht die Folgerung nach sich, daß der einzelne sein eigenes Leben, entgegen seiner bisherigen Gewohnheit nicht so wichtig zu nehmen bräuchte und sich statt dessen dafür einzusetzen hätte, daß die Vielfalt des Lebens, eben das Lebens-Gesamt möglichst erhalten bleibt, denn nur so könnte auch er ein Anrecht erwerben, als Art weiterzuleben. Dies betont den Zusammenhang mit dem Primat der Wertverwirklichung und ist eine recht konsequenzenreiche Erkenntnis für den schulischen Alltag. (Vgl. Kapitel 8)

Die von "Sinn" geforderte Aktivität erstreckt sich sowohl auf den Prozeß der Sinngebung selbst als auch den der Sinnsuche. Darüber hinaus ist sie auch nötig, um den Folgen des Wissens um Sinnhaftigkeit oder des erkannten Sinnes von etwas zu begegnen. Wer Wissen von der Hilfsbedürftigkeit mancher Schüler besitzt, fühlt sich davon angesprochen; denn damit liegt es an ihm, einen beklagenswerten Zustand zu verbessern. Ob er dies jedoch tatsächlich auch tut, ist eine andere Frage. Das aber bedeutet, daß aus dem Wissen um etwas sich ein Anspruch der Sache ableiten läßt.

Aus dem erkannten Sinn des Gegebenen kann das Individuum einen Anspruch ableiten, der als Appell an das Gewissen i. w. S. fungiert.

Jedem Gegebenen, das sich in einer Relation zum Subjekt befindet, ist ein unmittelbarer Sinn immanent. Indem das Subjekt darüber nachdenkt, welcher Sinn im Gegebenen "enthalten" ist, wird das Gegebene seine Beziehung zum Subjekt verändern. Der objektive, immanente Sinn kann vom

Subjekt in verschiedenen Dimensionen erfahren werden. Der immanente Sinn kann etwa in der kognitiven Dimension als Bedeutung, in der emotionalen etwa als erlebbarer Gehalt einer Melodie, in der physischen als rhythmischer Gehalt einer gymnastischen Bewegung beispielhaft erfahren werden. Wenn das Subjekt das Wissen oder die bewußte Erfahrung gesammelt hat, dann wird für es aus dem Gegebenem ein Aufgegebenes, dessen Anspruch es nur bei einem bestimmten Sensibilitätsgrad empfindet. Das Subjekt fühlt sich aufgefordert, sich dem Anspruch der Sache gegenüber angemessen zu verhalten und das Gesollte zu erfüllen, also z. B. beim Spiel tatsächlich zu spielen und beim Lernen konzentriert zu lernen. Der Anspruch an das Gewissen ist also nicht nur im moralisch-ethischen Bereich zu verstehen. Aus einem anderen Zusammenhang, gleichwohl aber den Grundgedanken vertretend, der hier angesprochen wurde, sei erwähnt, daß die Sinnerfüllung des Daseins immer auch ein Indiz für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit ist. Der Mensch, der "sich selbst die Arbeit an der Sinnerfüllung seines Daseins zur Aufgabe macht", wird zur Persönlichkeit (J.-D. Löwisch 1969, S. 114). Die Aktivität des Subjekts erschöpft sich jedoch nicht nur in der Sinnerfüllung, sondern ermöglicht auch Sinnggebung bzw. Bedeutungsverleihung.

Das Individuum kann konkreten, einzelnen "Sinn" geben, stiften, aber auch suchen und finden.

Die Prozesse des Sinnggebens, -stiftens, -wahrnehmens, -empfangens, -suchens, und -findens sind nur möglich, weil "Sinn" an Materie gekoppelt und dadurch den menschlichen Wahrnehmungsorganen zugänglich ist. Der Wirkungsbereich von Wahrnehmungsorganen wird umso größer, je aktiver bzw. beweglicher das Individuum ist. Daher kann die Erfahrung des Menschen, sein Erleben, Verstehen und Tun, bei der Sinnwahrnehmung vorteilhaft eingebracht werden. Aus dieser Sicht wäre eine auf Erfahrung gründende Wissenschaft vom Menschen (vgl. Langeveld 1981) und eine mehrperspektivisch angelegte Schulpädagogik vorteilhaft. Aber auch eine Schulpraxis, in der die Heranwachsenden vielfältige Erfahrungen einbringen können, würde die Fähigkeit der Individuen im Umgang mit "Sinn" fördern.

Das Individuell-Konkrete ist jeder allgemeinen Erkenntnis vorausgesetzt.

Erkenntnis konstituiert sich verständlicherweise immer dann, wenn der unmittelbare Sinn sich auf das Gegebene richtet. Das Gegebene ist immer individuell-konkret. Anders könnte das Subjekt nicht zu ihm in Beziehung treten. In der Unmittelbarkeit der Beziehung kann das Subjekt das Gegebene "unmittelbar" erfassen und aufnehmen, kann es den Sinn unmittelbar gewahr werden. Je mehr das Subjekt vom Gegebenen aufnimmt, desto größer wird seine Erkenntnis. Je größer die Erkenntnis, desto angemessener kann es den "Sinn" des Gegebenen - in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen - "sagen". "Sagen" heißt, daß das Subjekt den Sinn in Sprache umsetzt und somit mitteilbar macht. Da Sprache allgemein ist, also das Wort Tisch z. B. nicht nur für einen einzigen konkreten Tisch gilt, sondern für alle anderen Tische auch, wird die Aussage über den Sinn des Gegebenen das Konkrete nicht vollständig wiedergeben. Dennoch können die über Wahrnehmung, Beobachtung und andere empirische Methoden gewonnenen Aussagen über das Gegebene dem Subjekt Gewißheit verleihen, daß sie sich auf das konkrete Objekt tatsächlich beziehen. Der Grund liegt darin, daß immer auch andere Sinneswahrnehmungen beim Erkenntnisprozeß stattfinden. So sieht beispielsweise das Auge, daß es sich tatsächlich um den fraglichen Gegenstand handelt. Dadurch wird die Gewißheit erhöht. Ferner sei daran erinnert, daß am Sinnfindungsprozeß immer auch emotionale Anteile beteiligt sind, wie die etymologische und sprachgeschichtliche Darstellung ergab. Dieser Zusatz ist in streng erkenntnistheoretischer Perspektive - etwa bei Fr. Fischer - nicht möglich. Zur Bewältigung schulpädagogischer Wirklichkeit jedoch ist er unerlässlich. Damit ist die Erkenntnis gewonnen, daß Schulpädagogik nicht ausschließlich erkenntnistheoretisch, sondern immer multiperspektivisch begründet werden muß.

Der Ausgang der Erkenntnisgewinnung vom Individuell-Konkreten entspricht zum einen geisteswissenschaftlicher Methodologie und steht mit dieser auch als "Analyse" benennbarer Denkbewegung in der Tradition abendländischer Geistesgeschichte; denn etwa 200 n. Chr. kommt dieser Begriff zusammen mit "Synthese" im Sprachgebrauch von Alexander von Aphrodisias vor, zum anderen aber auch dem funktionsanalytischen Zugang zum Sinn bei N. Luhmann (1971, S. 63f). N. Luhmann spricht davon, daß sich der soziale Aspekt des Sinnes einer Handlung in der "Erkennbarkeit

gemeinten Sinnes" liege, wodurch das individuell-konkrete Moment erscheint, und nicht in dem Hinweis, daß ein anderer Mensch existiert, was als allgemeine Erkenntnis aufzufassen ist. Der gemeinte Sinn - in der von uns abweichenden Bedeutung - gibt darüber Auskunft, "was der andere erwartet"(ebd.). N. Luhmann verweist darauf, daß für den sozialen Verkehr "Sinntypen und Regeln entwickelt" (S. 65) würden, bei denen man Erwartungsmuster unterstellen könne. Ein einfaches Beispiel sei der Fragende, der eine Antwort erwarte. Diese Regeln oder Sinntypen sollten absichern, daß das Individuum die Erwartung des anderen erkennen kann. Sie **schützen** es ferner vor Fehlgriffen, geben also auch Sicherheit.

Der "gemeinte Sinn" soll also zu erkennen geben, welche Erwartungen der andere hat. Daher kann er auch als subjektiver Sinn bezeichnet werden. Damit ließe sich das soziale Umgehen miteinander vor Unsicherheiten und Konflikten schützen. Gelingt das nicht, dann kann der "gemeinte oder subjektive Sinn" als Ursache betrachtet werden. "Sinn" bekommt auf diese Weise eine diagnostische Qualität und einen Erklärungswert.

Die Erwartungen, die sich im "gemeinten oder subjektiven Sinn" widerspiegeln, sind jedoch an Personen gebunden. Von den darin enthaltenen persönlich ausgewählten Sinninhalten leitet sich der Anspruch ab, der an die soziale Handlung des anderen herangetragen wird. Damit aber muß sich das handelnde Subjekt einem anderen Subjekt unterwerfen und nicht etwa einer Norm, einer Idee, einer Sache. Der Anspruch an das Verhalten wird - überspitzt gesagt - privatisiert und der Gefahr persönlicher Willkür ausgesetzt. In unserem Verständnis von "Anspruch" leitet sich der Anspruch aus dem Wissen über eine Sache ab und ist in die Verantwortung des einzelnen gelegt, der in Freiheit darüber entscheiden kann. An einem einfachen Beispiel soll der Unterschied gezeigt werden: In dem von uns vertretenen Verständnis von Anspruch verhält sich der Schüler nicht deshalb "brav", weil es der Lehrer von ihm erwartet, sondern weil er von der moralischen Notwendigkeit sozial-verträglichen Verhaltens überzeugt ist.

Diese Ausführungen lassen sich auch auf den kognitiven Bereich übertragen; denn auch hier gilt nur das als sinnvoll, was der erwarteten Lösung entspricht. Der Sinngehalt der Erwartung liegt hier jedoch nicht in der Verfügungsgewalt des Lehrers, sondern in dem fach-

spezifischen logischen Regelwerk, das sich in der Argumentation niederschlägt. Daher liegt die didaktische bzw. pädagogische Konsequenz nahe, diese Zusammenhänge offenzulegen und an den "Sinntypen und Regeln" (N. Luhmann) des sozialen Verhaltens gründlich zu arbeiten. In unserem Sprachgebrauch können wir formulieren: Der "gemeinte Sinn" von etwas kann nicht einfach "gesagt" werden, sondern läßt sich nur in einem oszillierenden Wechselspiel zwischen "Gemeintem" und "Gesagtem" allmählich - nur gelegentlich auch spontan - erfassen.

Wir müssen jedoch auch den Gegenbegriff "Synthese" einbeziehen, denn Erkenntnis kann auch ausgehend vom Allgemeinen und hin zum Konkreten, vom Gesetz zum Fall, von der Regel zur Anwendung gewonnen werden. Allerdings muß ein bereits vorhandenes Verständnis gesichert sein. Da die Denkbewegung wieder zum Konkreten und d. h. zur Wirklichkeit zurückgeführt wird, freilich auf einem höheren Niveau, rundet sie sich ab. In graphischer Darstellung ergibt sich:

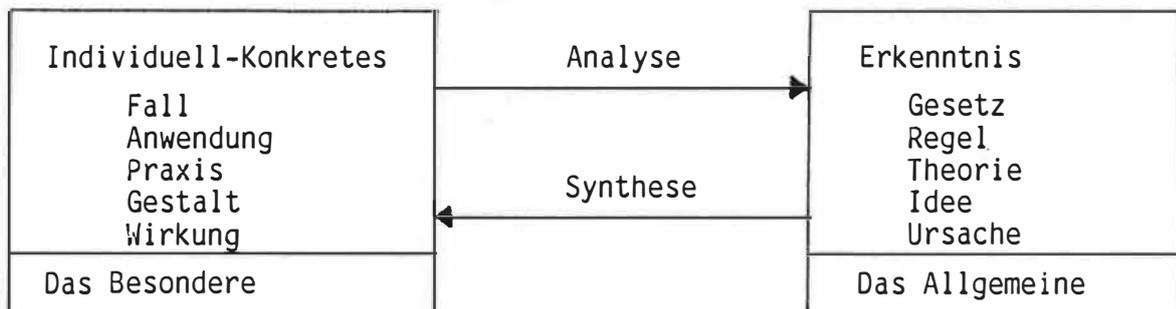


Abb.: Das Verhältnis von Individuell-Konkretem zur Erkenntnis

Sobald das denkende Subjekt zwischen den beiden Polen des Besonderen und des Allgemeinen speziell erwartete Identität herstellen kann, klinkt "Sinn" in die Denkbewegung ein. Er entsteht aufgrund erfolgreicher Oszillation zwischen zwei Polen, die er verbinden kann. "Sinn" kann hier zum ersten Mal als "Übergang" bezeichnet werden, und zwar als Prozeß und als Prozeßergebnis gleichermaßen.

Das Individuum stuft "Sinn" in der Dialektik zwischen dem "gesagten" und dem "gemeinten Sinn" auf und versucht, dessen Offenbarung zu erreichen.

Die Aufgabe, die Dialektik zwischen dem "Gesagten" und "Gemeinten" zu erfüllen, besagt in einfachen Worten, daß der "gesagte Sinn" gleichzusetzen ist, etwa mit dem abgesicherten Wissen, also mit dem, was ist und enthält den Anspruch an den Wissenden, verwirklicht zu werden. Er stellt also eine Aufforderung zur Handlung dar. Gemeintes, das offenbar wird, kann und braucht nicht gesagt, sondern kann nur getan werden. "Gesagtes" drückt Wissen aus, das von bestimmten Voraussetzungen abhängig ist (vgl. Fr. Fischer in Abschnitt 1.4.2). In einem vertikalen Stufenprozeß wird der "gemeinte Sinn" immer genauer erfaßt, bis er sich schließlich "offenbart". Hierbei werden von unterschiedlichen Perspektiven Wissensbestände an den Sinn-Inhalt herangetragen, so daß er immer genauer erfaßt werden kann. Stets ist jedoch damit auch der Anspruch des erfaßten Inhalts angesprochen.

Bei diesem Prozeß handelt es sich jedoch nicht um eine Anreicherung von Informationen, sondern um Sinnengewinnung. "Sinn" ist nicht mit "Informationen" gleichzusetzen (vgl. auch N. Luhmann 1971, S. 39). Sinn wird durch Interpretation und nicht wie die Information durch Selektion aus anderen Möglichkeiten gewonnen. Sinn wird auch durch Wiederholung nicht sinnlos, Information jedoch verliert ihren Wert.

An einem einfachen Beispiel sei der dialektische Aufstufungsprozeß verdeutlicht: Ich sehe eine Flasche aus Glas auf dem Fensterbrett in meinem Büro stehen. Ich weiß, daß Glas zerbrechen kann und habe dies schon oft empirisch überprüfen können. Dies ist also gesichertes empirisches Wissen. Ich sehe ferner, daß die Flasche leer ist. Dieses Wissen legt mir beim Umgang mit der Flasche auf, mich "entsprechend angemessen" zu verhalten. Ich halte die Flasche fest in meiner Hand, damit sie nicht hinunterfällt und womöglich zerbricht; ich stelle sie vorsichtig auf das Fensterbrett, weil Glas hart ist und die Unterlage beschädigen kann; außerdem verursacht ein heftiges Aufsetzen der Flasche auf dem Steinfensterbrett unangenehmen Lärm. Ich kann aber auch nach dem Sinn der Flasche im Büro fragen. Hierbei erkenne ich, daß die Pflanzen am Fenster wieder zu gießen sind. Und so gelange ich aufgrund der leeren Flasche

zu dem Vorsatz, die Pflanzen zu gießen.

Oft wird der Anspruch des Gegebenen an das Individuum anthropomorphisiert, etwa derart: Die leere Flasche sagt mir, ich solle die Pflanzen gießen. Dies ist aber eine falsche Perspektive. Ich wende mich dagegen, weil damit eine falsche Denkhaltung mehr oder minder unbewußt bezogen wird, die der Sacherhellung hinderlich ist. In diesem Punkte stimme ich auch mit Th. Litt nicht überein, wenn der davon schreibt, die Natur möchte sich ausdrücken, sie spreche uns an (1948, S. 70f).

Das Erfahrungswissen repräsentiert nur den "gesagten Sinn", nicht aber den Gesamtsinn; der Sinngehalt des "gemeinten Sinnes" muß hinzukommen.

Die Gewißheit, die aufgrund von empirischen Aussagen erzeugt wurde, kann nicht absolut gesetzt werden; denn Empirie kann nicht alles erfassen. So erschöpft sich zum Beispiel der daraus resultierende Anspruch an das Individuum nicht im Erfahrungswissen. Es gilt vielmehr, das Gemeinte - also den unmittelbaren Sinn - immer auch mitzuerfassen oder besser: zu erfüllen. Das Gemeinte zu erfragen ist besonders dann bedeutsam, wenn das Gegebene ein Werk menschlichen Geistes ist; denn hier sind verschiedene Sinngehalte eingegangen. Es ist daher insbesondere bei menschlichen Handlungen nötig, nach dem vom Individuum intendierten "gemeinten" Sinn zu fragen. Hier ist es unangemessen, nur von dem "objektiv Gegebenen" auszugehen und die Wertung vorzunehmen. So wird beispielsweise die Handlung eines Schülers vom Lehrer nur dann richtig bewertet, wenn er die vorausgegangene Situation aus der Sicht des Schülers und die ihn leitenden Handlungsorientierungen (Motive, Zwecke, Normen usw.) kennt.

Der Erfüllung der Forderungen des "gemeinten Sinnes" gebührt Vorrang vor der "Selbstverwirklichung".

Die Blickrichtung hin zur Erfüllung des gemeinten Sinnes bedeutet zugleich eine Abkehr von der zentralen Forderung nach Selbstverwirklichung. Dieser Perspektivenwechsel ist gerade in unserer heutigen Zeit wichtig, weil damit das "Ich" weniger in den Vordergrund rückt als bisher. Jetzt ist vielmehr der Anspruch des "gemeinten Sinnes" einzulösen. Damit ist eine verstärkte Hinwendung auf die Verwirklichung von Werten theoretisch formulierbar.

Die primäre Wertverwirklichung zeigt damit auch den angemessenen und einzig möglichen Weg zur Selbstverwirklichung auf, die niemals direkt angestrebt werden kann, sondern immer nur auf Umwegen, besser: auf Wegen über die Verwirklichung von Werten und Erfüllung von Sinn, über das Objekt, das Du oder die Welt oder wie immer man das "Andere" bezeichnen möchte, auf das sich der Mensch bezieht.

Damit kann theoretisch die in der Gegenwart oft überzogene "Ichhaftigkeit", die nach J. Gebser (1987) verbunden ist mit dem rational-kritischen Bewußtseinsstand unserer westlich-industrialisierten Welt, erfaßt und durch die Prioritätszuweisung der Wertverwirklichung bzw. Sinnerfüllung in einen unerläßlich notwendigen, aber eben von dieser abhängigen, Stellenwert gebracht werden. Außerdem ist damit zugleich ein konstruktiver Vorschlag zu dessen Überwindung aufgezeigt. Hierzu leistet auch das Sinnverständnis einen wertvollen Beitrag.

Alle menschlichen Handlungen, die gesollten Sinn und Wert tragen, sind "gültig".

Alle Handlungen des Menschen unterliegen dem Geltungsanspruch, der unterschiedlich erfüllt wird, weil jedes Individuum auf seine je spezifische Weise handelt. Da nun der Mensch durch Geistigkeit bestimmt ist, die in Sinn- bzw. Wertstrebigkeit gründend gedacht werden muß, muß auch alles, was er vollführt, "Sinn und Wert tragen, d. h. gültig" sein (J.-D. Löwisch 1969, S. 100). Die Forderung nach gültigen Handlungen resultiert auch aus dem von Kant in der "Kritik der reinen Vernunft" entwickelten Prinzip des Menschseins. Dies besagt, daß die Vernunft das ausspricht, was der Mensch tun soll und damit Maß und Ziel setzt. Aber: es ist unbegründbar.

Die transzendentalphilosophische, normative Perspektive von J.-D. Löwisch unterstreicht den hier vertretenen Anspruch, der durch das Wissen von etwas wahrgenommen wird. Sie verweist aber auch darauf, daß der durch das Wissen ermöglichte Anspruch sich durch Vernunft legitimieren muß. Dadurch wird der Sinnbegriff in die Nähe der Sollensforderung gebracht und die "sinnvolle Handlung" läßt sich als moralisch legitimierte Aufgabe definieren. Mit anderen Worten formuliert: man muß es als dem Menschen auferlegt betrachten, sinnvoll zu sein, damit das, was er tut, gelten kann, also Gültigkeit - am besten Allgemeingültigkeit - beanspruchen kann. Wenn vernunftbegründete

Sollensforderungen erfüllt werden, dann ist eine Handlung sinn- und wertvoll, dann ist sie gültig.

Die mit der Erfassung von "Sinn" zugleich gegebene Handlungsaufforderung nimmt das Subjekt in spezifischer Weise an. Der in "Sinn" theoretisch aufgehobene und praktisch realisierbare Umsetzungs- oder gar personale Umstellungsauftrag ermöglicht es, eine Schulpädagogik zu begründen, in der die Schule nicht nur die kognitiven Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche der Schüler fördert, sondern in notwendiger Ergänzung zugleich auch deren moralisch-ethische Bereitschaft stärkt, Lust zur Handlung einbezieht und Möglichkeiten der Arbeit an der persönlichen Entwicklung aufgreift. Diese schulpädagogische Konzeption wird durch die Versinnlichung von Sinn genauso unterstützt wie durch die praktische Umsetzung im Schulalltag.

2.3 Die Versinnlichung des unsinnlichen "Sinnes": der objektive Sinn

"Sinn" ist in erkenntnistheoretischer Sicht nicht nur an den Menschen gebunden, wie der vorige Abschnitt ergeben hat, sondern auch an die Wirklichkeit. Metaphorisch gewendet kann man sagen: Sinn durchtränkt die Wirklichkeit, ist also in inniger Weise in sie eingelagert. Er löst sich jedoch nicht in ihr auf. Er hängt zum Beispiel sehr eng mit dem Geschehen zusammen und dieses mit ihm, doch gehen sie nicht ineinander über. Der Sinn wird nicht zu einem "Teil" oder einer "Seite" des Geschehens. Hierfür ein Beispiel:

"Das Geschehen, in dem sich der Sinn bestimmter Wörter 'verwirklicht', d. h. der wirkliche Sprechakt, ist immer ein einmaliges, zeitlich und örtlich fixiertes Ereignis von einzigartiger Tönung. Der Sinn, der sich in diesem Ereignis verwirklicht, d. h. der in der betreffenden Aussage verlaubliche Komplex von Bedeutungen, ist nicht an Zeit und Ort gebunden, nicht mit der jeweiligen qualitativen Tönung des Vorgangs, in dem er erlebt wird, solidarisch, sondern jeder Beschränkung dieser Art entrückt. Er ist 'Sinn' nur vermöge der Zeitlosigkeit seines Gehalts, die ihn von der Besonderheit seiner jeweiligen Produktion ablösbar macht. Diese Selbständigkeit würde ihm abgehen, wäre er nicht mehr als 'Teil' oder 'Seite' des Geschehens, in dem er verlaublich wird. So verhält es sich mit allem Wirklichen, das sich nach irgendeiner Richtung hin als sinngeleitet, sinnerfüllt kennzeichnet. Es 'hat' einen Sinn, es 'verwirklicht' einen Sinn, aber darum ist doch der Sinn etwas von ihm wohl Unterschiedenes und Ablösbares." (Th. Litt 1948 a.S. 274f)

2.3.1 Die Versinnlichung des Sinnes mit Hilfe von Natur und Kultur

Die Bindung des Sinnes an die Wirklichkeit ermöglicht es, daß der "unsinnliche" Sinn "hörbar, sichtbar, tastbar, mit einem Wort: sinnlich" gemacht werden kann (S. 72). Zeichensysteme, wie z. B. die deutsche Sprache, die Notenschrift, die Zeichen einer geographischen Karte und Symbole sind hier genauso gemeint wie Zeugnisse aller Art, wie Geräte, Werkzeuge, Handlungen, Urteile usw. Erst in Form dieser Vergegenständlichungen ist "Sinn" dem Menschen präsent und damit zugänglich. Die hierfür geeigneten Mittel haben dienende Funktion. Grundsätzlich gilt: Das Sinnliche hat dem Sinn zu dienen (vgl. ebd.), indem es ihn festhält, festlegt und mittelbar macht.

Alles, was der Sinnfixierung dient, kann nun der Mensch als "Sache" zwar untersuchen, sobald er aber ein sinnhaltiges Gebilde in das Licht

der analysierenden Sacherkenntnis rückt, entgeht gerade das seinem Blick, was seinen "Sinn" ausmacht (vgl. S. 74). So wird das hörbare Wort beispielsweise zur "Muskelbewegung, Luftschwingung, Membranerschütterung, Nervenerregung" /.../. "Von Sinn - keine Spur!" (ebd.) Daher ist der Mensch an den "Ausdrucksgehalt der Natur" (S. 76) verwiesen. Er muß den Anspruch der Natur fühlen (vgl. S. 70f). Das Hörbare muß also gehört, das Sichtbare betrachtet und das Tastbare in die Hand genommen werden; denn sie drängen "von sich aus sinnhafter Erfüllung zu" (S. 76). Ein sachgemäßer Umgang erschließt "Sinn".

Die Versinnlichung von Sinn bewirkt, daß "Sinn" Form und Inhalt gewinnt. Die Form läßt den Sinn erkennen. Sie ist der Vorgriff auf die Gesamtheit möglicher Inhalte. Form und Inhalt leiten das Erfassen von Sinn an. Dieser "objektive" Sinn ist also der fertig konstituierte Sinnzusammenhang des von anderen Erzeugten.

Theodor Litt (1948) spricht von einem "Sinn ersten Grades" und einem "Sinn zweiten Grades" (S. 226). Diese Bezeichnung ist insofern mißverständlich, weil daraus auf die unterschiedlich graduierte Qualität von "Sinn" geschlossen werden könnte. In der hier vertretenen Auffassung läßt sich das Phänomen "Sinn" jedoch nicht graduell schichten. Es wäre töricht zu sagen, der "Sinn" A ist sinnvoller als "Sinn" B, denn Sinn ist immer wieder Sinn. Der Sinn-Inhalt jedoch ist jeweils verschieden, doch ist er nicht gleichzusetzen mit "Sinn"; er ist lediglich die den "Sinn" versinnlichende Hülle, und damit konkret. Daher ist die Bezeichnung der Grade besser auf den Sinninhalt zu beziehen. Das aber heißt, daß bei Th. Litt "Sinn" immer als "Sinn von etwas" ist und zwar auf der Ebene der Bedeutung. Das 'Etwas' jedoch läßt sich zu Recht graduell unterscheiden und zwar zunächst in das "Besondere" und das "Allgemeine".

2.3.2 Der Sinn ersten und zweiten Grades

Der Sinn ersten und zweiten Grades soll zunächst an dem Beispiel der Sprache grob umrissen werden. Es gibt die Sprache, die wir sprechen und über die wir sprechen. Die Sprache, über die wir sprechen ist der Welt verhaftet, in die Welt versenkt. Sie bildet sich an der Welt. Die Sprache, die wir sprechen, erhebt sich über die Weltbindung und ist daher fähig, jene Sprache, über die wir reden, zu kennzeichnen. Die Sprache, die wir sprechen und die an der Welt heranwächst, ist individuell bis in Klangfarbe und Bedeutung hinein. Sie ist die Sprache ersten Grades.

Die Sprache zweiten Grades überwindet gerade das Individuelle und kann aufgrund dieser Eigentümlichkeit die Sprache ersten Grades kennzeichnen. Das Aussprechen des Individuellen drängt zum Aussprechen des Prinzips des Individuellen. (Vgl. Th. Litt 1948, S. 219 - 221)

Wird nun der Sinngehalt der Begegnung mit einem Du, der Sinngehalt einer Arbeit an der Natur oder der Sinngehalt der theoretischen Hingabe an das Wirkliche aufgedeckt, dann ist dieser konkrete, individuelle Sinn mit "Sinn ersten Grades" zu bezeichnen. Davon läßt sich der Sinn unterscheiden, den das Subjekt durch seine sinnerschließenden Bemühungen selbst verwirklicht, um gehaltvolle Aussagen zustande zu bringen. Jetzt konzentriert sich das Subjekt nicht auf konkrete Wirklichkeit, sondern auf den zu erforschenden Sinngehalt. Damit denkt es auf der Ebene des "Sinnes zweiten Grades". Hier richtet sich das Subjekt auf den Sinn ersten Grades in der Absicht, das, was auf jener Denkebene geschieht, geistig zu erfassen. Was auf der "unteren Stufe (sc. des Sinnes) in unbefangener Hingabe an das Gegenüber, mithin in völliger 'Selbstvergessenheit' ausgeübt wird, das wird auf der oberen Stufe zum 'Selbstbewußtsein' gebracht" (S. 227). Auf der Denkebene des Sinnes ersten und zweiten Grades kann das Subjekt durch eine veränderte Blickrichtung unterschiedliche Stufen von Sinn ausdrücken. Sinn kann nämlich nur durch ein Subjekt aufgeklärt werden. Selbst wenn er sich - metaphorisch gesprochen - am Ende eines Aufstufungsprozesses offenbart, bedarf er des ihn wahrnehmenden Subjekts. Daher sind die beiden Stufen "ineinander verschränkt und miteinander verklammert" (ebd.) zu denken, so daß die Bezeichnung "Schicht" oder "Überlagerung" verfehlt wäre. Sie stellen somit eine Einheit und einen Unterschied zugleich dar.

Auf der Denkebene des Sinnes ersten Grades denkt das Subjekt immer Konkretes, Individuelles. Hierzu in der Diktion von Th. Litt:

"Es ist immer der besondere, einmalige Mensch, der mit dem besonderen einmaligen Menschen ein Lebensverhältnis eingeht. Es ist immer die besondere, einmalige Gemeinschaft, die mit der besonderen, einmaligen Gemeinschaft in freundliche oder feindliche Berührung tritt. Es ist immer die besondere, einmalige Natur, die sich als Stätte und Stoff dem einmaligen Handeln, als Erscheinung dem einmaligen Schauen darbietet. Es war die örtliche, zeitliche, inhaltliche Bestimmtheit des sinnerfüllten Seins, in der wir den geschichtlichen Charakter des Menschlichen erkannten. Wenn wir uns nun aber den Aussagen zuwenden, in denen der 'Sinn ersten Grades' diese Kennzeichnung erfuhr - wenn wir den in ihnen selbst verwirklichten 'Sinn zweiten Grades' ins Auge

fassen, dann bemerken wir, daß es widersinnig wäre, auch nur eine einzige der Bestimmungen, die er dem Sinn ersten Grades zusprach, auf ihn selbst übertragen zu wollen. Jene Aussagen legten dem Sinn ersten Grades den Charakter örtlicher, zeitlicher, geschichtlicher Bestimmtheit bei, aber sie hatten selbst einen Sinn, dem dieser Charakter nicht nur tatsächlich abgeht, sondern auch aus logischen Gründen abgehen muß." (S. 228)

Die Sätze, die sich auf den Sinn ersten Grades beziehen, wollen im Sinn uneingeschränkter Allgemeinheit verstanden sein. Sie meinen jeden Sinn; denn die im Sinn zweiten Grades verwendeten Begriffe sind von allgemeiner Art. So bezeichnet das Wort "individuell" einen Begriff, der auf das Individuelle zwar hinzielt, der aber selbst nichts weniger als individuell ist, was seinen eigenen Sinn anlangt (vgl. S. 228). Mit dem Begriff ist nämlich die Individualität und nicht ein bestimmtes Individuelles gemeint.

Und in logischer Beweisführung begründet Th. Litt:

"Denn man kann zwar individuell sein, ohne aus seiner Individualität in irgendeinem Sinne herauszutreten. Aber von Individualität zu wissen ist nur auf Grund der Erhebung über das individuelle Sein möglich. Diese Erhebung findet in der Form statt, daß Individualität als Prinzip erfaßt, daß sie begriffen wird. Begreifen aber ist als solches Aufsteigen zu eben der Allgemeinheit, die dem im Begriff 'Individualität' Gemeinten durch diesen Begriff selbst abgesprochen wird. Man sieht, wie das Verhältnis der Sinnstufen sich in dieser Gruppe von Begriffen zu letzter Prägnanz durchbildet. Kein Begriff der Individualität könnte gebildet werden ohne die Beziehung auf das in ihm gemeinte Individuelle. Aber kein Begriff der Individualität könnte gebildet werden ohne die Überwindung des in ihm gemeinten Individuellen." (S. 229)

Diese Ausführungen Th. Litts, die im Zusammenhang des Abschnittes der Selbstergründung des Geistes formuliert wurden, helfen, die Beziehung von Sinn und Wirklichkeit zu strukturieren. Das bedeutet, daß sich jeder Mensch über den Grad seiner Sinn-Formulierung bzw. -festlegung im klaren sein muß. So ist es im schulpädagogischen Bereich beispielsweise bedeutsam, nicht nur das zu beleuchten, was in konkreten Situationen an Sinnvollem geschieht, sondern über dessen Sinnhaftigkeit auch zu reflektieren und sie auf den Begriff zu bringen. Damit ist immer auch zugleich eine Möglichkeit der kritischen Distanz zum Konkreten gegeben; denn was manche als "sinnhaft" bezeichnen, muß noch lange nicht den Kriterien von "Sinnhaftigkeit" entsprechen.

Die notwendige Bewegung, "in der das Denken zum Wissen seiner selbst aufsteigt" (S. 248) oder: das denkende Subjekt sich gleichsam von außen kritisch, distanziert betrachtet, ist durch den Fortgang vom Besonderen zum Allgemeinen gekennzeichnet. Dies als "Selbstaufstufung des Geistes" (S. 251) zu bezeichnen, lehne ich aufgrund der prinzipiellen Aktivität des Menschen ab. Das Besondere stellt die Verwirklichung des Sinnes ersten Grades dar. Darunter ist dasjenige zu verstehen, "was der Mensch an Erfahrungen 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" (ebd.). Der Sinn ersten Grades ist demzufolge der Bereich des Zweideutigen, das die Freiheit des Menschen bedroht. Der Mensch befindet sich nämlich "im Zustand der 'Schwebe'". Auf der Denkebene des Sinnes zweiten Grades hingegen blickt das Subjekt auf die Besonderung der ersten Stufe hin und verallgemeinert den Sinn zweiten Grades, "so daß alle Differenzen und Gegensätze jener ersten Stufe hinfällig werden. 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 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. Wenngleich 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).

Die Zweideutigkeit kann nur durch den Standpunkt überlegener Betrachtung überwunden werden, wie sie der Sinn zweiten Grades verfügbar macht. Aber nur derjenige weiß wahrhaft von der Zweideutigkeit, der sie als "Unruhe in sich vibrieren fühlt" (S. 253), womit der aktuelle Bezug zur Wirklichkeit gemeint ist. Die Überlegenheit der zweiten Sinnstufe beruht also nicht allein im Logischen, sondern in der engen Beziehung zum Praktischen. Ein Mensch, der auf der zweiten Sinnstufe lebt, 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 (vgl. S. 254).

Ohne hier vorschnell einen praktischen Bezug aufzuzeigen, muß dennoch gesagt werden, daß es im schulischen Bereich demzufolge nicht nur um die Vermittlung von Kenntnissen geht, sondern daß das Wissen den Lernenden durchdringt, ergreift und bestimmt, daß es in ihm den Anspruch weckt, das zu tun, was aufgrund des Wissens getan werden muß. Dieses Wissen erhält somit den Rang einer Wahrheit.

2.3.3 Wahrheit als Sondergestalt des Sinnes

Die Wahrheit versteht Th. Litt als eine "besonders wichtige Sondergestalt des Sinns" (S. 160). Daher ist ihr "Stufenbau" (S. 232) zur Erhellung des Sinns hilfreich. Das geistig arbeitende Individuum schreitet hierbei von der "Sachforschung" zur "Selbsterforschung" voran (S. 232). Dabei sind Wahrheiten der tieferen von jenen der höheren Stufe zu unterscheiden. Wahrheiten der tieferen Stufe beanspruchen Geltung, die nur hinsichtlich eines ganz bestimmten Sinns und innerhalb bestimmter Grenzen zu Recht besteht (vgl. S. 234f). Die Wahrheiten der höheren Stufe klären auf, auf welche Weise diese Wahrheiten gewonnen wurden. Wahrheiten der höheren Stufe sichern und begrenzen so die Geltung von Wahrheiten niedriger Stufe. Die Wahrheiten der tieferen Stufe entsprechen dem Besonderen, die der höheren Stufe dem Allgemeinen.

2.3.4 Das Sachallgemeine und das Sinnallgemeine

Das Allgemeine wiederum ist nicht nur auf die Stufe der Selbstbesinnung beschränkt, sondern auch auf der Stufe der Sachforschung aufzufinden. Also ist auch dasjenige Wissen, das der untersten Sinnstufe zugehört, in allgemeinen Begriffen und Sätzen niedergelegt. Es hat die Gestalt des Allgemeinen. Dieses Allgemeine nennt Th. Litt das "Sachallgemeine". Das Allgemeine, das "erst im Aufstieg der Selbstbesinnung erreicht wird", heißt das "Sinnallgemeine" (S. 236). Das Sinnallgemeine bedarf des Sachallgemeinen.

Das Sachallgemeine ist vom Besonderen radikal abgelöst. Es ist ein System von Begriffen, Sätzen, Formeln. Als solches kann es mitgeteilt ~~und~~ angeeignet werden. (Vgl. S. 241) Beispiele hierfür sind die Maß- und Zahlbestimmungen der Naturwissenschaften, die dem Interessierten zur Verfügung gestellt werden.

Das Sinnallgemeine hingegen darf sich nicht von seinem Besonderen lösen, das "von einzigartiger Bestimmtheit" ist. Dort, wo das Allgemeine gedacht wird, muß es im Subjekt gegenwärtig sein. Dieses Allgemeine kommt durch Selbstaufstufung im Denkprozeß des Individuums diesem zum Bewußtsein. Das Sinnallgemeine kann nicht einfach "mitgeteilt" und "angeeignet" werden. Es muß vielmehr "vom Nicht-Allgemeinen her und durch das jeweilige Nicht-Allgemeine erst errungen werden" (S. 242). In diesem Prozeß werden Begriffe und Sätze mit Konkretem angereichert, von persönlicher Erfahrung durchseelt zu sinnvollen Formeln und anschaulichen Abstraktionen. Hierbei kommt die Bindung des Sinnallgemeinen an das Besondere deutlich zum Vorschein.

Ich möchte nun dieses Littsche Verständnis von Sach- und Sinnallgemeinem in Zusammenhang bringen mit dem Sinn ersten und zweiten Grades und auf diese Weise für die schulpädagogische Diskussion fruchtbar machen.

Das durch den Sinn zweiten Grades erfaßte Allgemeine gliedere ich in Sinnallgemeines und Sachallgemeines. Das besagt, daß bei der Aufdeckung des Sinnes zweiten Grades ein Wissen benötigt wird, das in Begriffen, Sätzen und Formeln festlegbar ist, das mitgeteilt und angeeignet wird. Damit ist jedoch das Ganze der Wahrheit nicht erreicht; also die ganze Sinnfülle des Sinnes zweiten Grades noch nicht erschlossen. Es muß noch das Sinnallgemeine hinzukommen. Das besteht darin, daß das Besondere mit der im Reflexionsprozeß erreichten allgemeinen Aussage innig verbunden wird, so daß das Subjekt das Allgemeine erfahren und verwirklichen kann. Damit ist die Notwendigkeit einer auf Wissen und Erfahrung beruhenden Hermeneutik der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit theoretisch faßbar. Jeglicher Sinndeutung, die lediglich theoriegebundenes Wissen "anwendet", wird hier eine Abfuhr erteilt.

2.3.5 Der Primat des Sinnpositiven

Die Wirklichkeit ist nun nicht so strukturiert, daß in ihr nur dasjenige sich durchsetzt, was im positiven Sinne "sinnvoll" ist. Der "Primat des Positiven" (S. 275) gilt nur für die "mit dem Sinn als solchen mitgebrachte Ordnung", also nur "für das Gefüge von Bedeutungen, als welches sich das Ganze des Sinns aufbaut, wenn es in ideeller Reinheit und unter Absehung von seinen wirklichen und möglichen Realisierungen betrachtet wird" (ebd.). Das bedeutet, daß in der konkreten Wirklichkeit

weder die Eindeutigkeit, die Wahrheit noch das Normgemäße als Erscheinungsweisen des Sinnpositiven sich unangefochten durchsetzen (vgl. S. 256 - 279). Vielmehr ist es so, daß gleichermaßen das Zwei- und Mehrdeutige, das Unwahre und das Normwidrige gegeben sind. Es liegt daher am Subjekt, das Sinnpositive zu verwirklichen.

Das würde anders auch nicht mit der "vollsaftigen Wirklichkeit" (S. 276) des Menschen übereinstimmen, der im Zusammenstoß der Sinntendenzen nachdrücklich parteiisch ist. Hierbei fällt ihm die Entscheidung nicht immer leicht, denn beispielsweise ist auch das Normwidrige "wenn auch Sinn von abgeleiteter Art, so doch zweifellos Sinn" (ebd.).

"Denn diese seine Sinnhaftigkeit verleiht ihm das Vermögen, um die Seele des Menschen zu werben, seine Neigungen zu gewinnen, seine Leidenschaften für sich mobil zu machen. Auf diese Weise holt es sich im Gemüt des Menschen die Verstärkung, die für den Fehlbetrag an eigenständigem Sinn mehr als ausreichenden Ersatz schafft. Auf diese Weise gewinnt es die motivierende Kraft, gegen welche die Bedenken der Vernunft und die Einwände des Gewissens oft einen so schweren Stand haben." (S. 276)

Abgesehen von der hier abzulehnenden subjektivierenden und damit mißverständlichen Sprechweise, akzeptieren wir den ausgedrückten Gedanken. Es wäre in der Tat für den Menschen nachteilig, würde sich das Positive uneingeschränkt von sich aus durchsetzen. Der Mensch wäre nicht mehr das Wesen, "das sich in freier Wahl, in verantwortlicher Entscheidung für seine Verwirklichung einsetzt!" (Ebd.;vgl. S. 136)

Mit Hilfe dieser Sicht von Sinn und Wirklichkeit wird die schulpädagogische Forderung theoretisch erfaßt, die besagt, daß sich in Unterricht nicht nur Sinn, sondern auch Unsinn offenbaren kann und daß die moralische Forderung nach verantwortlicher Entscheidung stets präsent ist. Das aber heißt: Unterricht erschöpft sich nicht in Vermittlung von Wissen, sondern bedarf der Erziehung, der Sensibilisierung des Gewissens. Die Versinnlichung des Sinnes leistet hierzu einen Beitrag.

2.3.6 Exkurs: Zur Kritik des Geistes

Die Bewegung, "in der das Denken zum Wissen seiner selbst aufsteigt" (Th. Litt 1948, S. 248) heißt nach Th. Litt in Anlehnung an Hegel "Geist". Er drückt die gestufte Einheit von Welterschließung und Selbsterschließung aus. Der "Geist" bejaht und fordert die "Spontaneität personalen Seins und Tuns. Geist ist demzufolge keine "Seite" oder "Attribut", kein bloßes "Zubehör der Individualexistenz" (S. 248), sondern er ist die "übergreifende" Bewegung sowohl auf die Welt als auch über sich selbst, um sie zu verstehen.

Das geistige Subjekt ist mit einem "räumlich fixierten und begrenzten Leib vollkommen solidarisch, und doch ist es in diesen Leib nicht eingeschlossen" (S. 215). Oder in anderen Worten verdeutlicht: "Es ist /.../ zugleich 'in sich' und 'über sich hinaus'." (Ebd.) Das geistige Subjekt ist zwar bei sich selbst und auch bei dem, was es selbst nicht ist, dem sog. Anderen. "Es ist bei der Welt, hingegeben an die Welt, versenkt in die Welt, und wird doch durch diese scheinbare Ablenkung nicht nur nicht sich selbst entfremdet, sondern recht eigentlich zu sich selbst geführt." (S. 215) Das kann man sich nur so erklären, daß das geistige Subjekt nur beim "Anderen" verweilt und nicht in ihm auf- und untergeht. Während es bei dem "Anderen" verweilt, erwirbt es für sich selbst dieses Andere und bezieht es in sich ein. Auf diese Weise wird das Andere der Besitz des geistigen Subjekts. Dieses Andere bleibt zwar dennoch selbständig als "ein Anderes", aber es wird zugleich "sein Anderes" (ebd.), also das von dem geistigen Subjekt durchdrungene und angeeignete Andere. Das ist möglich, weil der Geist "nur ein ihm vom Ursprung her Zubestimmtes in Besitz nimmt" und nicht ein Fremdes und Äußeres anektiert. (Vgl. S. 216) Im gleichen Tenor schreibt N. Luhmann, Sinn ermögliche die Auswahl von Bewußtseinszuständen, wobei das nicht Gewählte jedoch nicht vernichtet wird. Es bleibe "in der Form von Welt" erhalten und zugänglich (1971, S. 34). Der Besitzergreifung des Anderen durch das geistige Subjekt fehlt "jeder Zug der Gewalttätigkeit". Dadurch kann dem Anderen "sein Eigenwesen recht eigentlich geschenkt" werden (ebd.), d. h. es gewinnt sich auf diese Weise selbst, weil es erst jetzt "bis auf den Grund durchsichtig wird" (ebd.). Die "Selbstlosigkeit des Geistes" unterwirft nicht, sondern setzt frei und dies trotz "aller Unaufhaltsamkeit seines erobernden Vordringens" (ebd.).

"Indem er auf dem Wege über die Welt zu sich selbst vordringt, schließt er zugleich die Welt für sich selbst auf." (S. 216) Darin verkörpert sich die "'übergreifende' Funktion des Geistes" (ebd.). "Der Geist ist bei sich selbst und greift über das Andere 'über'. Dadurch, daß er das tut, wird es 'sein' Anderes." (Ebd.) Der Geist ist mit der "übergreifenden" Tätigkeit in der Lage, auch sich selbst zu übergreifen. Das heißt, er hebt sein Werk aus innerer Notwendigkeit heraus "ins reflexive Bewußtsein" (S. 217). Trotz aller erkenntnistheoretischer Reflexion über "Geist" darf jedoch nicht übersehen werden, daß der Geist des Subjekts existentiell bedarf. (Vgl. K. Dienelt über das "subjektive Korrelat" und die von Litt kritisierte Hegelperspektive, 1970, S. 218 u. 229 f.)

In anderen Worten heißt dies: So wie der Strom z.B. Kupferdrähte benötigt, um "fließen" zu können, so braucht der Geist die Nervenbahnen im Gehirn, um sich im Denkprozeß bemerkbar zu machen. Der Ausgangspunkt des Denkprozesses und damit auch des "Geistes" stellt die organische Grundlage, also das Gehirn dar. Mit dessen ersten Aktivitäten beginnt sogleich auch das geistige Leben des Menschen. Der Geist ist demnach nicht Teil des Subjekts, sondern wird durch es bedingt. Damit sind auch alle, das gesamte Subjekt begleitenden Erscheinungen, wie z.B. Wille, Gefühl, Phantasie, Trieb und Müdigkeit beteiligt. Das geglückte Zusammenspiel dieser und anderer Faktoren hebt den unsinnlichen Geist ins Sinnliche, d.h. in seine Existenz und macht ihn für das Subjekt präsent.

Diese Hinweise mindern nicht die Richtigkeit der Littschen Aussagen. Sie betonen lediglich die Notwendigkeit, daß jegliches noch so durchkonstruiertes Gedankengebäude sich seiner innigen Verbundenheit mit der materiellen Grundlage bewußt bleiben und diese in die Konzeption eingehen muß. Denn anders läßt sich die Fruchtbarkeit der Bewegung, in der das Denken zum Wissen seiner selbst aufsteigt, wie Th. Litt sagt, läßt sich die Fruchtbarkeit des Geistes nicht erfahren. Diese Sichtweise hat zur Folge, daß alle Formulierungen, die den "Geist" als Subjekt bezeichnen, und die ausdrücken, daß der Geist sich selbst aufstufte u.a.m. mißverständlich sind. Daher ist es angemessener, die Initiative geistiger Tätigkeiten im Subjekt des Menschen zu belassen, was wohl bei Th. Litt gemeint, jedoch anders formuliert wurde. (Vgl. K. Dienelt zu Litts Geistphilosophie 1982, S. 124) Die Existenz von "Geist" ist wie die Genese von "Sinn" an Bedingungen gebunden. "Sinn" ist folglich nur vorstellbar als "bedingter Sinn".

2.4. Der bedingte Sinn

Die bisherigen Ausführungen über "Sinn" legen die Annahmen von der Bedingtheit des Sinnes nahe. Dies soll im Blick auf Rahmenbedingungen sowie auf bedingende Einzelmomente belegt werden.

2.4.1. Rahmenbedingungen von "Sinn"

Ich fand die allgemeinen Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, damit "Sinn" überhaupt möglich werden kann, aufgrund des bisher Gesagten in den folgenden vier zentralen Aspekten: Wirklichkeit, Subjekt, Relation und Aktion.

Erste Bedingung: "Wirklichkeit" als sinnlich wahrnehmbare Welt

Als erste Bedingung der Möglichkeit von "Sinn" ist die Wirklichkeit zu nennen, weil sie den unersetzbaren Grund menschlichen Lebens überhaupt darstellt und "Sinn" immer an etwas gebunden ist. Diese Wirklichkeit muß unseren Sinnen verfügbar sein, weil auch "Sinn" nur über Sinneseindrücke aufgefaßt werden kann. (Vgl. den neurophysiologischen Zugang zu "Sinn" in Abschnitt 2.8.1.) Zu den Sinnen zählt auch die Vorstellungsfähigkeit des Menschen, so daß auch die ideelle Welt eingeschlossen wird; denn auch eine Idee kann als sinnvoll apostrophiert werden. "Sinn" kann nur über die sinnlich wahrnehmbare Welt versinnlicht werden, eine Erkenntnis, die wir von Th. Litt übernehmen. "Sinn" selbst ist un-sinnlich. (Vgl. Abschnitt 2.3.) Es gehört zu einem Wesen, an etwas gebunden zu sein. Da das Geistwesen Mensch auf seine Sinneseindrücke angewiesen ist, kann es "Sinn" nur über sie wahrnehmen. Es entzieht sich jedoch seiner Kenntnis, ob "Sinn" auch ohne Bindung an etwas "wirklich" ist. Die Frage, ob es "Sinn" wirklich "gibt", muß demzufolge unbeantwortet bleiben.

Die Bezeichnung "Wirklichkeit" als Rahmenbedingung der Möglichkeit von "Sinn" habe ich hier der Bezeichnung "Objekt" vorgezogen, um anstelle des polaren "Gegenüberstehens" von Subjekt und Wirklichkeit das vielfältig Integrative des "In-der-Welt-Seins" zu betonen. Das erleichtert die Vorstellung des "Einschlenzens von Sinn" in den Wirklichkeitsbezug; denn "Sinn" wird immer erst in konkreten Beziehungen wahrnehmbar und somit für das Subjekt existent.

Zweite Bedingung: Das "Subjekt", das sich "in" der Wirklichkeit befindet

Mit der zweiten Bedingung der Möglichkeit von "Sinn" ist das Subjekt angesprochen, das mit Kognition, Emotion, Wahrnehmungsapparat u.a.m. ausgestattet ist. Damit soll abgesichert werden, daß "Sinn" tatsächlich entdeckt, gesucht, empfangen und erfüllt wird. So wie Sinn an die Wirklichkeit gebunden ist, so ist er auch an das Subjekt gebunden, ohne jedoch dessen "Teil" oder "Seite" zu sein. Bei genauer Hinsicht wird jedoch deutlich, daß "Sinn" an das Subjekt in einer wesentlich intensiveren Weise gebunden ist als an die Wirklichkeit. Ohne Sinn kann der Mensch nicht, die Wirklichkeit jedoch durchaus existieren. "Sinn" ist ein humanabhängiger Begriff. Außer dieser prinzipiellen Abhängigkeit des Sinnes vom Menschen hat er auch eine humanbiologische Grundlage in der Physis des Menschen; denn ohne Sinneswahrnehmung, ohne Merkfähigkeit und ohne rationalen Kräfte u.v.a.m. wäre "Sinn" nicht in der humanen Welt verankert. "Sinn" gibt es somit nur im menschlichen Leben. (Vgl. auch H. Gollwitzer 1970, S. 74)

Dritte Bedingung: Die "Relation" Subjekt - Wirklichkeit

Das Subjekt und die Wirklichkeit müssen in eine Beziehung miteinander treten, besser: das Subjekt muß sich der Wirklichkeit intentional zuwenden, sonst kann es den in der Wirklichkeit versinnlichten Sinn nicht erkennen. Das soll auch durch die Bezeichnung "Sinn als relationaler Begriff" verdeutlicht werden. In diesem Verständnis wird der Vermittlungsaspekt betont, der im "Sinn" immanent enthalten ist. Der Mensch ist der Initiator von immer neuem Sinn, nicht die Wirklichkeit.

In der Relation "Subjekt - Wirklichkeit" wird immer auch "Sinn" als Übertragungsphänomen angesprochen, das Inhalte der Wirklichkeit in die geistige Welt und von dieser in andere geistige Welten oder wieder in die Wirklichkeit zurück "überträgt". "Sinn" blitzt demzufolge im Prozeß des Übertragens oft unerwartet auf.

Vierte Bedingung: "Aktion" oder Aktivität, Handlung, Tun

Die "Aktion" als vierte Bedingung der Ermöglichung von "Sinn" kann auf die Vorstellung des Subjektes begrenzt sein, sie muß also nicht unbedingt

ausgeführt werden. "Lesen" ist beispielsweise eine Aktion, die man dem Subjekt nicht von außen ansieht, bei der aber dessen Geist intensiv tätig ist. "Aktion" als Bedingung von "Sinn" ist auch deshalb gefordert, weil ohne sie "Sinn" als Vermittlung bzw. Übertragung nicht realisiert werden kann. In der Aktivität wird das Gegebene weitervermittelt, das Noch-nicht-Gegebene vermittelt, die Idee in die Realität gezogen. Hierbei findet die Angleichung an die Sinnerwartung statt.

Diese vier Bedingungen stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen "Sinn" möglich werden kann. Damit er nun seine gesamte Fülle entfalten kann, müssen weitere bedingende Momente berücksichtigt werden.

2.4.2. Bedingende Einzelmomente von "Sinn"

Im Anschluß an die allgemeinen Rahmenbedingungen von "Sinn" soll jetzt gefragt werden, unter welchen Bedingungen etwas "sinnvoll" ist. Der Empiriker wendet in der Regel das empirische Sinnkriterium an: Es betrifft die Aufweisbarkeit einer Aussage im Gegebenen. Das setzt voraus, daß die Welt objektiv erkennbar ist, und daß bestimmte Größen objektiv erkennbar und gegeben sind. Der Geisteswissenschaftler legt sein "Sinnideal" (Ed. Spranger) an die Wirklichkeit als Maßstab an und prüft, inwieweit es erfüllt wird. Wir sprechen dagegen von "Sinn-Erwartungen", die mit der wahrgenommenen Wirklichkeit verglichen werden und auf ihre Identität hin untersucht werden. Der Pragmatiker fragt gewöhnlich nicht nach der Erkennbarkeit von Welt, nicht nach den Voraussetzungen ihrer Möglichkeit. Er zielt nicht auf Erkenntnisgewinnung an sich, sondern auf die Lösung von Problemen. Seiner Überzeugung nach ist etwas dann sinnvoll, wenn es zur Lösung eines Problems beiträgt.

Die folgenden Ausführungen zeigen, daß die Perspektiven zwar von Empirikern oder Pragmatikern als ausreichend erachtet werden können, aber der Sache nicht angemessen sind. Ich führe zehn Einzelmomente von "Sinn" in loser Anlehnung an R. Lauth (1953) an, die zur Beurteilung von Gegebenem hinsichtlich des erreichten Sinnes verwendet werden können. Obwohl R. Lauth der Frage nach dem Sinn des Daseins nachging, die er, beiläufig erwähnt, nach seiner Untersuchung letztlich nicht beantworten konnte, beziehen sich die Einzelmomente auf den mit Bedeutung, Wert

und Zweck gleichgesetztem Sinnverständnis. Das besagt, daß in der Frage nach dem Sinn des Daseins auch die bedingenden Einzelmomente aller übrigen Sinnfragen eingeschlossen sind. Bedingende Momente sind jene, die gegeben sein müssen, damit Sinn im Bewußtsein des Subjektes entstehen kann. Sie können daher auch "konstituierende Momente" von Sinn heißen.

Erstes Moment: Hinordnung auf ein Ziel hat Selbstwert

"Als das wichtigste begründende Moment für das Zustandekommen von Sinn müssen wir die konstituierende Hinordnung auf ein von einem Subjekt intendiertes Ziel bezeichnen." (S.49)

Soll ein Sinn zustande kommen, dann ist zunächst ein Ziel nötig. Dieses Ziel muß subjektintendiert sein. Es muß ferner eine Handlung oder eine Tat stattfinden, um das Ziel zu erreichen. Diese Hinordnung auf ein subjektintendiertes Ziel darf nicht wirkungslos bleiben. Das Subjekt ist hierbei der "Sinnurheber". Da Ziele real oder ideal sein können, kann das Subjekt ein ideeller oder ein realer Sinnstifter sein. Ein ideeller Sinnstifter "gibt die Idee einer Hinordnung, durch die ein intendiertes Ziel realisiert werden kann"(S. 51). Ein realer Sinnstifter "verwirklicht durch sein konstituierendes Tun Sinn, oder er leitet die Verwirklichung realiter ein" (ebd.). Die Hinordnung kann auch als "Sein-für-sich", als Ordnung an sich genommen (ohne Hinsicht auf den Endzweck, den sie außerdem noch hat) selbst wertvoll" betrachtet werden (S. 90). Das leuchtet ein, denn die Weise wie "Sinn" verwirklicht wird, sollte auch für sich genommen wertvoll sein. Wenn dies erreicht ist, dann ist auch das Ziel sinnvoll.

In dieser Sicht wird der Weg, der zur Verwirklichung von Zielen führt für die Bewertung des Zieles bedeutsam. Der Wert eines erreichten Zieles wird verringert, wenn die angewandte Methode andere Werte behindert, vernichtet oder zerstört. Damit ist an die Zielerreichung eine moralische Anforderung geknüpft. In schulpädagogischer Perspektive ist es bedeutsam, nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Weg zu ihm kontinuierlich zu verfolgen und in die Leistungsbewertung einzuschließen. Damit kann theoretisch das erfaßt werden, was meist bei der Leistungsbewertung unberücksichtigt bleibt, nämlich die kognitive, rationale und soziale Beteiligung der Schüler im Unterricht vor allem zwischen den Leistungsüberprüfungen.

Zweites Moment: Hinreichung

Das Moment des Hinreichens für das Wirklichwerden und die Existenz des Zieles (vgl.S. 60) soll am Beispiel verdeutlicht werden.

Beispiel:

Jemand will in einem Supermarkt Nägel kaufen. Sein Freund weiß, daß dort keine mehr vorhanden sind. Er sagt folglich, es hätte keinen Zweck, in jenen Supermarkt zu gehen, um Nägel zu kaufen. Er drückt damit aus, daß der Gang zum Supermarkt in diesem Fall keine konstituierende Hinordnung auf das beabsichtigte Ziel darstellt und daß dieser Akt nicht hinreicht, um das Ziel zu verwirklichen.

Dieses Beispiel lehrt, daß eine nicht hinreichende Hinordnung das Ziel nicht erreichen läßt. Es wäre unsinnig, eine nicht hinreichende Handlung durchzuführen. Unsinnig wäre es jedoch auch, wenn durch sie zwar das Ziel erreicht wird, die bleibende Existenz des Zieles jedoch nicht gesichert werden kann. Es leuchtet ein, daß es keinen Sinn hat, ein Haus zu bauen, wenn man weiß, daß es am nächsten Tag "unabwendbar wieder zerstört wird" (S. 60). Die unabwendbare Zerstörung intendierter Ziele vernichtet Sinn, wenn sie in unmittelbarer Zukunft zu erwarten ist.

Was am Beispiel des materiellen Zieles, nämlich des Hausbaus, demonstriert wurde, gilt im immateriellen Bereich von Zielen ebenso. Das Einprägen von Einzelheiten, die in absehbarer Zeit nicht mehr abgerufen und folglich nicht benötigt werden, sind der Vergessenheit anheimgegeben. Das hat für den schulpädagogischen Bereich entscheidende Konsequenzen, die vor allem darin bestehen, dafür zu sorgen, daß intendierte Ziele, die letztendlich auch mit viel Arbeit erreicht wurden, nicht kurz nach dem Erreichen wieder vernichtet werden. Die kontinuierliche Pflege erreichter Ziele in der Schule wird aus dieser Sicht legitimierbar.

Drittes Moment: Bestdienlichkeit

Die Hinordnung soll drittens "möglichst die technisch bestdienliche oder, wie man auch sagt, 'rationellste' sein" (S. 60 f.). "Sinn" kommt durch eine hinreichende, technisch best-dienliche, konstituierende Hinordnung auf ein subjektintendiertes Ziel zustande.

Aber nicht nur die **Hinordnung**, sondern auch das Ziel selbst muß sinnvoll sein. Das gelingt, wenn es selbst "nur Mittel zu einem darüber hinausliegenden, umfassenderen Ziele ist" (S. 66). Das gilt auch für den Zweck, der wieder Mittel für einen noch umfassenderen Zweck, der hinter ihm liegt, wird. Das gilt aber auch für die Bedeutung, die wiederum nur in einem größeren Umfeld angemessen erkannt werden kann. Daher wird jede einzelne **Hinordnung** in einen noch weiteren **Hinordnungsbereich** einbezogen. Dieses "beständige Hinausgreifen" (S. 67) über die Grenzen des **Hinord** nungsbereichs auf das Endziel ist nach R. Lauth dem Sinnesdenken eigentümlich. "Sinn hat eine natürliche Tendenz auf Allsinn, zur Totalität." (ebd). Abgesehen von der nicht geteilten subjektivistischen Ausdrucksweise kann der Gedankeninhalt jedoch anthropologisch unterstützt werden; denn jeder Mensch sucht sich nach dem Erreichen eines Zieles ein neues, und sei es auch nur, um auf der "faulen Haut" oder "auf den Lorbeeren" sich auszuruhen. Ohne Ziel kann der Mensch nicht leben. Das unterstützt das bereits erwähnte Verständnis von Sinn als menschliches Phänomen.

Die Forderung nach Bestdienlichkeit wirkt sich auf den schulpädagogischen Bereich aus. Sie darf hier jedoch nicht mißverstanden werden als Aufruf, den Unterricht total zu computerisieren. Vielmehr ist "technisch bestdienlich" hier als der angemessenste Weg zum Verstehen zu interpretieren. Dabei soll das unterrichtstechnische Können des Lehrers in den Dienst der Zielerreichung gestellt werden. Mittelmäßigkeit ist hier nicht am Platze. Das bedeutet aber auch für den Schüler, sich nach besten Kräften um die Zielerreichung zu bemühen. Unnötige Umwege, Ablenkung oder zögerliches Arbeiten sollten vermieden werden.

Viertes Moment: Positiver Selbstwert des Zieles

"In einem vierten Grade ist demnach Sinn: hinreichende, technisch bestdienlich konstituierende **Hinordnung** auf ein subjektintendiertes in sich positiv wertvolles Ziel." (S. 69)

Jeder gestiftete Sinn wird durch einen Selbstwert begründet. Dieser Selbstwert kann durchaus und zunächst für das sinnstiftende Subjekt ein Nicht- oder Un-Wert sein. Er verweist nicht mehr auf einen weiteren Zweck, sondern muß in sich ruhen. Es ist jedoch ein Sonderfall, wenn der Sinn

die "Werthaftigkeit eines Seienden" ist (S. 69). In der Regel ist Sinn durch Bedeutung, Zweck und Wert gegeben.

Damit alle Subjekte die Sinnhaftigkeit einer Gegebenheit anerkennen, muß von jedem der intendierte Wert bejaht oder zumindest nicht verneint werden. Objektive Werte verhelfen dazu. Bedingt durch die zunehmende "Privatisierung von Werthierarchien" bzw. den Werterelativismus ist es jedoch schwierig, mehrere Menschen von der Gültigkeit bestimmter Werte zu überzeugen. Hier obliegen der theoretischen Schulpädagogik wie der Unterrichtspraxis noch eine Vielzahl zu lösender Probleme. Einen wesentlichen Beitrag kann hierzu vor allem die geschickte methodische Herausstellung oder Bewußtmachung des Anspruchscharakters von Gewußtem sein (vgl. "reflektierende Vermittlung" nach Fr. Fischer; vgl. Abschnitt 6.4.8). Auf die Schwierigkeit, den Selbstwert des Zieles für Schüler verbindlich zu machen, sei lediglich angedeutet. Dies tangiert die Forderung nach "zweckfreier Bildung" (vgl. Kapitel 4).

Fünftes Moment: Keine Infraktion (Verletzung, Vernichtung) von Werten und Hinordnungen

Der intendierte Wert darf durch die Hinordnung nicht vernichtet oder verletzt (infrangiert) werden (vgl. S. 81). Die Einbeziehung von Werten wirkt auf die Hinordnung zurück, zumeist in der Art von Beschränkungen. Hierfür ein Beispiel:

Wird das Ziel "Liebe soll auf Erden herrschen" gesetzt, so darf die Verwirklichung dieses Zieles nicht mit lieblosen Mitteln verfolgt und gesichert werden. Der Wert "Liebe" darf durch die Wertverwirklichung nicht zugleich verletzt oder vernichtet werden.

In diesem Zusammenhang ist aus schulpädagogischer Sicht der pädagogische Takt angesprochen, der beiträgt, Ziel und Methode aufeinander abzustimmen. Um es für den erzieherischen Bereich kurz zu sagen: nur der wirklich an seiner personalen und beruflichen Qualität arbeitende Lehrer wirkt vorbildlich.

Die "konstituierende Hinordnung auf ein bestimmtes wertvolles Ziel (darf) nicht (durch) andere Hinordnungen auf dasselbe Ziel infrangiert werden" (S. 81). Wenn also in einer Hungersnot nach Möglichkeit kein Mensch verhungern soll, dann darf das Leben vieler nicht gefährdet

werden, um ein bestimmtes Ziel zu erhalten. Hierbei würden zwei Hinordnungen auf ein wertvolles Ziel sich gegenseitig verletzen. Ein nicht so extremes Beispiel aus dem schulischen Bereich: wenn in einer lernunwilligen Klasse ein sehr begabter, lernwilliger Schüler ist, dann darf er nicht unter dem Unterricht leiden, der vom Lehrer an die Mehrheit angepaßt wird. Die Hinordnung auf einen subjektintendierten Wert darf die Hinordnung auf andere Werte oder diese selbst nicht infrangieren. Die Bemühungen um die Verwirklichung von Werten müssen miteinander verträglich sein. Das ist aber nur dann einsichtig, wenn die Werte in ihrer Qualität gleich sind. Jeder egoistische Anspruch ist daher zurückzunehmen. Die Schaffung von Werten ist nur dann maximal sinnvoll, wenn sie bei der Verwirklichung nicht andere Werte verletzt oder vernichtet.

Mit dieser Erkenntnis ist zugleich eine Orientierungshilfe bei der Entscheidung über Sinn oder Unsinn einer Handlung gegeben. Damit ist ein Maßstab gesetzt, wie Subjekte wertvoll handeln können. Da jeder Mensch in einer konkreten Situation immer nur eine Hinordnung nach der anderen verwirklichen kann, wird die große Nähe der Sinnverwirklichung zu sozialer Fähigkeit und Bereitschaft zu Kooperation belegt. Die Entscheidung für eine bestimmte Hinordnung ist dadurch begründet, daß sie als die relativ sinnvollste angesehen wird. Zur anthropologischen Begründung sei das folgende Zitat angeführt:

"Die hic-et-nunc-Enge des menschlichen Daseins bewirkt auch, daß sich der loyalen Erwägung in jeder konkreten Situation eine Hinordnung ergibt, die als die relativ sinnvollste angesehen werden muß (oder einige (wenige) Hinordnungen)." (S. 86)

Die Sinnfindung wird wesentlich auch dadurch kompliziert, daß die Werthaftigkeit der subjektiven Werte sich ständig wandelt. Dieser Faktor wirkt sich im Erziehungsprozeß aus.

Sechstes Moment: Widerspruchslosigkeit der Werte und Nicht-Infraktivität der Hinordnungen

Dieses Moment bezieht sich auf die Möglichkeit, daß jemand mehrere, sich widersprechende Werte bejaht und verwirklichen möchte. Es kann sein, daß die Widersprüchlichkeit der Werte nicht erkannt oder gar bewußt übersehen wird, ohne daß es zu einem Konflikt dieser Widersprüche kommt. Das kann dadurch möglich werden, daß entgegengesetzte Werte zu ver-

schiedenen Zeiten nacheinander bejaht und realisiert werden, ohne daß dem Subjekt der Gegensatz bewußt wird. Im Sinn ist jedoch die "Widerspruchslosigkeit der Werte und die faktisch-logische Nicht-Infraktivität ihrer Hinordnungen" (S. 92) enthalten. Diese Forderung ist auch für den Sinn als "Bedeutung" zutreffend. Auch hier sollten die Bedeutungen widerspruchslos in einem Zusammenhang auftreten und die Hinordnungen zum Ziel sich gegenseitig nicht verhindern. Die pädagogische Konsequenz liegt auf der Hand.

Siebtes Moment: Totalität

Die Hinordnung führt zu "einer totalen Realidealisation und Idealrealisation" (S. 94). Wer ein bestimmtes wertvolles Ziel konstituieren will, z. B. die Verwirklichung eines bestimmten Ideals, muß sich dafür einsetzen, daß die Verwirklichung in vollem Umfang eintritt. Das "ganze Ideale" soll so realisiert werden, wie es das Subjekt versteht. Das heißt dann "Idealrealisation". Das Subjekt will aber auch, daß alles Wirkliche ideal wird. Das wird dann mit Realidealisation bezeichnet. Hierfür ein Beispiel:

"Wenn ich will: meine Familienangehörigen sollen glücklich sein, so will ich eben, daß alle Familienangehörigen (alles Reale, das gemeint ist) glücklich werden und daß des volle Glück (das ganze, volle gemeinte Ideale) auch bei allen Familienangehörigen einkehre." (S. 94)

Die gegebenen Umstände sollen ideal und die vorgestellten, gewünschten Ideale real werden: Realidealisation und Idealrealisation machen den Zielwert maximal sinnvoll. Dieses Totalitätsmoment enthält in sich den Kern des menschlichen Zweifels an der Sinnhaftigkeit subjektiver Bemühungen und Zielwerte.

Aus schulpädagogischer Sicht ist damit ein pädagogischer Anspruch formuliert: möglichst alle Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Fähigkeiten zu ihrer "Form" kommen lassen. Die Forderung **J.S. Bruners jedoch, alle Schüler alles lehren zu wollen, halte ich für** nicht überzeugend bzw. nicht in redlicher Weise realisierbar; denn hierbei werden einerseits individuelle Unterschiede, die es zweifellos gibt, übersehen, andererseits die methodischen Möglichkeiten und das kontinuierliche Engagement des Lehrers überschätzt.

Achtes Moment: Universalität

Die Universalität ist das höchste Moment in "Sinn". Sie umfaßt nicht nur den Blick auf die konstituierenden Hinordnungen und ihre Sinnhaftigkeit, sondern auch auf die Sinnhaftigkeit der "Wertrealitäten" (S. 104). Vor der Hinordnung des Realen auf das Ideale klaffen Idealität und Realität auseinander. Ist das Ideale jedoch so beschaffen, daß es verwirklicht werden kann, dann entsteht ein Sinngefüge, in dem die realisierte Werthaftigkeit oder die werthaft gewordene Realität zusammengefallen sind. Das Universalitätsmoment besagt, daß "Ideales und Reales 'zusammenfallen'" (ebd.).

Es besagt, "daß die Idealrealisation und die Realidealisation universal sein müssen: d. h. daß (a) alles Reale voll ideal, (b) alle objektiven Werte voll verwirklicht werden müssen und daß (c) diese volle Realisation bzw. Idealisation von allen einbezogenen Subjekten voll anerkannt werden muß" (S. 106).

Erst wenn dieses Moment verwirklicht ist, tritt die höchste Sinnfülle ein. Damit ist auch das Maß eines sinnvollen Unterrichts genannt.

Neuntes Moment: Relationsmoment

"In 'Sinn' sind mehrere inhaltliche Momente zu einer Synthesis zusammengefaßt. Besser gesagt: diese Momente liegen sinnlos auseinander, weil unsere Welt keine Sinnfülle hat, sondern allenfalls (vielleicht) darauf zustrebt. In der vollendeten Sinnhaftigkeit sind diese Momente eine ineinandergelagerte Einheit. Sinn enthält ein Relationsmoment." (S. 119)

Das Relationsmoment ist in der Hinordnung auf die Wertverwirklichung ein "teleologisches Moment" (S. 121). Das Reale soll in den Zustand der Idealität und das Ideale, also das Wertvolle, in den der Realität übergeführt werden. Darin besteht das intendierte Endziel. Daher erfüllt sich das teleologische Moment "in dem, was sich gebildet hat, in der Entelechie (Verwirklichung der erreichten Real-Idealität)" (S. 121). Wenn es gelingt, daß, in einem engen Bezug zum Subjekt gesprochen, Idealrealität bzw. Realidealität verwirklicht ist, dann ist "Sinn" mit dem Ausgleich zwischen Idealität und Realität (Entelechie) gleichzusetzen.

Zehntes Moment: Axiologie

Der "Sinn" enthält ein axiologisches Moment. Das heißt, daß in ihm Werte eine große Rolle spielen. Erst durch die Hinordnung auf Werte wird "Sinn" in jeder "höheren Form gestiftet" (S. 121). Wer den Sinn seines Daseins maximieren möchte, der muß Werte realisieren (vgl. die Wertehierarchie in Kapitel 3).

Ergebnis:

Die genannten Momente ergeben die folgende Definition von "Sinn":
Sinn ist die hinreichende, technisch bestdienliche, selbst wertvolle konstituierende, zu einer totalen Realidealisation und Idealrealisation führende Hinordnung auf ein subjektintendiertes wertvolles, anderen Werten desselben Subjekts nicht widersprechendes und in sich nicht widerspruchsvolles Ziel ohne Infraktion dieses oder anderer Werte und anderer Hinordnungen auf dieselben und ohne daß dieses Ziel sich als faktisch-logisch infraktiv erweist.

In unserer Sicht spielen neben den Werten, die Zwecke und die Bedeutung bei der Sinnstiftung eine große Rolle. Allerdings dürfen wir nicht übersehen, daß die Sinnidee in uns nur ein negatives Erkenntniskriterium unserer Werte ist. Als negativer Begriff ist "Sinn" ein Kriterium, das uns dennoch hilft zu erkennen, ob die Werte in eine Sinnordnung miteingehen können oder nicht. Die Sinnidee "gestattet uns nicht, diese Werte positiv zu bestimmen" (S. 146). Allerdings haben seinsbejahende Werte Aussicht, "in eine universelle volle Sinnhaftigkeit miteinzugehn" (S. 147).

Für den schulpädagogischen Bereich stellten sich die folgenden Nebenergebnisse ein: die Betonung des Wegs zur Leistung, die Sinnlosigkeit des Einprägens nicht mehr einbringbarer Inhalte, der angemessenste methodische Weg zum Verstehen, die Problematik des Werterelativismus, der pädagogische Takt und der pädagogische Anspruch, möglichst allen Kindern und Jugendlichen dazu zu verhelfen, daß sie ihre "Form" finden, sowie schließlich die Bedeutung der Werterziehung im Blick auf moralische Integrität.

Graphisch ergibt sich die folgende Übersicht über die Momente von Sinn. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf das betreffende Moment.

Aktion	Ziel
Hinordnung auf ein Ziel (1)	positiver Selbstwert (4)
Hinreichung (2)	objektiver Wert (4)
Bestdienlichkeit (3)	Totalität (7)
Keine Infraktion von Werten und Handlungen (5)	Relation (9)
Widerspruchslosigkeit der Werte und Nicht-Infraktivität der Hinordnungen (6)	Axiologie (10)
Universalität (8)	

2.5 Funktionale Qualitäten von "Sinn"

Vor dem Hintergrund des hier vorliegenden Sinnverständnisses lassen sich schulpädagogisch relevante funktionale Qualitäten von "Sinn" nennen, und zwar die konstituierende, integrierende und begründende Qualität.

2.5.1 Die konstituierende Qualität von "Sinn"

Da "Sinn" selbst unsinnlich ist, muß er stets versinnlicht werden, das bedeutet, er muß in wahrnehmbarer Form geistige Inhalte, besser: Gehalte vermitteln. Dadurch muß er stets etwas "bewirken", also konstituieren. Auf diesen Ansatz greifen wir bei der Beschreibung von Unterricht im Kapitel 8 zurück.

Die sprachhistorische Betrachtung hat ergeben, daß "Sinn" als Metapher für intentionale und emotionale Abläufe der aktiven und rezeptiven Seite des Geisteslebens und des menschlichen Innenbereichs (z. G. Gemüt, Gesinnung, Charakter) eingeführt ist. Der "Sinn" läßt sich aber auch sprachlich fassen, wodurch er mittelbar, kritisierbar und legitimierbar wird. Der Sinn als Begriff stellt das entscheidende Verbindungsglied dar zwischen dem erkenntnistheoretischen Konstrukt und dem Phänomen.

Die teleologische Funktion von "Sinn" als Ziel ist vielfach differenzierbar. Sinn wird als Bedeutung, Zweck oder Wert angestrebt. Diese Funktion verankert den Sinn so recht im menschlichen Leben, denn der Mensch braucht Ziele, nach deren Verwirklichung er strebt.

Die orientierende Funktion des Sinnes wird realisiert durch die Frage nach dem Sinn von etwas. Ein erkannter Sinn von etwas hilft, die Fülle sinnlicher Wahrnehmungen zu strukturieren, zunächst einmal in sinnvoll und sinnlos. Das alltägliche Erleben, Denken und Handeln kann auf diese Weise ebenfalls geordnet werden. Auf die Ordnung provozierende Funktion von Sinn verweist auch die Sekundärliteratur (z. B. N. Luhmann 1971, S. 31; W. Plöger 1987, S. 17).

Die Geschichte lehrt, daß die Frage nach dem Sinn von etwas sowohl beim einzelnen wie bei größeren Gemeinschaften immer dann auftaucht, wenn

der Widerstand einer Sache; wenn Hindernisse oder wenn Krisen bemerkt werden, die nicht ohne weiteres überwunden werden können. (Vgl. Chr. Salzmann 1980, S. 632) Damit gerät die Stellung von Sinnfragen in die Nähe eines Symptoms. Diese Erkenntnis hilft, sich in der jeweils aktuellen Situation orientieren zu können. Immer dann, wenn sich jemand entscheidet, befindet er sich in einer krisenähnlichen Situation. Hier fragt er nach dem Sinn einzelner Alternativen. Die Ergebnisse auf die Frage **tragen** zur Entscheidungsfindung wesentlich bei. Auch hier hilft Sinn zur Orientierung des Menschen. In Situationen jedoch, in denen der Mensch zu keiner Entscheidung fähig ist, fragt er schließlich nach dem Sinn der gesamten Prozedur, um herauszufinden, ob sie so wesentlich ist, daß sie durchgeführt werden muß. Auch dies dient der Orientierung des Menschen.

Der "Sinn" als Orientierungshilfe entspricht dem Streben des Menschen nach Sicherheit, Einverständnis und Harmonie. Da dieses immer dann gestört wird, wenn Krisen i. w. S. auftauchen, möchte er diesen unangenehmen Zustand möglichst schnell überwinden. Das Bedürfnis des Menschen nach "geistiger oder existentieller Orientierung" (Chr. Salzmann 1980, S. 632) kann ebenfalls durch die Sinnfrage befriedigt werden.

2.5.2 Die integrierende Qualität von "Sinn"

Die Einzelgebilde von Sinngehalten führen notgedrungen in ideelle Gesamtbezüge hinein. Kein einzelner Mensch kann sie sich in ihrem ganzen Umfang aneignen. Dazu ist er sowohl geistig als auch hinsichtlich seiner Lebensdauer nicht in der Lage. Darin sieht Th. Litt ein "Gebot der Sache, daß gemeinsames Bemühen der Geister in schrittweisem Vordringen, in Fortführung und Ausbau des von anderen Begonnenem zustande bringe, was der beschränkten Kraft des einzelnen versagt ist" (1924, S. 181). Damit wird zugleich eine Begründung geliefert für die Notwendigkeit geistesgeschichtlicher Kontinuität auch in der Schulpädagogik.

Die erfolgreichen Bemühungen der Menschen um Sinn fordern aber nicht nur die **Gemeinsamkeit der Arbeit**, sondern verbinden die Menschen miteinander durch die **gemeinsame Tätigkeit**. Dies geschieht etwa dann, wenn sich jemand äußert, der Gesprächspartner den Gedanken aufnimmt, und etwas erwidert. Hier heißt das Band, durch das persönliche Leben bzw. persönliche Selbstgestaltung der im

Umgang miteinander stehenden Menschen zusammenhängenden "Äußerung", "verstehende Entgegennahme" und "Erwiderung". "Sinn" stützt demzufolge das Kommunikationsgefüge, ja hält es am Leben, weil neuer Sinn gestiftet wird. Kommunikationsgefüge mit banalem Inhalt haben nur eine kurze Lebensdauer. "Sinn" kann in dieser Sicht ein kritischer Maßstab für die Qualität von Kommunikation sein. Diese Perspektive ist in der Kommunikationstheorie nicht deutlich genug gemacht worden. Sie ist vor allem bei ihrer Rezeption in den pädagogischen Bereich durch andere, zweifellos wichtige Aspekte überlagert worden, wie etwa der "Beziehungsaspekt" oder der "störfaktoriale Aspekt" (R. Winkel).

Die Elemente des Dialogs "Kundgabe" und "Erwiderung" sind über das persönliche Leben hinaus durch den "sinnhaften Zusammenhang, der den beiderseits ausgesprochenen sachlichen Gehalt verknüpft" (S. 182), miteinander verbunden. Sinnhafte Zusammenhänge sind es, die die Subjekte miteinander kommunizieren lassen. Hier sei an die Aussage E. Lichtensteins (1962) erinnert, der im Sinn das fordernde Dritte sieht, das zwei Menschen miteinander verbindet. Eine Verbindung zwischen den Menschen ist deshalb möglich, weil der "Sinn" nicht nur eine reale Sphäre, sondern auch eine ideelle besitzt, die losgelöst von der konkreten Realität von Mensch, Ort, Zeit und Lage besteht. Die reale Sphäre beinhaltet die Gefahr der unterschiedlichen Auffassung von "Sinn", die ideelle fordert zur sinnvollen Verbindung auf und lenkt den Blick auf das Verbindende. Überall da, "wo seelisches Leben durch symbolische Formen in Verbindung tritt", muß eine zeitlos-ideelle Beziehung "über die Aussagen der verschiedenen Subjekte übergreifen" (S. 183). (Vgl. das achte Moment "Universalität", in der Ideales und Reales zusammenfallen, im Abschnitt 2.5)

"Sinn" läßt sich daher als konstituierendes, d. h. bewirkendes Element in der Beziehung zwischen Subjekten, als beziehungsstiftendes Element verstehen. Damit erweist sich Sinn als entscheidender anthropologischer Faktor im zwischenmenschlichen Umgang. Jedoch soll der ideelle Sinngehalt nicht einseitig hervorgehoben werden, schon gar nicht zu Lasten der realen. Nachdrücklich weist auch Th. Litt auf die polare Sichtweise hin, die auch wir für unabdingbar im schulpädagogischen Rahmen halten: "Wie personale und überpersonale Wesensentwicklung, so sind auch personale und überpersonale Sinngestaltung nur mit- und durcheinander möglich" (S. 220).

Auf eine wesentliche Bedingung der Entstehung von kommunikativer Beziehungen im Dialog sei noch hingewiesen. Sie besteht darin, daß sich der Aussagegehalt der in Verbindung miteinander tretenden Menschen im "Zeitlos-Ideellen" (S. 187) verknüpfen läßt, daß es also ein größeres Sinnvolles gibt, das die beiden Aussagen miteinander verbindet. In dem gemeinsamen Bezug der Gesprächspartner "auf diese Sphäre des Gegenständlichen ist die 'Sozialität des Sinnerlebens' gegeben" (S. 187).

"Sinn als Integrationsfaktor erfüllt somit eine soziale und kommunikative Funktion, die im Bereich der Schulpädagogik in der hier vertretenen Sichtweise nachdrücklich verankert wird."

2.5.3 Die legitimierende Qualität von "Sinn"

Zunächst kann "Sinn" als Grundlage konkreten Lebens betrachtet werden. Aus der Annahme, der Sinn des Lebens liege im Leben selbst, ergibt sich der Sinn eines konkreten Lebens aus dem Sinn konkreter Aktionen. Er ergibt sich aber auch aus jedem Lebensvollzug selbst, denn jedes konkrete Leben hat bis zur letzten Sekunde Sinn. Leben an sich hat Sinn. Die Richtigkeit dieser Sichtweise wird offenkundig, wenn Sinn fehlt, dann wird nämlich - wie in jeder anderen kritischen Situation auch - die Sinnfrage gestellt. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird am drängendsten und unüberhörbar in existenzbedrohlichen Situationen gestellt, etwa angesichts des zu erwartenden Todes, des Verlustes an lieb gewonnenen Menschen, Besitz, Idealen, Aufgaben und Einfluß ~~sowie~~ des Gefühls, nicht mehr gebraucht zu werden. Die Intensität, in der angesichts jener Situationen nach dem Sinn gefragt wird, belegt, daß die Abwesenheit von "Sinn" als negativ empfunden wird. Diese Empfindung belastet unterschiedlich schwer. Menschen, die nicht wissen, was sie gegen das empfundene Sinn-Defizit unternehmen sollen, geraten in die "noogene Neurose" (V.E. Frankl). Nur der Sinn kann sie vor dem Abgleiten in das "Nichts", das sie fürchten, bewahren. Daher müssen sie lernen, in konkreten Situationen wieder Sinn zu finden und zu erfüllen. In dieser Sicht bildet Sinn tatsächlich die Grundlage des konkreten Lebens. Ein Leben, das keinen Wert hat, sei es in den Augen des Subjekts oder seiner Mitmenschen, wird allzu leicht weggeworfen, sei es durch Selbstmord oder durch lebensbedrohliche Abenteuer, durch schädliche Ernährung oder Euthanasie.

"Sinn" erfüllt auch eine therapeutische Funktion, die sich in Logotherapie seit langem bewährt.

Im übertragenen Sinn gilt diese Aussage auch für den schulischen Bereich. Gelingt es im schulischen Alltag nicht, den Sinn schulischer Forderungen aufblitzen zu lassen, etwa durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen augenblicklicher Krise und einem größeren Ziel, sei es ein übergeordneter Wert oder Zweck, so weitet sich das Sinndefizit sehr schnell aus, ergreift dabei das Gebiet eines bestimmten Faches, überträgt sich auf die Lehrer oder die Schule und den gesamten Ausbildungsgang. Nicht selten wird das Sinndefizit auf das eigene Leben bezogen und verallgemeinert: Alles ist sinnlos.

Die Frage nach dem Sinn eines konkreten Lebens liegt auch beim Abbruch von Beziehungen nahe. Der Wert eines Lebens geht auch von den Beziehungen aus, denn sie erlauben es, Sinn zu geben und zu empfangen. Ohne Beziehungen kann kein Mensch leben. So kann sich für einen Schüler die Frage nach dem Sinn stellen, wenn er die Beziehungen zu seinen Mitschülern, aber auch zu Sachen, Unterrichtsinhalten oder Fächern nicht mehr herstellen kann. Und so fragt er, wozu das alles gut sein soll.

Dies zeigt, daß Sinn im gesamten Leben wirkt und die Lebensgrundlage stellt, und zwar ist dies auf das persönliche wie auf das schulische Leben bezogen. Daher ist im schulpädagogischen Bereich die Forderung nach sinnstiftenden Maßnahmen und sinnstiftenden Vor-, besser: Leitbildern zu stellen. In diesem Sinne ist auch das folgende Zitat zu verstehen:

"Ohne einen Lebenssinn können wir nicht existieren; es gehört zur Menschlichkeit des Menschen, einen Daseinssinn zu suchen, auf Leitbilder und Ideale hin sich zu entwerfen, nach Glück zu verlangen, das Leben nach Gelingen und Mißlingen abzuschätzen nach einem Maßstab, der uns nicht in sicherer Eindeutigkeit vorgegeben ist, den wir mehr noch suchen müssen als das, was wir damit taxieren wollen."
(E. Fink 1970, S. 157)

2.6 Die Genese von "Sinn"

"Sinn" wurde von Menschen nicht immer in gleicher Weise wahrgenommen. Er steht also in einem historischen Kontinuum. In diesem Abschnitt soll nun die unterschiedliche Umgangsweise mit "Sinn" punktuell skizziert werden, die sich im Laufe der Geschichte der Menschheit ergeben hat. Die "Genese von Sinn" wird aber auch im engeren Sinn als die Entstehung von "Sinn" verstanden. Dieser Prozeß der Sinn-Konstitution soll im Anschluß an die historisch geprägten Umgangsweisen mit "Sinn" dargestellt werden. Dabei sei auf den "Aufstufungsprozeß" des Sinnes bis zu seiner "Offenbarung" bei Fr. Fischer lediglich erinnert (vgl. Abschnitt 1.4.2).

2.6.1 Die historische Betrachtung der Erfahrung von "Sinn"

Auf die Frage, wie sich "Sinn" ergibt, können wir auf D. Claessens (1979) zurückgreifen. Aus seiner soziologischen Perspektive konzentriert er sich auf den "Sinn" von Verhalten. Dieser ergebe sich zuerst als "erfolgreiche Bedürfnisbefriedigung". (Vgl. S. 38f) Aus den erlebten Folgen von Verhaltensweisen werde auf die Folgen des wiederholten Verhaltens geschlossen. Der Mensch lerne hierbei, Folgen anzustreben oder zu vermeiden. Durch die stattfindenden Lernprozesse könne Sinn oder Unsinn der Verhaltensweise vorwegnehmend erfaßt werden. Die Lernprozesse ließen sich tradieren und mit ihnen auch das Verhältnis zu Sinn oder Unsinn. Auf diese Weise könne eine Generation die andere beeinflussen.

Ein Verhalten des Menschen ist also sinnvoll, wenn es der Bedürfnisbefriedigung diene. Ein Blick in die Geschichte zeige, so D. Claessens, daß auf der Verhaltensebene ein Verlust an der Unmittelbarkeit von Sinn-erfahrungen eingetreten ist. Der Zusammenhang zwischen Bedürfnis, der Schlußfolgerung aus erlebten und erwarteten Folgen im Wiederholungsfalle eines Verhaltens wird nicht mehr so durchsichtig befriedigt. Ursprünglich war der Sinn von etwas direkt erfahrbar. D. Claessens beruft sich hierbei auf die Zeit vor der Sprache, der Schrift und vor jeder Symbolik. Diese drei Kulturerrungenschaften trügen dazu bei, daß Sinn mittelbar erfahren bzw. von zunehmender konventionalisierter Bedeutung überdeckt wird (vgl. S. 39). Bedeutungen, magisches und mythisches Denken konstruieren und konventionalisieren "Sinn". Die "Kultur" schiebe sich im Laufe der Geschichte zwischen Wirklichkeit und direktem Zugriff und vermittele Sinn.

Kritisch müssen wir jedoch einwenden, daß "Sinn" immer nur als vermittelt gedacht werden muß, denn unvermittelter Sinn kann nicht "gesagt" werden (vgl. Fr. Fischer). Und wenn "Sinn" vor der Zeit der Sprache, der Schrift und Symbolik angeblich direkt erfahren worden sei, so müssen wir entgegnen, daß er sicher nicht als "Sinn" erfahren wurde. Dies deshalb, weil es das Wort noch nicht gab und insofern "Sinn" nicht faßbar war. Vor Sprache gab es keinen "Sinn". Erst mit der Sprache tritt die Sinnproblematik auf. Das heißt aber nicht, daß sich die Menschen vor der Sprache nicht auch "sinnvoll" verhalten haben. Dies können wir aber nur aus der Distanz und im Besitz von Sprache sagen. Für jene Menschen spielte "Sinn" keine Rolle. Ob diese Vorfahren überhaupt als "Menschen" bezeichnet werden können, kann und soll hier nicht entschieden werden.

Zur Verdeutlichung sei die Entstehung von "Sinn des Verhaltens" in der archaischen Zeit graphisch dargestellt:

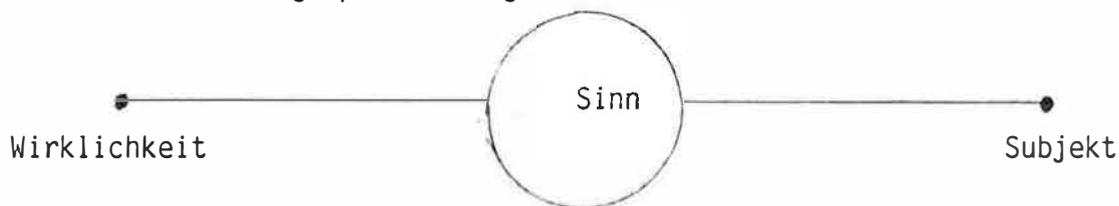


Abb. 1: Direkte Sinnerfahrung

Zur Erläuterung sei darauf hingewiesen, daß dieser Modellierung der Sinnerfahrung die Modellvorstellung des Stromkreislaufes zugrunde liegt. Sie besagt, daß zwischen Plus- und Minus-Pol eine Spannung herrscht und daß ein Strom immer dann fließt, wenn eine Lampe z. B. in den Stromkreislauf eingeschaltet wird. In der hier vertretenen Auffassung "entsteht" Sinn immer dann, wenn zwischen Wirklichkeit und Subjekt eine Beziehung, wenn eine Oszillation stattfindet.

Im Laufe der Zeit schieben sich zwischen Wirklichkeit und Subjekt Sprache, Schrift und Symbol (vgl. dazu die "Umriss einer Theorie des Symbols" von Ludwig von Bertalanffy 1970, S. 64). Durch diese Kulturleistungen jedoch geraten Wirklichkeit und Subjekt immer mehr auseinander. Das aber bedeutet, daß es für das Subjekt schwierig wird, den Sinn "der" Wirklichkeit, der hinter Verhaltensformen, auftauchenden religiösen und mythischen Werten sowie deren Symbolik liegt, zu erfahren. Da in dieser magisch-mythischen Zeit der Mensch auf seinen Instinkt nicht mehr achten konnte, sei er - nach D. Claessens - verunsichert worden und versuchte dann mit allen Mitteln die Ungewißheit zu reduzieren. Zu diesem Zweck entstanden Werte, Normen, Sitten, Bräuche, religiöse und kulturelle Tagesverhaltensweisen (vgl. S. 40). Diese Erfindungen gaben jenen, die sich nach diesen Orientierungen bewegten, das Gefühl der Sicherheit. Jedoch

wurde die subjektive Sicherheit nur "durch eine Steigerung ihrer (sc. der Welt) Kompliziertheit und Komplexität" (S. 39f) erreicht. Dies ist eine Erkenntnis, die auch heute uneingeschränkt gültig ist: das Sicherheitsbedürfnis und die zu dessen Befriedigung erfundenen Mittel wenden sich immer deutlicher gegen den Menschen und gefährden seine Existenz.

Graphisch läßt sich die Veränderung der Sinnerfahrung wie folgt festhalten:

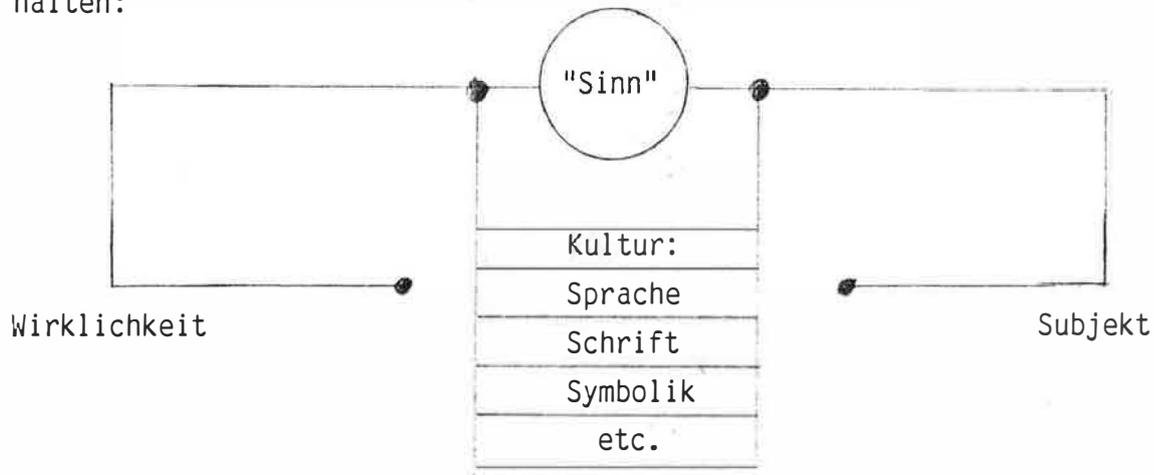


Abb. 2: Sinnvermittlung in der magisch-mythischen Zeit. -Kultur schiebt sich zwischen Wirklichkeit und Subjekt und "stiftet" Sinn.

Im Unterschied zu D. Claessens sieht H. Beck (1979) aus philosophischer Sicht in der magisch-mythischen Vorzeit der Philosophie Anzeichen dafür, daß "Sinn noch in unmittelbarer Identität gelebt oder im sinnfälligen Sinn-bild angeschaut" wurde (S.10). Der Beitrag der Philosophie bestand darin, ihn aus der sinnlichen Anschauung herauszulösen, ihn zu abstrahieren und im abstrakten Begriff "Sinn" für sich zu erfassen und den Bildern der sinnlichen Wahrnehmung gegenüberzustellen. Während das Sinn-bild den Sinn der Wirklichkeit noch augenfällig zeigen konnte, muß beim abstrakten Begriff "Sinn", der zwar das Wesentliche deutlicher darstellt, aber rational eingeengt ist, immer das "hinter" dem Begriff Liegende mitgedacht werden. Das drückt die Bezeichnung der 'Sinn-tiefe' der Wirklichkeit aus. Je weiter sich der Begriff von der Wirklichkeit entfernt, desto "tiefer" scheint der "Sinn" der Wirklichkeit zu liegen, desto schwerer wird es aber auch, sie zu ergründen.

In graphischer Darstellung ergibt sich:

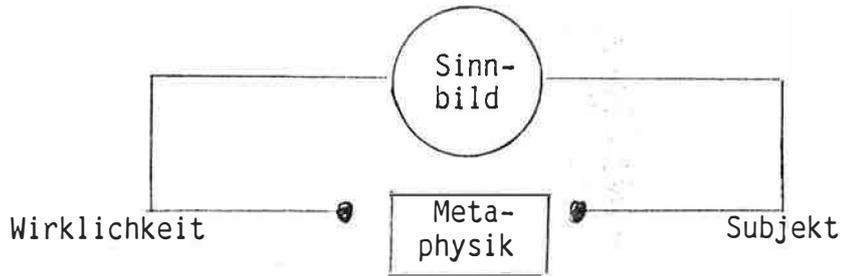


Abb. 2a: Sinnvermittlung durch metaphysische Abstraktion

Im Mittelalter wurde die Sinnbestimmung theologisiert. Der persönlich sich mitteilende Gott gibt dem Leben der individuellen Person seinen Wert oder Sinn sowie ihre Freiheit. Dadurch werden Abstand und Freiheit "gegenüber der Natur und dem Kosmos gewonnen" (S. 10).

Im Ausgang des Mittelalters trug der Nominalismus eine neue Sichtweise bei: ihm zufolge sind Worte "nicht mehr Ausdruck des Wesens und der Sinnordnung des Seienden selbst", sondern nur noch Namen. Mit diesen Namen konnten die Menschen damals die sinnlichen Empfindungen von der Wirklichkeit geistig registrieren und beherrschen. Daher wird "Name" als "Nehmen" aufgefaßt. (Vgl. S. 10f) Die damit verbundene zunehmende Abstraktion ermöglicht jetzt eine stärkere Verfügung über die Wirklichkeit, so als würde sich eine Zwischen-Wirklichkeit bilden, die als die begriffliche Wirklichkeit angenommen wird. Damit ist es schwer geworden, den Sinn der Wirklichkeit durch die Welt der Namen zu erkennen; denn die Worte sind nur noch die Namen oder die Etiketten von Wirklichkeitsausschnitten.

Graphisch ergibt sich das folgende Bild:

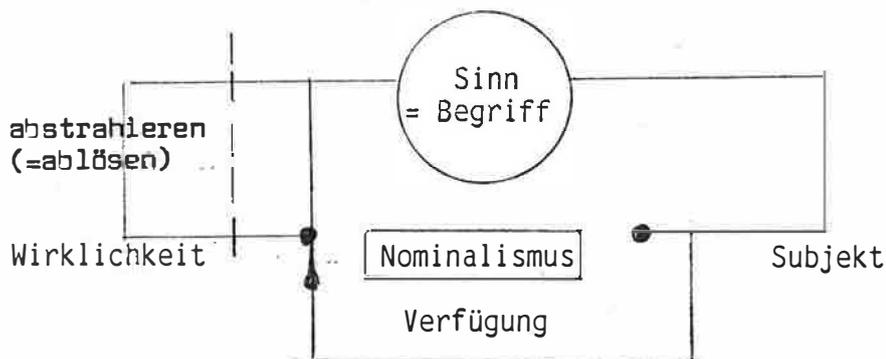


Abb. 2b: Sinnvermittlung am Ende des Mittelalters

Das Sinnverständnis der Neuzeit und der Gegenwart wurde durch die Sichtweise Immanuel Kants weitergeführt. "Sinn" kann nach Kant nur deshalb mitgeteilt werden, weil die anthropologische Bedingung gegeben ist, wonach jeder Mensch geistig ähnlich strukturiert ist, d. h. die gleichen "Kategorien" besitzt, z. B. die Kategorie der "Kausalität". Wenn unsere Sinne uns signalisieren, daß innerhalb einer bestimmten Zeit etwas passiere, so könnten wir das zunächst nicht als sinnvoll ansehen. Es wird folglich nur hingenommen. Sobald wir aber denken, daß zwischen den Ereignissen ein ursächlicher Zusammenhang bestehen könnte, nähern wir uns dieser sinnlichen Erscheinung unter einem ganz anderen Blickwinkel, der uns den Zusammenhang der Ereignisse als sinnvoll erscheinen läßt. Wir erkennen, daß sich nichts Sinnloses vor unseren Augen abgespielt hat, sondern ein höchst logischer Prozeß. Da aber die "Kategorien" nach Kant auf den Menschen bezogen sind, ist jedoch noch keine Gewähr gegeben, daß damit die ursprüngliche Wirklichkeit tatsächlich erfaßt werden kann. Es könnte ja auch eine Welt für oder von den Menschen auf dieser Welt geschaffen und erkennbar sein. Damit würden wir uns aber immer mehr von der ursprünglich bergenden physischen Nähe zu Natur und Kosmos entfernen. Diese Entfernung wäre zwar lediglich im geistigen Bereich festzustellen; deren Auswirkungen verändern aber auch unseren Lebensbereich, so daß auch eine physische Entfernung von der Natur und dem Kosmos immer wahrscheinlicher wird. "Ob die Wirklichkeit in sich selbst so strukturiert ist, bleibt uns unzugänglich", sagt H. Beck (S. 11).

Graphisch läßt sich festhalten:

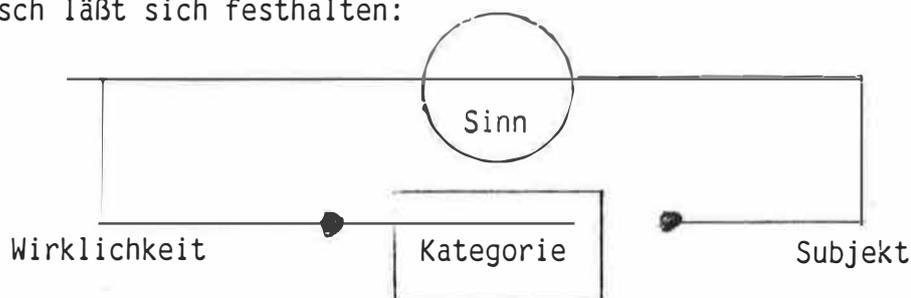


Abb. 2c: Sinnvermittlung nach I. Kant ist mit Hilfe von Kategorien möglich.

In der Gegenwart wird "Sinn" nicht nur als "Setzung" oder als "Leistung" aufgefaßt, sondern auch in der ursprünglichen Bedeutung, die in der sprachgeschichtlichen Betrachtung zum Ausdruck gekommen ist, verstanden. Jeder Tat liegt - in den Worten H. Becks - "ein noch ursprünglicheres

Vernehmen und Empfangen von Sinn zugrunde" (S. 17). Die etymologisch begründete Gleichsetzung von Sinn und Weg begründet H. Beck damit, daß der Sinnesapparat der Weg sei, auf dem "Sinn" transportiert werde. Damit ergibt sich eine direkte Verbindung zu den Ausführungen von A. Längle (1986) über die Anatomie des Sinnfindungsprozesses. (Vgl. Abschnitt 2.8.1)

In der Sichtweise H. Becks sind unsere körperlichen Sinne Verbindungsstellen zur Ursprünglichkeit. Darin liegt die Gefahr der Mystifizierung; denn unsere Sinne haben keine übersinnlichen Kräfte; sonst wären sie nicht als Sinne zu bezeichnen. H. Beck erkennt die körperliche Natur als das "ursprüngliche Medium von Sinn" an (S. 17) und möchte sie rehabilitieren. Diese Intention teilen wir mit ihm. Er sieht aber auch "die Möglichkeit einer Lösung des Geistes aus der Bemächtigungsangst zu neuer und tieferer Empfänglichkeit für Sinn" (ebd.). Es ist nötig, den Geist nicht "auf eine reine Anpassungsfunktion an Gegebenheiten" (ebd.) zu reduzieren; denn die Sinne übermitteln uns nie den Sinn von Wirklichkeit als etwas Fertiges oder je Abgeschlossenes, "sondern vielmehr als Aufgabe und Aufforderung an unsere kreative Findungs- und Gestaltungskraft, ethische Praxis und Technik"(ebd.). Insofern sind die Sinne Hilfsgegenstände, sie sind - bildhaft gesprochen - "Brille", durch die der Geist erkennen kann, was zu tun ist. Die Sinneseindrücke werden dann erst geistig verarbeitet und handelnd verwirklicht, wenn sie als "Aufgegebenes" erkannt werden. Menschliche Freiheit verwirklicht sich weder in der ängstlichen Anpassung noch in der selbstherrlichen Verneinung, sondern in der "selbstverantwortlichen Antwort auf den Anspruch von Sinn" (S. 17).

Aus dem bisher Gesagten leite ich im folgenden die hier vertretene Auffassung der Sinnvermittlung ab. Im Unterschied zu D. Claessens sehe ich im Auftauchen von Kultur keinen Nachteil für die Sinnvermittlung. Vielmehr erkenne ich in Sprache, Schrift und Symbolik - um bei diesen drei Kulturerrungenschaften zu bleiben - die Möglichkeit, die Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit präziser als bisher zu erfassen. Damit haben wir Menschen die Chance, über die differenziert erschlossene Wirklichkeit den Sinn viel "heller aufleuchten" zu lassen als in der mythisch-magischen Zeit. Daher wollen wir auch im Unterschied zu D. Claessens nicht den Sinn hinter bestimmten Verhaltensweisen erforschen, um damit an die Wirklichkeit näher heranzukommen, sondern eben die Wirklichkeit selbst gründlicher wahrnehmen. Dadurch gelingt uns auch die Erfassung

des Anspruchs von Wirklichkeit bzw. des Anspruchs von Sinn, wie H. Beck formulierte. Damit vermeiden wir auch, den Sinn in direktem Zugriff abzusichern, was in vielen Bereichen unmöglich ist, etwa dem des Lebenssinnes. Sinn muß auf den Umweg über die "Krise" verwirklicht werden.

Graphisch läßt sich unsere hier vertretene Auffassung folgendermaßen wiedergeben:

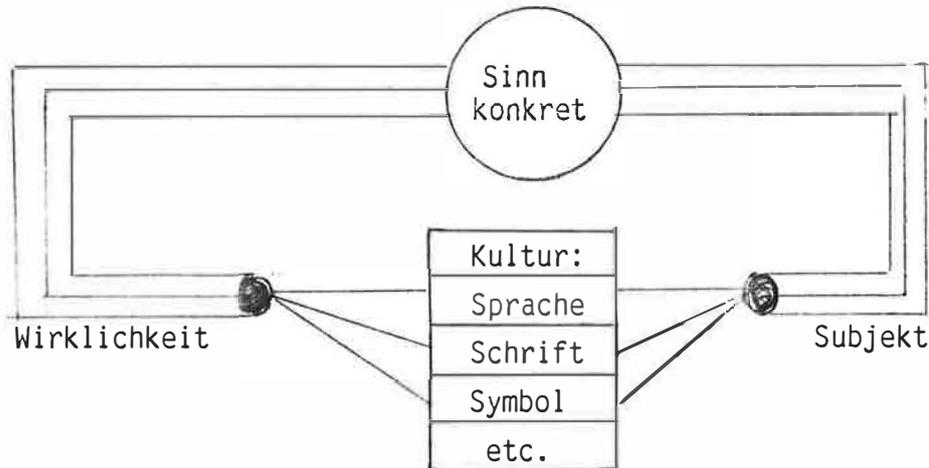


Abb. 3: Sinnvermittlung in sinntheoretischer Perspektive. - Die vielfältigen Zugänge zur Wirklichkeit erschließen konkreten Sinn sehr differenziert, so daß ein deutlich ausgeprägter Anspruch vom Subjekt vernommen werden kann.

In dieser Sichtweise erscheint "Kultur" und damit die Bildungsinhalte des Curriculums als unaufgebar Bestandteil des Sinnfindungsprozesses. Kultur "stört" also nicht die Sinnerfahrung, sie hebt sie vielmehr auf eine Ebene, in der der Sinn differenziert erfaßt werden kann. Das besagt aber auch, daß Kultur keinen Wert in sich selbst trägt, sondern ausschließlich begründbar ist im Rahmen der Sinnerschließung von Wirklichkeit. "Kultur" stört die Sinnvermittlung umso weniger, je mehr die biologische Grundlage der Sinnwahrnehmung, die körperliche Natur, sensibel reagiert und Sinn wahrnehmen kann.

2.6.2 "Sinn" als Prozeß

Nach der historischen Betrachtung der Erfahrung und Vermittlung von Sinn soll nun die Genese von Sinn genauer beleuchtet werden. Dies geschieht nicht in erkenntnistheoretischer Sicht (vgl. Abschnitt 1.4.2), sondern in realistischer Betrachtung der Oszillationen zwischen Wirklichkeit und Subjekt, und deren Ergebnisse. Insgesamt läßt sich der Prozeß in vier Stadien gliedern.

Erstes Stadium: Wissen und Anspruch

Die Wirklichkeit ist dem Subjekt immer schon vorgegeben. Die Welt war vor dem Menschen schon da. Die Wirklichkeit ist mit potentieller Sinnhaftigkeit denotwendig verbunden. Ihr steht die Sinnerwartung bzw. das Sinnbedürfnis des Subjekts polar gegenüber. Aus dieser Gegenüberstellung bzw. dem Tangiertsein von Wirklichkeit resultiert eine intensive Sinnestätigkeit. Sie führt zu der Sammlung von Wissen über die Wirklichkeit, die Sache, das Objekt. Aus diesem Wissen resultiert für das sensible Subjekt der Anspruch der Wirklichkeit, der Sache. Das Wissen und der wahrgenommene Anspruch der Sache werden im Bewußtsein des Subjekts integriert, z. B. in dessen geistige Welt. Hierbei kann es zu Spannungen, zu Unvereinbarkeiten, zu Widersprüchen kommen. Das aber heißt: der Widerstand der Wirklichkeit wird vernommen. Damit beginnt zugleich ein anderes Stadium.

Zweites Stadium: Krise und Frage

Der Widerstand der Wirklichkeit zeigt sich in der kognitiven Sinnrichtung z. B. als Unklarheit, Unverständnis, Problemsituation usw.; in der pragmatischen Sinnrichtung als Notlage oder Hindernis u. a. m.; und in der ethischen Sinnrichtung als Sinndefizit. Hiermit ist eine Krisensituation diagnostizierbar. Der Begriff Krise ist jedoch im weiten Sinne zu verstehen. Er umfaßt auch alle jene Situationen, in denen man verunsichert ist, deren Sinn also nicht klar erkennbar ist. So irritiert **es die** Kinder, wenn sie nicht erkennen, ob der Lehrer Spaß macht oder ob es ihm ernst ist. Hierzu gehören auch Entscheidungssituationen, weil aus verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen ist, und deren Folgen nur geschätzt, gleichwohl von vornherein zu verantworten sind. Die Krisensituationen dieser Art lösen aufgrund mangelnder Sinnsichtigkeit die Frage nach dem

Sinn aus. Das Subjekt fragt hierbei nach dem Sinn als Bedeutung von etwas, oder nach dem Zweck oder dem Wert von etwas oder jemandem. Sinnfragen konzentrieren sich auf die Brauchbarkeit oder Verwertbarkeit, also auf die Umsetzung des in Frage stehenden Objekts in einen Wert. Damit ist die pragmatische oder die utilitaristische Tendenz gemeint, die in der Wozu-Frage immer mitschwingt. Sinnfragen konzentrieren sich auch auf das Ziel, etwa die Bedeutung, den Zweck oder den Wert, und erforschen, ob es erreichbar ist. Die teleologische Tendenz der Sinnfragen wird durch die intentionale ergänzt, in der die Absicht oder der Grund erfragt werden soll, in der oder aus dem heraus etwas "objektiviert" wurde, womit die Versinnlichung von Sinn, etwa durch die Herstellung eines Wertes oder die Durchführung einer Handlung gemeint ist. Sinnfragen 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 als ein anderes ist. Dieser funktionale Aspekt leitet über zu Sinnfragen, die sich auf das Verstehen konzentrieren und die die Bedeutung von etwas erfassen wollen. Damit ist die kognitive Tendenz einer Sinnfrage angesprochen, die sich vor allem auf die Wahrheit richtet. Frageformulierungen sind z. B. "Was heißt das...?", "Was bedeutet...?" und "Was ist...?" Sinnfragen fragen aber auch nach dem 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 keine "Krise", "Schwierigkeit", kein "Hindernis" u. a. m. den Lebensprozeß unterbricht. Die Antworten auf diese Fragen können in philosophischer, theologischer, psychologischer oder pragmatischer Sicht gegeben werden.

Die Frage "Was soll das sein?" stellt sich z. B., wenn ein ästhetisches Objekt nicht in seiner Ästhetik erkannt wird, wenn es nicht als Kunstwerk erlebbar oder wahrgenommen werden kann, wenn es den Betrachter nicht anspricht und ihm folglich nichts "gibt". Als Sinnfrage läßt sich auch die Frage "Was soll ich tun?" deuten, denn sie beabsichtigt, einen Wert zu erfüllen.

Das ergibt das folgende Schema:

Sinnfragen	sinnkonstituierende Faktoren	Fragerichtung be- zieht sich auf:
Wozu?	Zweck, Funktion, Leistung	Ver-"wert"-ung des Objekts
Warum?	Intention, Absicht, Grund	Sinnstifter
Was ist? Was soll sein? Was soll ich tun?	Wesenseinsicht, Bedeutung, Wissen, Wert	Objekt

Ohne diese Fragen kann keine Sinnsuche beginnen, die ein drittes Stadium einleitet.

Drittes Stadium: Sinnsuche und Sinngebung

Die zunächst unbeantwortete Frage nach dem Sinn von etwas löst im Subjekt eine Reflexion über die verfügbaren Sinnmöglichkeiten aus. Das Subjekt befindet sich auf Sinnsuche, etwa nach der Bedeutung, es sucht nach dem Zweck oder dem Wert. Je intensiver die Reflexion durchgeführt wird, desto schneller zeigen sich Ergebnisse. Das führt zu einer Entscheidung. Diese Entscheidung über Sinnmöglichkeiten ist frei. Sie wird durch das "rechte Wollen", das an das Sollen oder den Normhorizont gebunden ist, unterstützt. In den Entscheidungsprozeß gehen Sinn-Normen ein, d. h. die in einer Gemeinschaft gültig erachteten Sinninhalte. Kultur und Tradition spielen ebenfalls eine Rolle. Die Entscheidung führt zur Sinngebung oder -findung als Antwort auf die Sinnfrage. Diese ist verbunden mit dem Sinnverstehen und dem Sinnentnehmen. Das zeigt, daß in dem dritten Stadium eine intensive Kommunikation möglich ist entweder zwischen verschiedenen Subjekten oder zwischen dem Subjekt und der Wirklichkeit. Mit der Sinnfindung (Erkennen der Bedeutung), der Zweckzuweisung und dem erkannten Wert sind Voraussetzungen für die Sinnerfüllung geschaffen.

Viertes Stadium: Erfüllung gefundenen oder gegebenen Sinnes

Die Sinnerfüllung ist in bezug auf den Anspruch der Sache zu sehen. Sie wird als Vorgang verstanden, weil Probleme zu lösen sind, weil der erstrebte Zweck erreicht werden muß und weil Werte zur Verwirklichung anstehen. Zu diesen Prozessen bedarf es eines hohen Maßes an freigesetzter Aktivität, die dann sinnvoll ist, wenn sie "gültig" und "recht" ist. Die Aktivität muß verantwortet werden; denn der Mensch wird als freies und stellungnehmendes Wesen anerkannt, das stets verantwortungsbewußt denken und handeln muß. Das Ergebnis der Sinnerfüllung selbst wird schließlich einer kritischen Prüfung unterzogen. Das Subjekt nimmt zu seinen Ergebnissen Stellung, indem es sich fragt, ob die Ergebnisse wahr und gültig sind. Am Ende stellt sich der verwirklichte "Sinn" von etwas ein. Als Ergebnis kann die Sinnrealität erkannt werden; denn der Widerstand der Wirklichkeit ist überwunden. Damit ist zugleich ein Beitrag geliefert zur Selbstverwirklichung der Person.

Die Genese des Sinnes ist in der folgenden Graphik zusammenfassend dargestellt.



Erstes Stadium

Wirklichkeit mit potentieller Sinnhaftigkeit

Sinnerwartung bzw. Sinnbedürfnis

Sinnestätigkeit

Anspruch der Sache

Wissen

Integration z.B. in die geistige Welt

Zweites Stadium

Widerstand der Wirklichkeit;

Krise, Entscheidungssituation

Frage nach Sinn als :

Unklarheit, Unverständnis, Problem

Bedeutung (Sinn von...)

Notlage, Hindernis

Zweck (Wozu?)

Sinndefizit

Wert

Drittes Stadium

Sinnsuche

Reflexion über Sinnmöglichkeiten und freie Entscheidung gerechtes Wollen gebunden an Sollen (Normhorizont: Sinn-Normen; Kultur, Tradition etc.)

Sinnverstehen; Sinnentnahme als Kommunikationsangebot

Sinngebung; -findung als Antwort auf Sinnfrage

Viertes Stadium

Lösung des Problems: Sinnhaftigkeit

Sinnerfüllung in bezug auf den Anspruch der Sache (als Vorgang)

Verantwortete Aktivität (verantwortungsbewusstes Denken, Empfinden, Handeln und Tun in Kontinuität)

Erreichung des erstrebten Zweckes

Verwirklichung von Werten

Überwindung des Widerstandes der Wirklichkeit

Kritik der Ergebnisse

Stellungnahme hinsichtlich "wahr" und "gültig"

Sinnrealität (als Ergebnis)

Selbstverwirklichung der Person

Die folgende Graphik verdeutlicht, daß "Sinn" als Prozeß vor allem als "Kreisprozeß" gedeutet wird. Aus dem "Steinbruch der Wirklichkeit" werden "Brocken" herausgelöst. Sie vermitteln Sinn und werden in die geistige Welt des einzelnen eingebaut. Damit sondert sich jedoch die geistige Welt des Subjekts nicht von der Wirklichkeit ab, sondern bringt sich im Gegenteil in diese Wirklichkeit verstärkt ein. Die bearbeiteten "Brocken" werden "Werke i. w. S." des Subjekts und müssen wieder mit der Wirklichkeit "verschmolzen" werden. Gelingt dies, dann war es sinnvoll, sie herauszulösen, denn sie stellen jetzt eine Bereicherung der Wirklichkeit dar und sind dadurch immer auch "Sinn in sich selbst". Auf diese Weise gestaltet sich das Subjekt "seine" Welt und wir Menschen die "unsere". Dieser Kreisprozeß wird zum Beispiel in der Aktivität des Menschen fruchtbar, in der dieser verantwortungsvoll "Sinn" verwirklicht und somit "Welt" bereichert.

Graphisch läßt sich der Zusammenhang wie folgt darstellen:

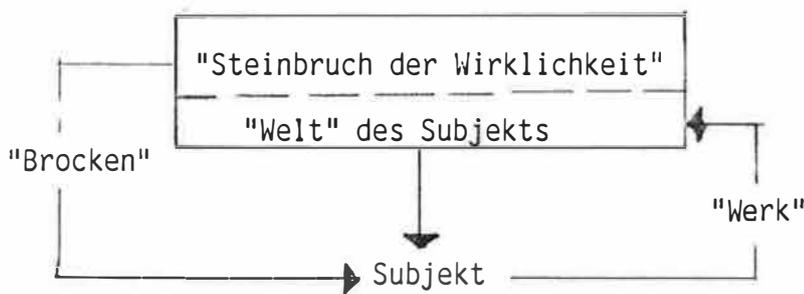


Abb.: Sinngenesese als Kreisprozeß. - "Sinn" entsteht im Bewußtsein des verantwortlich-tätigen Subjekts, wenn der Kreisprozeß beendet ist.

Wenn wir auf die bisherigen Ausführungen über "Sinn" zurückblicken, so ergibt sich immer deutlicher, daß "Sinn" eine geistige Kategorie, ein erkenntnistheoretisches Konstrukt ist. Die Rede vom "baren Unsinn" ist uns geläufig, jene vom "baren Sinn" höchst befremdlich. Das zeigt, daß "Sinn" im Sprachbewußtsein der Deutschen (ohne nationalen Unterton!) "an sich" nicht existiert. Er ist daher nur als erkenntnistheoretisches Konstrukt angemessen faßbar.

2.7. "Sinn" als erkenntnistheoretisches Konstrukt

In diesem Abschnitt wird "Sinn" als erkenntnistheoretisches Konstrukt aufgefaßt. Dieses Sinnverständnis beugt jeglicher Mythologisierung, Subjektivierung und Personalisierung von "Sinn" vor. Das Konstrukt "Sinn" wird im folgenden in seiner Beziehung zu zentralen Sinn-Begriffen abgehandelt: "Sinnfrage", "Sinnart", "Sinn-Ziel", "Sinn-Zugang", "Sinn-Richtung", "Sinn-Träger" und "Sinn-Bereich".

2.7.1 Die Sinnfrage

Die Sinnfrage ist denknotwendig jeglichem Sinn vorausgesetzt. Sie fragt sowohl nach dem Sinn von etwas, als auch nach dem Sinn des Sinnes von etwas. Sie wird meist mit der Frage nach dem Sinn des Lebens gleichgesetzt, was jedoch eine reduzierte Blickrichtung signalisiert. Die Frage enthält erkenntnistheoretisch im Kern den Sinn in sich, denn anders wäre es nicht möglich, nach dem Sinn von etwas zu fragen. Dabei lassen sich unterschiedliche Fragerichtungen erkennen.

Die Frage nach dem Sinn von etwas weist voraus, sie tendiert in die Zukunft, ist "präflexiv"; denn die Antwort ermöglicht es dem Subjekt, die Welt ein Stück weit besser zu verstehen. Die Objekte, auf die sich die Frage bezieht, können aber auch vom Subjekt produziert worden sein. Dann weist die Frage nach dem Sinn indirekt auf eine Beziehung zum Subjekt, nimmt auf es Rücksicht und ist nicht mehr rein zukunftsorientiert. Die Frage nach dem Sinn "des" Lebens wendet sich in die Vergangenheit und sucht eine Antwort aus der Menschheitsgeschichte oder aus religiösen Quellen zu gewinnen. Die Frage nach dem Sinn des eigenen Lebens wendet sich auf die eigene Lebensgeschichte zurück.

Graphisch ergibt sich die folgende Darstellung:

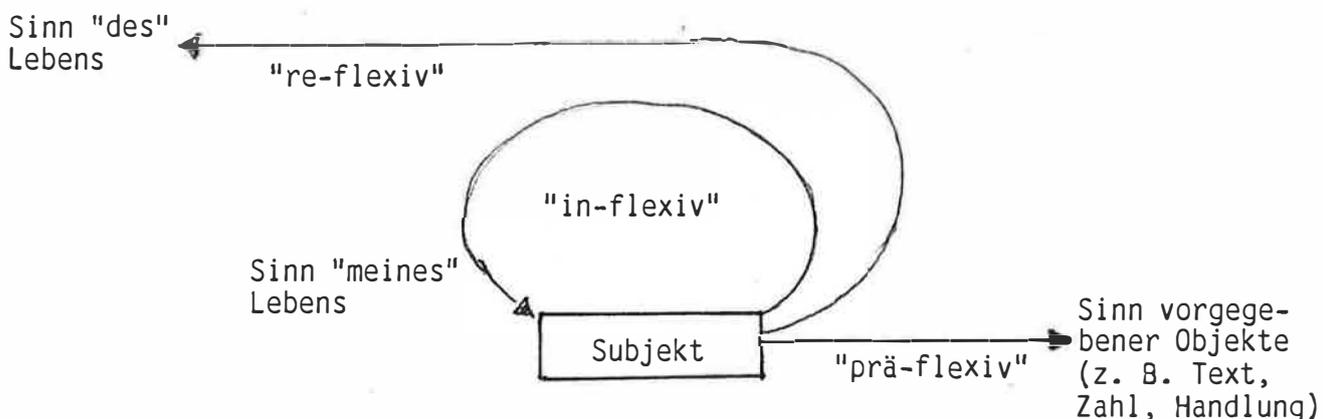


Abb.: Richtungen der Sinnfragen

Die Graphik verdeutlicht, daß die Frage nach dem Sinn des Lebens anderer nicht gestellt wird, weil jeglicher Sinn-Okroi vermieden werden soll. Sie macht augenfällig, daß die "in-flexiv" gerichtete Frage nach dem Sinn "meines" Lebens in der Gefahr steht, sich im Kreise drehend die anthropologische Grundgegebenheit der Selbst-Transzendenz verkümmern zu lassen. Die "prä-flexiv" gerichtete Frage nach dem Sinn des Gegebenen oder Vorgegebenen allein ist auf die Zukunft gerichtet. Sie kann beitragen, künftige Probleme aufgrund erfaßter Sinn-Zusammenhänge angemessen zu bewältigen. Die "re-flexiv" gewandte Frage nach dem Sinn "des" Lebens kann letztlich nicht beantwortet werden und trägt somit nicht zur Lebensbewältigung bei.

2.7.2 "Sinn" als Homonym für Lebenserhalt

"Sinn" wird mit dem Ziel des Menschen bedeutungsgleich gesetzt, sein eigenes Leben zu erhalten. Dieses Ziel geht schon aus den Aktivitäten auf der biologischen Ebene hervor, wodurch sämtliche eindringenden Krankheitserreger zunächst durch körpereigene Abwehrstoffe bekämpft werden. Ferner dient die Schmerzwahrnehmung - um ein Beispiel aus dem Bereich der Sinnesorgane zu nehmen - wie das Gefühl der Angst auf der emotionalen Ebene dazu, uns vor lebensgefährdenden Handlungen und Objekten zu bewahren. Da nun auch unser Verstand die erwähnten körperlichen und emotionalen Prozesse, so wie von mir geschehen, als lebenserhaltend einstuft, ist darin ein Beleg für die Richtigkeit der Annahme zu sehen, daß der Mensch, wenn er nun schon einmal lebt, möglichst lange leben möchte. Hierzu leistet auf der geistigen Ebene der "Sinn" seinen unersetzbaren Beitrag. Alles, was der Mensch als "sinnvoll" deklariert, dient letztendlich seiner Lebenserhaltung. Auch sämtliche Normensysteme lassen sich diesem Ziel subsumieren, sei es der Erhalt des Lebens des Subjekts, einer Gruppe, einer Nation, der eigenen Art oder der anderer Arten, oder - wie religiöse Normen anstreben - das Erreichen des jenseitigen Lebens. Aus ihnen kann der Mensch "Sinnorientierung" und damit "Lebensorientierung" ableiten. Die Bindung von "Sinn" an einen Normenhorizont, an sog. "Sinn-Universalien" (V.E.Frankl 1972,S.25), ist unerlässlich, soll "Sinn" innerhalb einer Gruppierung von Menschen als solcher erkennbar sein.

In diesem Verständnis von "Sinn" gibt es unterschiedliche Arten von "Sinn".

2.7.3 Sinnarten

Die sprachhistorische Betrachtung ergab unterschiedliche Bedeutungen von "Sinn", in denen verschiedene Sinnarten enthalten sind. Daraus entnehme ich für den schulpädagogischen Bereich den "Sinn von etwas", weil er der zentralste ist. Der "Sinn von etwas" läßt sich differenzieren in den Sinn von

- (a) Gegebenheiten der Welt, was mit Objektsinn oder Phänomensinn;
- (b) Situationen, was mit Situationssinn;
- (c) Handlungen, was mit Handlungssinn;
- (d) Welt bzw. Leben, was mit Daseinssinn oder Lebenssinn bezeichnet wird.

In anderer Begrifflichkeit, die aufgrund des Kriteriums der Sinnebenen entstand, könnte man auch von dem theoretisch-abstrakten Sinn der Wörter, Sätze und Urteile, dem praktisch-konkreten Sinn als dem Selbstsinn der Ganzheit des Lebens und seiner Welt sprechen (vgl. M. Müller 1966). Damit werden aber lediglich vielfältige Möglichkeiten strukturiert, die Sinn "haben" können, nicht jedoch verschiedene Sinnarten des "Sinnes von etwas" genannt, die es nicht geben kann; denn der "Sinn von etwas" ist immer "Sinn". Er ist nicht verschieden geartet. Der "Sinn von etwas" als die hier im Zentrum stehende Sinnart, ist selbst nicht augenfällig, weil er geistig und insofern in der Denkbewegung des Subjekts verhaftet ist. Er ist an das Etwas gebunden, dessen Sinn er darstellt. Damit das Subjekt den "Sinn von etwas" erfassen kann, muß es - theoretisch oder praktisch - mit dem Objekt umgehen. Dabei erfährt es, daß der "Sinn von etwas" **eine** "Bedeutung", ein "Zweck" oder ein "Wert" sein kann. Ist nun die Bedeutung erkannt, der Zweck erreicht, der Wert verwirklicht, dann hat der Sinn von etwas seinen Sinn erfüllt, also sein Ziel erreicht. Daher bezeichne ich Bedeutung, Zweck und Wert als die Ziele des "Sinnes von etwas".

2.7.4 Sinn-Ziele oder Sinn-Inhalte bzw. -Gehalte

"Sinn", dessen Ziel "Bedeutung" ist, fragt nach dem, was in einer Gegebenheit, also etwa einem Begriff, einem Gefühl, einem Wollen, einem Gegenstand, einem Gedanken, einer Handlung u. a. m. unentfaltet

"innewohnt" bzw. was man aus ihm heraus"lesen" kann. Etwas Gegebenes "hat Sinn", das erstens etwas in sich unentfaltet innehat, das zweitens auf eine andere Wirklichkeit als Zeichen hinweist, das drittens als Teilerscheinung einer umfassenden Wirklichkeit auf letztere durchblicken läßt, demnach als Symptom fungiert, und das viertens als Symbol die Realität aufleuchten läßt (vgl. R. Lauth 1953, S. 39). Die Sinnhaftigkeit des Sachzusammenhanges wird gedeutet und ausgelegt. Sie wird auch in ihrer Beziehung zum Subjekt hin verstanden, wobei auf die Bedeutung geachtet wird, die die betreffende Gegebenheit für es hat.

Die Bedeutung von etwas kann auf der gleichen Ebene angesiedelt werden wie die Absicht, das Motiv oder der Grund. Sie alle lassen sich dem Sinn zuschreiben. Die Absicht ist - nach A. Schütz (1960) - auf die Zukunft gerichtet wie das Motiv, das durch die sprachliche Wendung "um ... zu" gefaßt werden kann. Der Grund hingegen ist mit "weil" verbunden und wendet sich gedanklich in die Vergangenheit zurück. Damit ist der "Sinn von etwas" sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft ausgerichtet. Er läßt sich in der Dimension der Zeit erfassen. Da Absicht, Motiv, Grund und Bedeutung durchgängig mit der Kognition verbunden sind, deckt "Sinn von etwas" immer auch einen relationalen Bereich oder eine kognitive Dimension ab. Ein weiteres Sinn-Ziel ist der Zweck oder die Funktion von etwas. Dieses Ziel ist mit der "Wozu"-Frage zu erschließen. Zweck und Funktion decken den eher praktischen zukunftsorientierten Aspekt von "Sinn" ab.

Ein drittes Sinn-Ziel ist der Wert. Ein zentraler Unterschied zwischen "Wert" und "Sinn" besteht darin, daß der Sinn immer mit einer bestimmten Situation, mit einem konkreten Objekt gegeben ist und daran gebunden bleibt. Der Wert jedoch läßt sich sowohl auf verschiedene Situationen wie auf gleichgeartete Objekte übertragen. Werte sind, so gesehen, "Sinn-Universalien" (V.E. Frankl 1972, S. 25). Die Werte verändern sich oder schwinden gar mit der Tradition; der Sinn jedoch nicht. Das verdankt er seinem Wesenszug, etwas Einmaliges oder Einzigartiges, jeweils erst zu Entdeckendes zu sein. Werte hingegen wohnen typischen Situationen inne. "Jedenfalls kann das Leben auch sinnvoll bleiben, wenn alle Traditionen der Welt dahinschwänden und kein einziger allgemeiner Wert übrigbliebe." (V.E. Frankl, ebd.) Daher kann Traditionsverlust lediglich

die Hilfe zur Sinnfindung erschweren, den Verlust an Sinn jedoch nicht verursachen (vgl. B. Wicki 1981; K. Dierelt¹⁹⁸⁴, S. 179). Das kann durch ein zunehmende Bereitschaft der Menschen ausgeglichen werden, sich um eine sinnvolle Lebensführung zu bemühen, ihren "Willen zum Sinn" (V.E. Frankl, z. B. 1972; und Kapitel 3) zu verstärken, und das trotzige "Dennoch" oder "Jetzt erst recht" zu leben.

Die Vielfalt der Werte läßt sich verschieden gliedern. Wenn Werte nach dem Einteilungskriterium "zunehmende Schwierigkeit ihrer Verwirklichung" geordnet werden, dann ergibt sich die folgende Reihe: Schöpferische Werte oder Werte des Tuns und Handelns; Erlebniswerte; soziale Werte wie Liebe und Hingabe an Menschen und Sachen sowie die Einstellungs- oder Verzichtswerte. Diese in Anlehnung an V.E. Frankl formulierte Wertehierarchie wird im Zusammenhang der anthropologischen Begründung der Schulpädagogik noch genau ausgeführt (vgl. Kapitel 3).

Die Werte erfassen aber nicht nur die subjektiven Tätigkeiten, sondern ebenso die objektiven Gegebenheiten, wie z. B. Objekte, Situationen, Handlungen und Beziehungen. Die Fixierung auf den Nutzen von etwas, auf den Nutzwert, stellt jedoch eine Einengung dar, weil damit der Selbstwert übersehen und - insbesondere im Zusammenhang mit Menschen - die Würde mißachtet wird. Auch ideelle Werte stellen ein lohnendes Sinn-Ziel dar.

"Sinn" ist dann erfüllt, das Ziel ist erreicht, wenn beispielsweise eine Vorstellung in ein vorhandenes Sach-, Erwartungs-, Verhaltens- oder Deutungsschema paßt. "Sinn" kann sich in die bisherigen Erfahrungen des Subjekts einfügen. So gesehen kann "Sinn" verstanden werden als das Ergebnis des menschlichen Strebens nach Vollkommenheit oder des häufig zu Unrecht denunzierten Harmoniestrebens.

Da "Sinn" ein menschliches Phänomen ist, stellt sich die Frage, wie der Mensch den Zugang zu "Sinn" findet, wie er ihn erfassen, erschließen kann.

2.7.5 Sinn-Zugänge

Der Mensch hat prinzipiell drei Möglichkeiten des Sinn-Zugangs, die sich auf die drei genannten Sinn-Ziele beziehen, nämlich, bezogen auf die Bedeutung, ist der Sinn-Zugang mit "Verstehen", bezogen auf den Zweck, ist der Sinn-Zugang mit "Erleben" und bezogen auf den Wert, ist der Sinn-Zugang mit "Handeln" zu bezeichnen. Verstehen, Erleben und Handeln durchdringen sich gegenseitig. So hat z. B. die Erfassung der kognitiven Bedeutung von etwas immer zugleich eine emotionale Begleitkomponente bei sich. Ich kann mich daher über die Erkenntnisgewinnung freuen oder ängstigen. Während das Verstehen sich mit der kognitiven Dimension des Sinnes von etwas, das Erleben mit der pragmatischen Dimension des Sinns auseinandersetzt, setzt "Handeln" die Dimension des Sollens oder des Anspruchs von Sinn in die Tat um. Das Erleben stellt weniger einen bewußt rationalen als vielmehr einen ganzheitlich emotionalen Prozeß dar. Das Handeln hingegen **schließt** immer auch den intentionalen Bereich ein.

Unter "Verstehen" lassen sich Nachdenken, Versenken, Vertiefen, Meditieren, Vermuten, Hypothesenbildung, "Intuition" im Sinn M.J. Langevelde (1981, S. 100 - 105) u. a. m. subsumieren. Das "Erleben" als Sinn-Zugang umfaßt den ganzheitlichen Eindruck, der in einem vielfältigen Prozeß im Subjekt "verarbeitet" wird, ferner sind Fühlen, Empfinden, das Verspüren von Lust und die Befriedigung von Bedürfnissen gemeint. Der Sinn-Zugang "Handeln" bedeutet aktiv sein, Werte verwirklichen, experimentieren, wobei stets ein bewußter, reflektierter Prozeß gemeint ist. Eine unentbehrliche Hilfe leistet hierbei das "Gewissen", das die allgemeine Norm, z. B. ein moralisches Gesetz, umsetzt in die Anforderung einer konkreten Situation. Sinn-Normen, die das enthalten, was in einer sozialen Gemeinschaft für wertvoll, gut, erstrebenswert usw. gehalten wird, bilden den Rahmen sinnvollen Handelns. Hier fließen Tradition, Ethik, Sitte, persönliche Lebenserfahrungen u. a. m. ein.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit ist es erforderlich, die weiteren vielfältigen Sinn-Zugänge in einem eigenen Abschnitt (vgl. 2.8) darzustellen. Mit der angesprochenen Dreiheit von Sinn-Zugängen ist zugleich eine mögliche Dreiheit von Richtungen angesprochen, die der "Sinn von etwas" intendiert.

2.7.6 Sinn-Richtungen

Die Bezeichnung "Sinn-Richtung" drückt aus, daß der Sinn unter einer bestimmten Blickrichtung erschließbar ist; er selbst ist ja rein geistig, wie wir sagen, also un-sinnlich. Er tendiert in eine bestimmte Richtung, in der er dann mit präzisen methodischen Hilfen erschlossen werden kann. Von Sinndimensionen zu sprechen wäre m. E. falsch, weil "Sinn" keine wie auch immer geartete Dimension hat; denn er ist gerade durch seine Lösung von jeglicher dimensionaler Festlegung gekennzeichnet. Er kann lediglich mit Hilfe spezifisch formulierter Fragen erfaßt werden, den Sinn-Fragen nach dem Warum, Wozu usw. Die Dimension kann sich somit nicht auf Sinn, sondern immer nur auf den sinntragenden Gegenstand beziehen. Doch dies ist hier nicht beabsichtigt. Das gleiche gilt von der Bezeichnung Sinnebene. Auch sie könnte lediglich signalisieren, in welcher Denkhaltung an die Erschließung des in einem Gegebenen ruhenden Sinnes herangegangen werden soll. Das Bedürfnis scheint in der Literatur groß zu sein, den erwähnten Sachbereich zu strukturieren, sonst gäbe es nicht die verschiedenen Wortprägungen.

Ich lehne mich an Ed. Sprangers Vorschlag an und spreche von "Sinnrichtungen" (1925). Leider hat Ed. Spranger diesen Begriff nicht definiert, so daß ich mein Verständnis unterlegen kann.

Eine Analyse der Arbeiten Ed. Sprangers (1925), W. Klafkis (1961/62) und Chr. Salzmanns (1980) ergibt die folgenden Sinn-Richtungen, die den Sinn-Zielen "Bedeutung", "Zweck" und "Wert" zugeordnet werden:

1. Die noetische, kognitive oder theoretische Sinnrichtung wird erfaßt durch die geistigen Prozesse des Bewertens, Verstehens, Einsehens, des Erkennens, Betrachtens und Schauens. Beispielfragen: Welche mathematischen, physikalischen, chemischen Gesetze, welche grammatikalischen, kommunikativen Regeln, welche Wortbedeutungen sind hier wirksam?

2. Die pragmatische, praktische oder funktionale Sinnrichtung wird durch den Umgang mit dem sinntragenden Objekt, die Einbeziehung in eine Situation, oder die Ausübung einer Handlung erfahrbar. Beispielfrage: Was muß getan werden, damit die Funktion eines Objekts erfaßt wird?

3. Die wertbezogene Sinnrichtung umfaßt ein ganzes Bündel subsumierbarer Sinnrichtungen, nämlich die ethische, religiöse, soziale, ästhetische, wirtschaftliche und technische. Die ethische Sinnrichtung läßt sich erfassen durch die Frage nach den zu verwirklichenden bzw. verwirklichten Werten und Motivationen. Beispielfrage: Was ist daran sittlich wertvoll? - Die religiöse Sinnrichtung betont den Glaubensbereich und ist durch die Beispielfrage "Ist das mit meinem Glauben vereinbar?" zu erschließen.- Die soziale Sinnrichtung zielt auf die Beachtung des anderen Menschen als gleichwertig, wenn auch nicht gleichrangig, ab. Beispielfrage: Akzeptiere ich das Du, so wie es ist? - Die ästhetische Sinnrichtung tendiert auf die Erfahrung von Aussagen künstlerischer Darstellungen, wobei die erlebte Einheit von Form und Inhalt als einer "Gestalt" bedeutsam ist. Hier ist auch einbezogen der Komplex des freien Spiels. Beispielfrage: Was wird hier ausgesagt? - Die wirtschaftliche Sinnrichtung rückt das Marktgeschehen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Beispielfrage: Gehe ich ökonomisch mit meinen Kräften um? Brauche ich das überhaupt? Der Nutzenfaktor spielt hier eine große Rolle. - Die technische Sinnrichtung beinhaltet das Machen und läßt sich durch die Frage nach den Konstruktionsprinzipien erschließen.

Die schulpädagogische Bedeutung der Sinnerfahrung liegt nicht in der Stellung einer einzelnen, auf einen bestimmten Bereich zielenden Sinnfrage, sondern in der Verbindung der drei Sinnziele begründet. Im Erleben der Kinder und Jugendlichen bekommen die Äußerungen, Entscheidungen und Handlungen von Erwachsenen erst dann einen für ihre Lebensorientierung wichtigen Sinn, wenn sie den Sach- oder Handlungszusammenhang nicht nur verstehen - also die noetische Sinnrichtung bewältigen -, sondern auch den Sollensanspruch - also die wertbezogene Sinnrichtung erfahren, wenn also "neben die Reflexion auch das Engagement" eingefordert wird (Chr. Salzmann 1980, S. 637). "Sinn" muß in möglichst vielen Erfahrungsbereichen erschlossen werden, damit die pädagogische Qualität der Sinnerschließung hochwertig ist. Ein einzelner Sinnaspekt wird in einem umfassenderen Sinnzusammenhang eingebunden; denn von ihm her bekommt er seine spezifische Gewichtung. Der Sinnzusammenhang kann einzelne Sinnmomente legitimieren, wenn er auf einen als verbindlich geltenden Normhorizont gründet. Der Normhorizont wird hier im weiten Sinne des Wortes verstanden und schließt u. a. soziale, logische, ethische Normen ein.

Zur Erläuterung dieses Zusammenhangs sei ein Beispiel aus Chr. Salzmann (1980, s. 636) zitiert, dem ich inhaltlich zustimme:

"Um den Sinn eines Fußballspiels zu verstehen, muß man die Struktur, d. h. in diesem Fall die Spielregeln, durchschauen. Man hat den Sinn des Spiels aber erst voll erfaßt, wenn man auch die nur im handelnden Vollzug wahrnehmbaren, existentiell bedeutsamen, emotionalen Qualitäten des Spiels wie persönlichen Einsatz, kooperatives Zusammenspiel, aktivierende Spannung usw. erfahren hat."

Der Sinn eines Spiels wird also erst dann in seiner ganzen Fülle erfaßt, wenn es in vollkommener Weise gespielt wird. Das Üben, etwa eines Klavierspiels, ist wenig ansprechend, jedoch das Erleben, eine Sonate zufriedenstellend spielen zu können, eröffnet die Fülle musikalischer Sinnhaftigkeit.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei erwähnt, daß die angegebenen Sinn-Richtungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, denn sie erstrecken sich auf den gesamten Wirklichkeitsbereich, in dem die Sinn-Träger anzutreffen sind.

2.7.7 Sinn-Träger

Wie Kristalle eines Kristallisationskerns bedürfen, so bedarf der Sinn der Sinn-Träger. Sie ermöglichen es ihm, sinnhaft wahrnehmbar zu werden. Er ist gleichsam in einem Träger "codiert, aufgehoben". Die Funktion des Trägers besteht darin, "Sinn" für ein Subjekt sinnenfällig zu machen, damit er in den geistigen Prozeß einer Denkbewegung z. B. integriert werden kann und von dort aus auch in die geistige Welt eines anderen Subjekts gelangen kann. Ohne mediale Zwischenträger ist "Sinn" nicht explizierbar. Es steht also immer ein Sinn-Träger zwischen "Sinn" und Subjekt. So gesehen gibt es "Sinn an sich" nicht, sondern immer nur "an anderen". Die Sinnfrage rückt ihn ins menschliche Bewußtsein. Da er immer konkret wahrgenommen und an konkreten Begebenheiten entschlüsselt werden muß, bleibt immer ein "Sinn-Rest" übrig, der nicht gesagt, sondern nur gemeint werden kann. Die sich aus dieser Erkenntnis ableitenden Folgen für den Unterricht werden später - im Kapitel 8 - genau ausgeführt.

Die Sinn-Träger lassen sich mit den Sinn-Zielen in Beziehung setzen. Ausgehend von dem Sinn-Träger "Naturgegenstand" kann man sagen, daß er seinen Sinn vor allem "in sich selbst" hat, weil "Sinn" als relationaler Begriff verstanden wird. Er ist "sinn-los" oder besser: "sinn-neutral". Jedes "Produkt der Zivilisation", wie z. B. ein Werkzeug gleich welcher Art, hat seinen Sinn vor allem in den Funktionen, die es erfüllt oder den Zwecken, für die es erfunden worden ist. Lediglich Selbstzweck zu sein, würde seinem Sinn völlig zuwiderlaufen, was aber nicht ausschließt, daß vor allem dann, wenn seine Funktionen und Zwecke nicht mehr benötigt werden, weil es etwa überholt wurde, es als historisches Anschauungsobjekt seinen Sinn in sich selbst zugebilligt bekommt.

Ein "Produkt der Kultur" hingegen, verstanden als Ausdruck menschlichen Geistes, wie es z. B. durch ein Symbol, ein Zeichen oder ein wissenschaftliches oder künstlerisches Werk geschieht, hat seinen Sinn vor allem in der Bedeutung oder der sinnhaften Mitteilung, die es enthält. Auf den noetischen Aspekt ist hier deshalb abzuheben, weil es zunächst einmal verstanden und bewußt erfaßt werden muß. Das schließt nicht aus, daß es sowohl Funktionen und Zwecke erfüllen als auch "in sich selbst", nämlich als Bereicherung der Welt, sinnvoll ist.

"Menschliches Handeln und Verhalten, Denken, Empfinden und Tun" wiederum haben ihren Sinn vor allem in dem Wert, dem sie verwirklichen können. Hier sei an die Wertehierarchie erinnert, die schon einmal kurz erwähnt wurde. Außerdem kann menschliches Handeln, Denken, Empfinden und Tun auch einen Sinngehalt in der Bedeutung entfalten, etwa dann, wenn es eine Information signalisieren möchte. Es kann aber auch Funktionen und Zwecke erfüllen und in diesem pragmatischen Bereich sinnvoll erscheinen und schließlich auch in sich selbst Sinn enthalten, wie etwa im freien Spiel.

Das umfassende "Menschenleben" jedoch hat seinen Sinngehalt vor allem in der "Erhaltung des Lebens", sowohl des eigenen wie des fremden, sowohl der eigenen Art als auch der anderer Arten. Es ermöglicht aber auch Werte zu verwirklichen und Bedeutung zu vermitteln; schließlich erfüllt es Funktionen und Zwecke und hat auch schon dadurch, daß es "da" ist, einen Sinn, einen potentiellen Sinn.

In dieser Reihe erweist sich das Menschenleben als derjenige Sinn-Träger, der die vielfältigsten Sinn-Gehalte oder Sinn-Ziele verwirklichen kann. Daher muß es auch vor allen anderen Sinnträgern genannt werden. Es ist vom ersten bis zum letzten Augenblick seiner Existenz potentiell sinnvoll. Was davon verwirklicht wird, ist in die Verantwortung des einzelnen Menschen gelegt. Aus der Reihung läßt sich ablesen, daß Zivilisations- und Kulturprodukte nicht an sich Werte verwirklichen oder das Leben erhalten können, sondern daß dies nur mit Hilfe des Menschen gelingen kann. Das aber besagt, daß es keine absolute Sicherheit geben kann, außer jener, die der Mensch selbst garantiert. Daher haben die Produkte einen abhängigen Stellenwert, dürfen sich nicht verselbständigen oder gar wichtiger als menschliches Leben angesehen werden. Sie haben allemal eine dienende Funktion gegenüber dem Menschen.

Daraus ergibt sich die folgende graphische Darstellung:

Sinngehalt liegt vor allem Sinn-Träger	"in" sich selbst	in Funktion und Zweck	in der Bedeutung	in dem Wert	in der Erhaltung des Lebens
NATURGEGENSTAND	X				
PRODUKT DER ZIVILISATION (z.B. Werkzeug)	x	X			
PRODUKT DER KULTUR (d.i. Ausdruck und Aussage menschlichen Geistes; Sinnenbewußtsein; z.B. Zeichen, Symbol, wissenschaftliches oder künstlerisches Werk)	x	x	X		
MENSCHLICHES HANDELN UND VERHALTEN	x	x	x	X	
MENSCHENLEBEN	x	x	x	x	X

Ein Blick in die Graphik zeigt, daß hier keine inhaltliche Füllung des "Sinnes" vorgenommen wurde. Sie kann auch allgemein nicht sagen, was im einzelnen als sinnvoll zu bezeichnen ist. Nur formale Hinweise sind möglich. "Sinn" ist ein negativer Begriff oder vielleicht besser ein Rahmenbegriff, der die Grenzen aufzeigt. Der Bereich, den die Grenzen umschließen, das Bild, das der Rahmen umfaßt, muß im konkreten Fall individuell komplettiert werden. Auch dadurch wird die prinzipielle Aktivität des Menschen, aber auch seine ebenso unerläßliche Verantwortung begründet.

Die Graphik zeigt aber auch, daß sich z. B. die Sinn-Träger "Zeichen" in der Form des Wortes, Textes oder Zahl, "Symbol" oder "Situation" zwar alle der Sinn-Richtung des Noetischen zuordnen lassen, aber nicht auf diese beschränkt bleiben. Ein Symbol, eine Fahne beispielsweise, kann durchaus auch in der Sinn-Richtung des Pragmatischen, etwa als Erkennungszeichen, oder des Ethischen, etwa als Anspruch an das Verhalten, fungieren. Sinn-Träger sind also jene Objekte, Gegebenheiten, Handlungen, Situationen, Symbole, Verfahren, Verhaltensweisen, Werke, Tätigkeiten, Verzichtleistungen u. a. m., die "Sinn" befördern. Sie sind Ausschnitte der Wirklichkeit, die sich bestimmten Bereichen dieser Wirklichkeit zuordnen lassen.

2.7.8 Sinn-Bereiche

Die Sinn-Bereiche sind jene Gebiete der Wirklichkeit, mit denen das Subjekt gerade in Beziehung steht und deren Sinn es erfahren oder erkennen möchte. Ein Beispiel hierfür ist das pädagogische Feld. Es ist von bestimmten Regeln, Orientierungen, kennzeichnenden Signalen usw. durchzogen. Wer diese "Merkmale" kennt, versteht die darin wechselnden pädagogischen Situationen. Die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist es, diese konstitutiven regelnden Merkmale zu erforschen. Sie sind aber weniger als Gesetze zu interpretieren, die ohne menschliches Dazutun auf den Menschen einwirken, sondern als den Menschen leitende mehr oder minder bewußte Orientierungen zu betrachten, denen er entsprechen oder die er bewußt ablehnen kann.

In dem hier vorliegenden Verständnis decken die Sinnbereiche jenen Wirklichkeitsbereich ab, den unser menschlicher Geist bewältigen kann. Darüber hinaus - etwa im Transzendenten - ist es nicht mehr sinnvoll, von "Sinn" zu sprechen, weil dieser Bereich für uns mit rationalen Mitteln nicht mehr zugänglich ist.

2.7.9 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung erfolgt in graphischer Form, die die zentralen Begriffe enthält sowie ihre Beziehung zueinander verdeutlicht. Sie zeigt, wie "Sinn" in die Wirklichkeit eingebunden ist, macht aber auch augenfällig, daß etwas dann im wahrsten Sinne des Wortes "sinnvoll" ist, wenn es die Dreiheit der Sinn-Ziele "Bedeutung-Zweck-Wert" zur Gänze in sich vereint. Mit dieser Sicht wird jegliche Sinn-Reduktion begrifflich fixierbar. Aus ihr heraus wird die Rede von der "Zweckfreiheit" der Bildung zu einem nachdenkenswerten Problem, auf das wir im Kapitel 4 näher zu sprechen kommen.

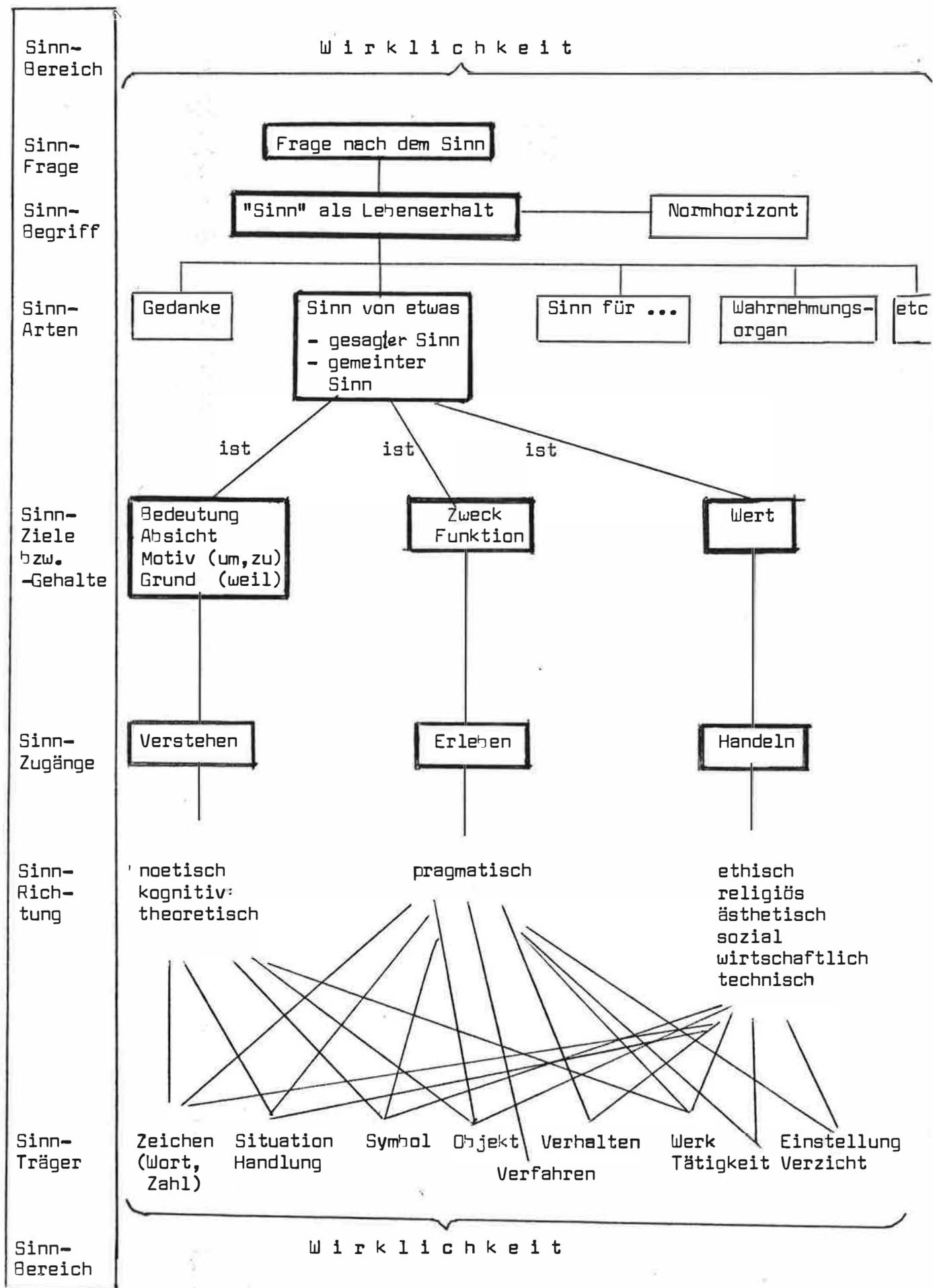


Abb.: Sinn als erkenntnistheoretisches Konstrukt

2.8 Zugänge zu "Sinn von etwas"

In diesem Abschnitt werden pragmatisch und wissenschaftlich genutzte Möglichkeiten dargestellt, "Sinn" als "Sinn" zu identifizieren. Das aber setzt voraus, daß "Sinn" eine denknotwendige Affinität **besitzt zu Kognition** und damit zu Verstehen, zu Emotion und damit zu feinsinniger Gefühlswahrnehmung und Situationserfassung, zu Beziehung sowohl zu Sachen als auch zu den Menschen und zu Ideen, letztendlich zum Wahrnehmungsapparat des Menschen, zu den Sinnen also, ohne die es keine menschliche Existenz gäbe. Die Affinität des Sinnes zu Bereichen des Menschen ist nötig, denn "Sinn" ist direkt nicht wahrzunehmen, sondern erst über einen hochkomplexen, geistigen "Erschließungsprozeß". Der versinnlichte Sinn kann prinzipiell durch die einleitende Frage erfaßt werden. Es besteht jedoch beim Umgang mit "Sinn" immer auch die Gefahr, daß "Sinn" verleugnet, nicht gefunden, mißbraucht, aufoktroziert, vergewaltigt wird u. v. a. m. Die Sinngefährdung kann pathologisch aber auch machtpolitisch verursacht sein.

2.8.1 Der neurophysiologische Zugang zu "Sinn"

Wie die etymologische und sprachgeschichtliche Betrachtung ergab, hat "Sinn" den Bedeutungsgehalt von "Ortsbewegung" bzw. senden, reisen. Ohne dies überinterpretieren zu wollen, können wir jedoch darin einen Bezug zum neurophysiologischen Zugang zu Sinn sehen. Wir lokalisieren zwar nicht mehr in unserem Körper "Sinn" etwa im Herzen oder im Geist, aber dennoch erkennen wir, daß die Zellen des Gehirns "Reize" als Sinneseindrücke benötigen, um die nötigen Wachstumsstoffe produzieren zu können. Also gilt: "Sinn" läßt sich zwar nicht in der Physis verorten, wohl aber bedarf er ihrer, wie sie seiner. Wir finden ein verschlungenes unauflösbares Verhältnis vor.

A. Längle (1986) faßt Sinn in Anlehnung an V.E. Frankl zunächst als "Gegenstand einer Wahrnehmung" auf. Den objektivierten Sinn von etwas kann das Subjekt nämlich nur durch die Wahrnehmung erkennen. Wird nun "Sinn" als Gegenstand der Wahrnehmung gedeutet, dann handelt es sich bei der Sinnwahrnehmung um die gleichen Vorgänge, die "in Systemen der Informationsaufnahme und -verarbeitung ablaufen" (S. 6).

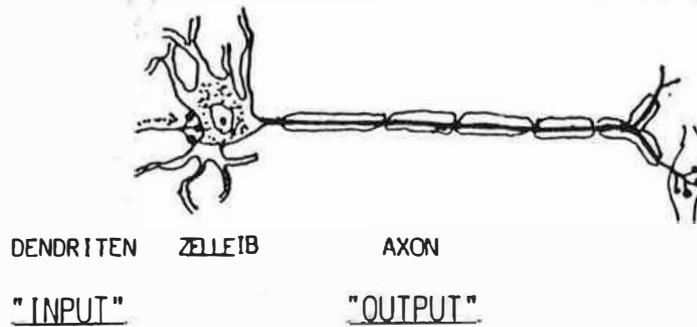


Abb. 1: Das motorische Neuron

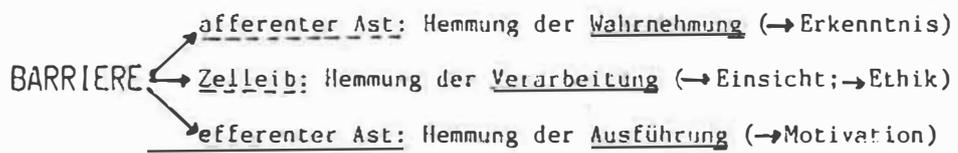


Abb. 2: Die Topographie der Barrieren.

Hier wird ein Weg angesprochen, den die Information nimmt, was an den archaischen Bedeutungsanteil "Ortsbewegung" im Begriff von "sinnen" erinnert. Jedoch müßte dieser hypothetisch formulierte Zusammenhang erst noch gründlich untersucht werden. Im folgenden soll lediglich der Vorgang der Sinnaufnahme und Sinnverarbeitung beschrieben werden.

Die Nervenzellen, etwa das motorische Neuron, hat einen Zelleib, sowie einen afferenten, also einen Impulse zuführenden, und einen efferenten, also einen hinausführenden Bereich. Der afferente Ast der Nervenzelle leitet die Input-Informationen zum Zelleib weiter, wo die Wahrnehmung stattfindet. Der Zelleib verarbeitet sie und leitet die Ergebnisse in der Form von Impulsen zur Ausführung über den efferenten Ast weiter. Damit hat die Zelle die Informationssammlung, Verarbeitung und Weiterleitung ausgewählter und gebündelter Information erfüllt. Dieser Informationsverarbeitungsprozeß wiederholt sich bei allen höheren Systemen, also auch bei allen Sinnesorganen. Die Information ist zwar kein Sinn, wohl aber kann sie "Sinn machen" oder "haben".

Die Parallelisierung von Informationsaufnahme und -verarbeitung mit der Sinnwahrnehmung erlaubt es nun, modellartig Barrieren der Sinnfassung zu lokalisieren. Es kann sich hierbei um Barrieren, die sich im afferenten und efferenten Ast sowie im Zelleib unterschiedlich auswirken, handeln. Es kommt zur Hemmung der Wahrnehmung, wodurch die Erkenntnis beeinträchtigt ist, zur Hemmung der Verarbeitung, was sich auf Einsicht und Ethik nachteilig auswirkt, und zur Hemmung der Ausführung, wovon die Motivation künftigen Handelns betroffen ist. Die im folgenden dargestellten Barrieren - auch außerhalb des neurophysiologischen Bereichs führen dies genauer aus bevor der Abschnitt mit zwei Beispielen des physischen Zugangs zum Sinn endet.

Die Barrieren der Sinnwahrnehmung können natürlicher Art sein, denn die Sinnwahrnehmung ist begrenzt. Nicht alles in der Wirklichkeit ist im positiven Sinne "sinnvoll", vieles davon ist "unsinnig". Der positive Sinn muß aus der Reizflut adäquater und inadäquater Reize durch das "Sinn-Organ" (V.E. Frankl), das Gewissen, bezüglich moralisch-ethischer Sinnsuche, durch die Ratio bezüglich der kognitiven Erfassung, durch die Emotion bezüglich des gefühlsmäßigen Wahrnehmens und durch die Physis bezüglich der körperlichen Auffassung, ausgewählt werden. Die genannten Bereiche lassen sich natürlich nur zu analytischem und beschreibendem Zwecke so eindeutig trennen. In Wirklichkeit findet ein innig miteinander ver-

wobener Prozeß statt. Schließlich können jedoch Schwächen des Sinnorgans auftreten: es kann ungeübt, unsensibel sein und verzerrte oder getrübe Eindrücke liefern.

Die Barrieren der Sinnverarbeitung und -ausführung gehen auch auf eine natürliche Grenze zurück; sie können aber auch durch eine erworbene Schädigung entstehen oder in der mangelhaften Entfaltung der Fähigkeiten des Subjekts liegen. Sinnmöglichkeiten können z. B. in einen falschen Zusammenhang gebracht werden und auf diese Weise falsch bewertet werden oder die Übung in der Ausführung kann fehlen u. a. m. (vgl. S. 8). diesen fremdverursachten Barrieren gibt es außerhalb der neurophysiologischen Ebene die selbstgebauten Barrieren. Die Schutzbarrieren lassen sich auf der Wahrnehmungsebene, der Verarbeitungsebene und der Durchführungsebene nennen. Auf der Wahrnehmungsebene vermeidet man Informationsaufnahme, man will nicht zu viel wissen, aus Angst, es könnte einen belasten. Gelassenheit, Offenheit und Beeindruckbarkeit ist die positive Gegenhaltung. Auf der Verarbeitungsebene verweigert das Subjekt aktiv jeglichen Konsens, er leugnet trotz besseren Wissens, sagt "nein", weist zurück und verweigert die Anerkennung. Auf der Durchführungsebene weiß der Betreffende, was er soll und bejaht es innerlich auch, führt es aber nicht aus. Er redet sich heraus, ohne das "ungute Gefühl" zu verlieren, das ihn wegen seiner Untreue gegen sich selbst überkommt.

Eine andere selbstgebaute Barriere resultiert aus der Einstellung, ohne Rücksicht auf die Bedingungen der Wirklichkeit seinen Willen festzusetzen, also willkürlich vorzugehen. Die Welt und die Mitmenschen sind ihm Mittel zum Zweck. Bei dieser Zielbarriere wird der Wert des Unterwegsseins, des Auf-dem-Wege-Seins, durch die geforderte sofortige Erreichung des Zieles verdeckt. Nur das Ziel, der Erfolg wird als Wert anerkannt. Der Weg erscheint als Barriere und Kluft, die zwischen dem Menschen und seinem Ziel steht. Der Weg wird zum Symbol der Distanz zum Ziel. Die Person erlebt sich als im Leben zu kurz gekommen, und ist nicht mehr bereit, sich für etwas anzustrengen, was ihr im Grunde ohnehin zustünde.

Bei der Wunschbarriere dominiert auch die Bereitschaft "willkürlich" vorzugehen. Auch bei ihr besitzt der Weg zum Ziel keinen Wert. Das Ziel selbst wird in seiner Werthaftigkeit jedoch in Frage gestellt.

Daher lohnt es sich nicht, sich dafür einzusetzen. Ein Mensch mit dieser Einstellung wünscht sich etwas, ohne bereit zu sein, sich dafür anzustrengen. Er bleibt in der Unverbindlichkeit verhaftet und engagiert sich nicht.

Die logotherapeutische Sichtweise belegt die Bedeutung der gut funktionierenden Dreieit von Wahrnehmung - Verarbeitung - Durchführung und unterstreicht den sinntheoretischen Ansatz, wonach Sinnerfassung letztlich in verantwortungsvollem Tun endet.

Ein physischer Zugang zum Sinn wird z.B. dort gewählt, wo etwa die Funktionsweise einer Schreibmaschine durch das Probieren verschiedener Schalter und Tasten herausgefunden wird und nicht über das vorgängige Lesen der Bedienungsanleitung. Ähnlich verhalten sich Kinder, wenn sie Bauteile für Spielsachen der Verpackung entnehmen und sofort mit dem Zusammenbau beginnen.

Die physische Wahrnehmung des Sinngehalts eines geglückten Bewegungsablaufs im Sportunterricht ist ein weiteres Beispiel für den Zugang zum "Sinn" auf der physischen Ebene. Auch eine musikalische Darbietung, deren Sinngehalt z. B. im Gehalt der Melodie erfahren, oder eine Gymnastik-Übung, deren rhythmischer Gehalt physisch wahrgenommen wird, stellen physische Zugänge zum Sinn dar.

Wie schon in den verschiedenen Barrieren angeklungen, ist der neurophysiologische Weg zu "Sinn" der Gefahr ausgesetzt, falsche Wahrnehmungseindrücke aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzuleiten. Als Beispiel hierfür dienen die sog. Wahrnehmungsfehler oder neutraler: die Wahrnehmungstendenzen des Menschen, wie z. B. der Hof- (halo) und der Pygmalion-Effekt.

2.8.2 Der psychische Zugang zu "Sinn"

In der psychischen Ebene wird durch das einführende Verstehen ein emotionaler Gleichklang mit einem anderen Menschen hergestellt, der es ermöglicht, die Empfindungen des anderen nachzuvollziehen. Damit

ist die Sensibilität gemeint, die den Sinn einer Situation gefühlsmäßig wahrnehmen kann, etwa eine Spannung im Raum. Mit der Wahrnehmung ist immer zugleich auch die emotionale Bewertung verbunden.

Auch von Th. Litt wird der psychische Weg zum Sinn angesprochen, wenn er 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, eine für schulpädagogische Belange nicht unwesentliche Erkenntnis. Die psychischen Fähigkeiten des Menschen sind geeignet, die psychischen Gehalte von "Sinn" zu erfassen. Daher ist die Beachtung der Emotionalität als "Sinn-Träger" folgerichtig. Geborgenheitsgefühle, Urvertrauen u. a. m. werden von den Wahrnehmungsorganen aufgenommen, verarbeitet und das Ergebnis der Verarbeitung **wird weitergeleitet.** Die Auswirkungen dieser Informationen auf die Stimmung des Subjekts in verschiedenen Situationen ist bekannt.

Die Grenzen des psychischen Zugangs liegen in den emotionalen Schwankungen, denen der Mensch ausgesetzt ist.

2.8.3 Der kognitive Zugang zu "Sinn"

In der kognitiven Zugangsweise, in der der erkenntnistheoretische Weg sowie die wissenschaftlichen Methoden der Sinnerschließung eingeschlossen sind, werden vor allem praktisch-konkrete und theoretisch-abstrakte Sinngegebenheiten erfaßt. Die Sinnentnahme auf der praktisch-konkreten Ebene bezieht sich auf den Handlungssinn, der in Motiven und Gründen, und auf den Objektsinn, der in den Funktionen zu finden ist. Aber auch das Sinn-Verstehen von Sprechhandlungen und Gesten, die etwa mit dem Satz kommentiert werden: "Ich versteh' schon, was du damit meinst!", findet hier zu Recht seinen Platz. Hier wird es auch möglich, die individuelle Bedeutung, die ein Ding im "vorgegenständlichen Erlebensaspekt besitzt" (E. Kley 1963, S. 9 - 14), anzusprechen. Diese Sinnzuweisung geht zurück auf sinnbezogene und sinngesteuerte Erlebens- und Auffassungsweisen in der Kindheit. Eine distanzierte Auseinandersetzung mit dem Objekt findet also noch nicht statt, denn Sinn und Sache sind auf dieser Betrachtungsstufe noch ungetrennt. Der Gültigkeitsbereich der Sinn-Entnahme ist bei Kindern somit auf den persönlich-konkreten Bereich begrenzt.

Auf der theoretisch-abstrakten Sinnenebene werden jedoch die allgemeinen Bedeutungsgehalte einer Gegebenheit erfaßt. Es handelt sich hier um die Erfassung des Sinns von Wörtern, Sätzen, Texten und Urteilen. Außerdem werden Überindividuelles und Allgemeines als Sinnträger erfaßt. Das Subjekt erarbeitet sich hierbei das nötige Bedeutungswissen. In diesem rationalen Bereich spielen Begründungen eine große Rolle. Daher ist hier der Erwerb von Struktur- und Begründungswissen möglich und nötig. Das Ziel der Sinnsuche ist erreicht, wenn z. B. die Bedeutung eines fremdsprachlichen Textes erfaßt wurde, und wenn der Schüler weiß, warum eine bestimmte grammatikalische Struktur benötigt wurde. Es geht hier nicht mehr nur um das Aufnehmen von Wissen, sondern auch um die Erfassung von Sinnzusammenhängen.

Beim kognitiven Zugang zu "Sinn" spielen Zeichen und Symbole eine entscheidende Rolle. Zeichen haben zwar eine objektive Bedeutung, sie sind aber auch Anzeichen für Bewußtseinsvorgänge des Zeichensetzenden. Daher haben sie einen subjektiven und einen okkasionellen, im Zusammenhang etwa einer Rede erfahrbaren Sinn. Es ist wichtig, neben der objektiven Bedeutung von Zeichen auch deren Neben- oder "Hintersinn" zu kennen. Erst dadurch eröffnet sich in der Regel der Gesamtsinn in seiner Fülle. Zu berücksichtigen ist aber auch, daß sich in der Sprache das geistige Leben vieler Generationen niedergeschlagen hat, die es gebraucht haben, weshalb man metaphorisch von der "Weisheit der Sprache" redet. Im Fremdsprachenunterricht sind daher mehr als nur Wortgleichungen zu vermitteln! (Vgl. K. Biller 1987)

Ein kognitiver Zugang zu "Sinn" ist auch aufgrund der Erkenntnis möglich, daß "Sinn" einen Zusammenhang stiftet. Besteht nun ein Sinnzusammenhang, dann läßt sich der Sinn aus dem Zusammenhang erschließen. Das denkende Subjekt stellt selbst einen Zusammenhang her und fragt, ob er "Sinn" macht, also ob er sinnvoll ist. Wenn z. B. eine Handlung oder Tat sinnvoll sein soll, dann muß sie selbst einen Wert verkörpern oder in einem Zusammenhang stehen, der gleichfalls sinnvoll ist. Jede Handlung steht in einem für das Subjekt einsichtigen Zusammenhang. Dieser ist schrittweise rekonstruierbar über die Frage nach den "um-zu-Motiven" - im Sinne von A. Schütz (1960, S. 105) -, die den Handlungsentwurf, und die "weil-Motive", die das in einem Zusammenhang stattfindende Erlebnis erklären. Das Erlebnis wirkt auf den Entwurf, dieser auf die Handlung

motivierend. Daher kann jemand beispielsweise keine unterrichtliche Handlung mehr als sinnvoll bezeichnen, wenn ihm der größere Zusammenhang, sei es die Schule oder im Extremfall das Leben selbst, nicht mehr sinnvoll erscheinen. Der Sinn von etwas "gründet in der Sinnhaftigkeit eines Größeren" (H. Gollwitzer 1970, S. 51). Hierzu ein Beispiel:

Wenn ein Schüler den Lehrer nach dem Sinn einer Sanktion oder eines Verbotes fragt, dann zeigt der Lehrer die Sinnhaftigkeit seines Tuns in seiner notwendigen Beziehung zu dem gesamten Erziehungsprozeß auf, der als sinnvoll akzeptiert wird.

Diese Erklärungsstrategie empfiehlt, die in Frage gestellte Norm auf eine höhere zu projizieren und auf dieser umfassenderen Ebene einen Konsens argumentativ herbeizuführen. Dies muß wiederholt durchgeführt werden, weil die Sinnhaftigkeit in größeren Zusammenhängen nicht von allen Subjekten erkannt wird. Daher wird auch der Sinn von Handlungen und Taten unterschiedlich eingeschätzt. Der Wert einer Handlung hängt nämlich von dem Wert des Zieles ab, auf das sie sich bezieht. Im Wert oder Sinn für etwas oder jemanden erschöpft sich der Nutzen. Aber nicht jeder Nutzen ist wert- bzw. sinnvoll. "Sinn" verweist immer auf einen Zusammenhang, der ihn legitimiert. Hierzu ein Zitat aus H. Gollwitzer (1970, S. 51f):

"So steht die einzelne Handlung, sofern für sie Sinn beansprucht wird, in einem Verweisungszusammenhang, der sofort zum Weiterfragen nötigt: vom Sinn des Ersten zum Sinn des Nächsthöheren."

Zwischen der Einzelhandlung und dem höheren Zusammenhang darf es jedoch keine Infraktionen geben, soll der maximale Sinn nicht beeinträchtigt werden (vgl. fünftes Moment nach R. Lauth). Jeder Sinn von etwas oder jemandem existiert nur im Beziehungsgeflecht. Das folgende Zitat verdeutlicht die Aussage an einem Beispiel:

"Vom Sinn einer Vorlesung aus müssen wir fragen nach dem Sinn des akademischen Unterrichts, dessen Teil sie ist, dann nach dem Sinn der Tätigkeiten, für die der akademische Unterricht ausbildet, von da nach dem Sinn unseres Tuns überhaupt, - und kommen damit, weil "Tun überhaupt" identisch ist mit unserem Leben, zwangsläufig, die Kette der Frage von einem Glied zum anderen weiter laufend, zur Frage nach dem Sinn unseres Lebens, zunächst unseres Einzellebens. Fragen wir von ihm aus unbesehen weiter /.../, dann betrachten wir auch dieses unser Einzelleben als Funktion eines größeren Zusammenhangs und fragen nach seinem Sinn = Funktionswert für diesen Zusammenhang, also für das nächst größere Kollektiv, Familie, Volk, Gesellschaft, Menschheit, Welt.

Unaufhaltsam drängt die Kette der Verweisung weiter bis zur Frage nach dem Sinn der Welt des Seienden im Ganzen: 'Warum ist überhaupt Seiendes und nicht vielmehr nicht?' /.../ Aufhören könnte dieses Fragen erst, wenn es mündete in einem begründenden Sein, das nicht selbst mehr der Sinnverheißung von einem Außerhalb seiner Selbst, von einem Anderen und Höheren bedarf, das der Sinnggebung unbedürftig ist, weil es sinnhaft in sich selbst ist, d. h. weil es nicht Funktion für anderes ist, sondern alles andere Funktion für dieses, weil es 'für sich selbst' sinnhaft ist, nicht relativ, sondern absolut sinnhaft: absoluter Sinn. Die Frage nach diesem Grunde, der allen Sinn begründet, ist die Frage der Metaphysik. Diesen absoluten Sinngrund, der a se und per se, von sich aus und durch sich selbst sinnhaft ist und allem anderen Sinn verleihen kann, nennt sie Gott." (Gollwitzer 1970, S. 52)

Da wir 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 übrig, an ihn zu glauben (Frankl spricht von "Sinnglaube" 1981, S.94) und auch das gelingt nicht immer, führt diese Art des funktionsanalytischen Fragens Gollwitzers in eine Aporie, auf die neuerdings wieder Günter Anders aufmerksam gemacht hat. Er schreibt:

"Wenn wir anerkennen, daß 'Sinn haben' stets 'Sinn haben für ...' ist, dann kommen wir um eine frustrierende Tatsache, die jede Sinn-Attributierung sinnlos zu machen droht, nicht herum. Ich nenne diese Tatsache die 'Iteration des Sinns'. Damit meine ich, daß wir, sofern wir uns nicht widersprechen wollen, es nicht vermeiden können, die Sinnfrage von einer Stufe zur nächsten, von der nächsten zur übernächsten und so ad infinitum weiterzuschieben. Wenn A's Sinn darin besteht, B zu dienen, dann müssen wir, um diesen Sinn A's anzuerkennen, unterstellen, daß auch B Sinn zukomme, da es sinnlos wäre, für etwa selbst Sinnloses Sinn zu haben usw."

Für G. Anders ist es demoralisierend, daß die Menschen die Iteration des Sinns nicht durchdenken und aus diesem Denken Konsequenzen ziehen. Und so scheint es ihm, "als ob auch der Gedanke der 'Iteration ad infinitum', der Gedanke, daß ich nicht weiß, was die letzte Folge der Folgen der Folgen der Folgen meines Tuns sein wird, also welchen 'Sinn' letztlich mein Tun hat, und wofür ich letztlich verantwortlich bin - daß auch dieser Gedanke demoralisiert, weil sich, wer diesem verfällt und nachgibt, der Fähigkeit beraubt, überhaupt noch zu handeln." (1987, S. 388)

G. Anders sieht nur den Weg, daß wir weder moralisch beschränkt - also uns weigern, die Iteration zu durchdenken und die Konsequenzen daraus nicht zu ziehen - noch moralisch maßlos - den Sinn der letzten Folge menschlichen Tuns zu suchen - sein dürfen, sondern "daß wir uns mit dem Zeitraum 'zwischen Jetzt und Ewigkeit' abfinden müssen." Und er gelangt zu dem Schluß:

"So fest es steht, daß wir in einem über den Jetztpunkt hinausreichenden Zeitraum zu leben und zu handeln haben (also zu fragen haben: Was sind die Effekte der Effekte meines Handelns, also was ist dessen 'Sinn'?), ebenso fest steht es, daß wir diese Iteration der Verantwortung nicht ad infinitum durchdenken dürfen (ganz abgesehen davon, daß wir das gar nicht können). Pragmatisch gesprochen: die Kategorie 'Sinn'

hat vermutlich allein dann Sinn, wenn wir uns gegen das endlose Iterieren abschirmen, wenn wir dieses in einem limitierten Horizont verwenden und ihm einen nur pragmatischen Sinn einräumen." (S. 388f) Diesen Weg haben m. E. die meisten Menschen mehr oder minder bewußt eingeschlagen.

G. Anders findet es folglich ganz in Ordnung, "daß sich die Mutter, die ihren Lebenssinn in der Aufzucht ihrer Kinder sieht, keine Zeit nimmt zu fragen, welchen Sinn denn deren Kinder einmal haben werden, und dann deren Kinder usf." (S. 389)

Also: aus pragmatischer Sicht ist die Iteration des Sinns nicht nötig. Gleichwohl müssen wir immer wieder "aus dem Jetzt (heraustreten) und uns in einen sehr breiten, oft unwahrnehmbaren, nur vorstellbaren, oft noch nicht einmal vorstellbaren, sondern nur denkbaren, Raum der Voraussicht und der Verantwortung (hineinbegeben). Auch was wir nicht mit Augen sehen, haben wir vorauszusehen. Der Imperativ von heute lautet: 'Antizipiere!'" (S. 389) Die Frage nach dem Sinn unseres Tuns lautet:

"Was ist der Effekt des Effektes des Effektes der Verwendung des Produktteils, den ich mit-herstelle, und dessen Herstellung vorgibt (da sie mich ja beschäftigt), meinem Leben 'Sinn' zu verleihen? Der wirkliche Sinn meines Tuns, wie partikular und momentan dieses auch sein mag, ist der letzte Effekt, derjenige, der nach einer Kette von Iterationen einsetzt." (S. 389)

Und wenn wir erkennen, daß der "letzte Sinn eines bescheidenen Handgriffes 'Genozid' heißen (kann) /.../, dann wissen wir, was wir zu tun, bzw. zu unterlassen haben" (S. 390). Diese bis hierher getriebene Iteration des Sinnes ist für die "praktische Vernunft" (S. 390) bedeutsam. Fragen wie die, welchen Sinn es haben soll, daß es eine Menschheit gebe und nicht vielmehr keine, sind hingegen nur für die theoretische Vernunft sinnvoll, wenn auch unbeantwortbar.

Ich vertrete hier die Position, daß wir den Sinn "des" Lebens nicht erkennen können, daß wir also die Iteration des Sinnes nicht bis ins Unendliche fortsetzen sollten, daß es aber für Heranwachsende hilfreich ist, wenn sie an den Lebenssinn glauben können, denn nur so entsteht das Urvertrauen in das Leben und mündet in die Geborgenheit ein. Die atheistische Position G. Anders' können Jugendliche noch nicht aushalten. Gleichwohl soll die Iteration des Sinnes bis zum letzten Effekt, der nach einer Kette von Iterationen einsetzt, durchaus vorangetrieben werden, weil so der Anspruch, der aus dem Wissen um die Sache resultiert, vernehmbar wird.

Es gibt aber auch die Möglichkeit, über spezifische sinnerschließende Methoden einen Weg zum Sinn zu finden (vgl. hierzu Kapitel 6). Zur Zeit wird die biographische Methode in den Vordergrund gerückt.

"Biographische Schemata /.../ ermöglichen Gesellschaftsmitgliedern, Institutionen und Gesellschaften Flexibilität in der Verarbeitung von emergenten Ereignissen und können reziproke Verlässlichkeit von Erwartungen herstellen und aufrechterhalten, indem sie individuelle und überindividuelle Erfordernisse in einer Sinnstruktur integrieren." (W. Fischer 1984, S. 480)

Die interpretative Methode zählt gegenwärtig ebenfalls zu den sinnerschließenden Methoden. Hierbei bilden "die Absichten, Wahrnehmungen und Weltansichten des Einzelnen den Ausgangspunkt für die Erklärung seines Handelns" (E. Terhart 1984, S. 482).

Im Rahmen der verstehenden Methode wird menschlich gestaltete Wirklichkeit ausgelegt, gedeutet, interpretiert, übersetzt. Dokumente, Kunstwerke, soziale Handlungen und Sprechaktivitäten sind einige Beispiele. Diese Wirklichkeit wird auf Sinn- oder Bedeutungszusammenhänge zurückgeführt. Dadurch kann sie begreifbar gemacht werden. (Vgl. R. Uhle 1984, S. 486)

Die überwiegende Mehrheit der sinnerschließenden Methoden hat sich auf die Erschließung von "Bedeutung" und weniger auf "Zweck" und "Wert" spezialisiert. Eine Ausnahme stellt die "anthropologische Betrachtungsweise" nach O.F. Bollnow (vgl. Kapitel 6).

Die Betonung der anthropologischen Betrachtungsweise erfolgte, weil hier jeder einzelne Zug des menschlichen Lebens ernstgenommen und die Achtung vor dem Leben ausgedrückt wird (vgl. O.F. Bollnow 1956 (a), S. 15 -16), die dadurch begründet erscheint, daß jedes Einzelne neue, einmalige Erkenntnisse über das menschliche Leben liefern kann. Ihre Grundannahme lautet: jeder einzelne Zug innerhalb eines größeren Ganzen ist sinnvoll und notwendig. Ob dies in den konkreten Fällen jedoch tatsächlich so ist, das muß die Untersuchung ergeben. Die Aufgabe philosophisch anthropologischer Untersuchungen ist es, den Sinn eines einzelnen Zugs des menschlichen Lebens innerhalb des größeren Ganzen herauszuarbeiten. Insofern steht die Frage nach dem Sinn und der Notwendigkeit im Zentrum der anthropologischen Betrachtungsweise, die in den typischen Frageformulierungen auftaucht (vgl. Kapitel 6). Der Mensch wird in seiner inneren Gliederung als ein sinnvoll zusammenhängendes Gebilde betrachtet, in dem alle Vorgänge auch für das Ganze bedeutungsvoll sind. Jeder einzelne Zug des Menschen hat seine Daseinsberechtigung. Dieses Wissen ist für die schulische Praxis folgenreich.

Ergebnis: In der anthropologischen Betrachtungsweise hat "Sinn" eine zentrale heuristische Funktion zu erfüllen. "Sinn" besteht also nicht von vornherein, sondern wird zunächst unterstellt; er kann später wahrgenommen werden. Sinn ist somit kein dem menschlichen Leben immanentes auf metaphysische Weise innewohnendes Element, sondern ein terminus technicus zur Bezeichnung von geistigen Bewegungen.

Eine Methode eignet sich insbesondere zu der Lösung von Konflikten. Es handelt sich um die Suche nach den einer Handlung zugrundeliegenden Zwecken. Da sie im Konfliktfall von einander abweichen, ist ein übergeordneter Zweck zu suchen, auf den sich die Kontrahenten einigen können. Dann ist ein gemeinsamer Kontext gefunden und der Konflikt gelöst. Zwecke, Normen, Prinzipien und Maximen aber auch Bedürfnisse, Ideen, Wünsche und dgl. m. dienen dem Menschen als Orientierung für sein Handeln. Daher sind sie in eine für die Beteiligten erträglichen Ordnung zu bringen, die ein gemeinsames Leben ermöglicht. Diese Methode der Praktischen Philosophie der Erlanger Schule (W. Kamlah, P. Lorenzen, O. Schwemmer) legt Nachdruck auf Zweckrationalität. Dadurch steht der Zweck im Zentrum und damit ein Aspekt von "Sinn". Bei entsprechender Ausweitung des methodischen Ansatzes auf Bedeutung und Wert könnte dieser Ansatz in die sinntheoretische Schulpädagogik aufgenommen werden. Doch dies ist hier nicht leistbar. (Vgl. kritisch hier W. Rumpf 1976, S. 89 - 112)

Die Grenze des erkenntnistheoretischen Zugangs zu "Sinn" besteht vor allem in der Absolutsetzung eines einzigen Erkenntniskriteriums, nämlich des Verstandes. Der Verstand bedarf der sprachlichen Formulierung seines Denkens ausschließlich. Er muß alle Wahrnehmungen der Sinneswelt durch das Nadelöhr der Sprache zwingen. Daher muß der sichtbare Anteil auf den Begriff gebracht werden, um gültig zu sein. Dies ist besonders deutlich geworden bei Fr. Fischers Bemühungen um die Beschreibung von Sinn auf erkenntnistheoretischer Grundlage (vgl. Abschnitt 1.4.2)

2.8.4 Ganzheitlicher Zugang zu "Sinn"

Bei dem ganzheitlichen Zugang werden Sinnfindungen nicht auf dem Wege über instrumentelle Hilfsmaßnahmen, wie z. B. Detailanalysen auf der Grundlage logischen Denkens oder unter Anwendung bestimmter Regeln gefunden, sondern "auf einmal", ohne Zwischenstadien. F. Nietzsche

beschreibt diese Auffassungsweise als "intelligente Sinnlichkeit" (zit. nach O.F. Bollnow 1980, S. 89). Hierfür ein selbsterlebtes Beispiel:

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 empfunden wurden. Der Prozeß begleitete das Lesen nur drei bis vier Gedichtzeilen und war mit einem angenehmen Hochgefühl verbunden.

Der simultan spielende Schachspieler erfaßt die Stellung der Figuren auf den verschiedenen Schachbrettern im optischen Sinne 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" (Fr. Copei) oder beim "organischen Denken" (W. Birnbaum).

Diese Art des Erfassens von Sinn-Gegebenheiten kommt dem Gesamt-Sinn von etwas entgegen, der durch die anderen Zugänge nicht in den Blick gelangt. Es sei denn, die Ergebnisse der Sinnentnahme bei den verschiedenen Zugängen werden zu einem Gesamtergebnis zusammengetragen. Die Grenze dieses Zugangs zum Sinn besteht in der mangelnden Verfügbarkeit, der völligen Entziehung planmäßig rationalen Anstrensens. Lediglich die Vorbereitungen hierfür, die jedoch subjektiv verschieden sind, lassen sich gestalten.

2.8.5 Integrativer Zugang zu "Sinn"

Die verschiedenen Forschungsergebnisse der Wissenschaftsdisziplinen ergaben Erkenntnisse, auf denen ich hier aufbauen möchte. Die unterschiedlichen Zugänge zum Sinn sind begrenzt, gleichwohl gültig. Das gilt auch für die fachspezifischen, durch Methode und Fragestellung in typischer Weise begrenzten Erkenntnisse. Die einzelwissenschaftlichen Befunde oder die Ergebnisse eines speziellen Zugangs können nicht beanspruchen, dem "Sinn" als ganzem gerecht geworden zu sein. Dies legt einen integrativen Zugang zu "Sinn", in dem das spezifisch eingebrachte Wissen verortet wird, nahe.

2.8.6 Der geschenkte und erleistete Sinn

Stand bisher der Zugang zum Phänomen "Sinn" im Zentrum, um das man sich abmühen muß, so gilt es aber auch, die Möglichkeit nicht zu übersehen, die das "Schenken" von Sinn erfaßt. Sie ereignet sich zunächst und vor allem während der ersten Lebensjahre in der Familie. Ihr Ausbleiben, etwa in einer zerrütteten Familie, wirkt im Kind lange negativ nach.

Die ersten Sinnerfahrungen finden in der Familie statt. In ihr erfährt der Heranwachsende zunächst "Sinn" und erst später "Sinnlosigkeit". Vom ersten Tag seines Lebens findet er eine Sinnbeziehung vor, zumeist ist es die ihn liebend annehmende Mutter. Sein Leben beginnt mit Geborgenheitserlebnissen und kann Urvertrauen aufbauen. In der Familie wird alles für wertvoll erachtet, was das kleine Kind tut, denkt und handelt. Es erfährt sich selbst als bedeutungsvoll für andere, es erlebt, wie es bejaht und für wichtig genommen wird. **H. Gollwitzer** schreibt hierzu: Diese erste Sinnerfahrung ist eine "unentbehrliche, lebensnotwendige Ausgangserfahrung. /.../ Ohne das erste Sichkümmern eines Menschen um einen neuen Menschen könnte dieser nicht Mensch werden" (S. 68). Das bekannte Hospitalismus-Syndrom kann als zusätzlicher Beleg angeführt werden. Die "Gewährung von Heimat" stärkt uns für das ganze Leben; eine Verweigerung von Heimat schädigt uns für unser ganzes Leben. Und noch einmal **H. Gollwitzer**:

"Unser Leben beginnt Leben zu sein, indem uns Erfahrung von Sinn, von Wert für andere Menschen geschenkt wird" (S. 68).

Es ist also notwendig, daß Sinn mit Beginn des Lebens geschenkt wird.

Die ersten positiven Sinnerfahrungen wecken das Bedürfnis nach mehr Glück bzw. Sinn. Es ist eine bekannte Tatsache, daß Kinder niemals zuviel an geschenkter Zuwendung erhalten können. Sobald diese Sinnerfahrungen nachlassen, wird der Verlust schmerzlich wahrgenommen und das Bemühen angeregt, wieder in den köstlichen Genuß zu gelangen. Sie wünschen sich

"ein Bejahtsein (ihrer) Existenz von der Beziehung her, in der (sie) stehen, ein Wichtigsein für andere, ein liebendes fürsorgendes Interesse anderer an (ihnen): Glück also (und Glück ist nichts als ein anderes Wort für Sinn)" (Gollwitzer 1970, S. 69).

Die Gleichsetzung von Glück mit Sinn stellt eine Verbindung zu dem Denken der Utilitaristen im England des 19. Jahrhunderts her, die das "greatest happiness"-Prinzip, also ein Höchstmaß an Glück für alle Menschen theoretisch begründeten. (Vgl. K. Biller 1975) Wer also diese Lebenserfahrung nicht bekommt, wer nicht bejaht wird, wer für niemanden wichtig ist, wer kein liebendes, fürsorgendes Interessiertsein anderer an seiner Person erleben kann, der "verhungert" (H. Gollwitzer 1970, S. 69): er kann nicht leben.

Die positiven Sinnerfahrungen sind jedoch nicht an die Familie allein gebunden, sondern auch in der Gruppe bzw. der Gesellschaft möglich. Allerdings sind sie grundverschieden verursacht. Die Sinnerfahrungen in Gruppe und Gesellschaft sind durch Leistung verursacht. Dort, wo ich meinen Wert oder Sinn erst erleisten muß, bin ich stets gefordert, vom Urteil anderer abhängig, dort muß ich mich stets bewähren und bin immer wieder gefährdet, denn ich kann aus der sinngebenden Beziehung herausfallen. In Gruppe und Gesellschaft bin ich gezwungen, all mein Tun zu rechtfertigen, d. h. als wert- oder sinnvoll auszuweisen. Mein Tun steht somit im Mittelpunkt des Interesses anderer, nicht meine Person. Es kommt auf meine Leistung an, die mir als Wert abgenommen wird. Ich muß in der Gruppe dienen. Sobald aber Menschen über Sinn oder Unsinn zu entscheiden haben, liegt die Möglichkeit der Sinnverfehlung nahe. Damit kann der Mensch durch Irrtum oder eigenes Versagen sein Leben um seinen Sinn bringen. Nur wer um die "objektive Richtigkeit der Zwecke" (S. 74) weiß - wie H. Gollwitzer schreibt - , kann ein Scheitern vermeiden. Dazu sind "Autoritäten von nicht mehr hinterfragbarer Weisheit nötig" (S. 75). Von ihnen geht die Gefahr des Totalitarismus aus, denn sie schreiben vor, was das "sinnvolle Tun" ist und zwingen uns "zu unserem Glück wie zu dem der anderen" (S. 75). Wer sich stets durch Leistung rechtfertigen muß, der steht unter einem ständigen Zwang. Er befindet sich im Zustand der Unfreiheit. Frei ist der Mensch, wenn er von dem Muß des Rechtfertigens frei ist, wenn er "frei zum Spielen ist, wenn Freiheit nicht sein Ziel ist, um das er sich bemühen, das er sich erwerben muß, sondern sein Ausgangspunkt. /.../ Frei ist der Mensch unter der Gnade: /.../ Freiheit wie Sinn wie Glück ist immer empfangende, ist immer Gnade" (S. 78). In dieser Sichtweise ist Freiheit immer ein Geschenk, das nicht erleistet werden kann. Daher ist Sinn als Gnade zu betrachten, die vorwiegend in der Familie gewährt wird. Die Religion

hilft, in das "Urvertrauen" zu gelangen, "sinngeliebt" zu werden (S. 82). Die Reduzierung des Sinns auf "sinnvolles Tun" also auf "Werkgerechtigkeit" kann zwar das Dasein durch die Handlungen, Leistungen und ausweisbaren Nutzwerte rechtfertigen, human ist dies jedoch nicht, weil die Würde des Menschen nicht erfaßt wird.

Ergebnis

Der physische Zugang stellt den Konzentrationspunkt aller Bemühungen um die Erfassung von Sinn dar, denn alle Wahrnehmungen von Sinn werden über die Sinnesorgane aufgenommen, verarbeitet und durchgeführt bzw. gespeichert. Obgleich manche Arten von Sinn, etwa der abstrakt-theoretische, z. B. speziell für den kognitiven Zugang geeignet erscheinen, so ermöglicht die bewußte Einbeziehung zusätzlicher Zugänge ein umfassenderes Informationsmaterial, das zur wirklichkeitsgerechteren Erfassung der Sinn-Gegebenheit führt. Dies kann nur deshalb gelingen, weil der Sinn selbst eine Affinität zu den Zugängen besitzt.

2.9 Grenzen von "Sinn": Unsinn und Sinn-Leere

Eine Grenze von "Sinn" liegt in seiner Notwendigkeit, vermittelt zu werden. Die Fälle, in denen er sich "offenbart", also das Subjekt ihn direkt erlebt, sind selten. Daher unterliegt er der nicht geringen Gefahr der falschen, unangemessenen Vermittlung und der Auslegung. Sinnvolle "Texte" sind vielfältig interpretierbar, wie die Forschungsberichte aus dem Bereich der "objektiven Hermeneutik" (U. Oevermann) belegen. Vermittelter Sinn ist daher immer gesagter Sinn und als solcher nicht in der Lage, konkreter Wirklichkeit gerecht zu werden, weil Gesagtes, durch die Sprache allgemein wird und auf mehreres übertragbar ist. Wörter gelten eben nicht nur für einen einzigen konkreten Gegenstand, sondern immer auch für gleiche Gegenstände.

"Sinn" ist ferner ein negativer Begriff, der keine normativen Gehalte offenlegt, sondern dem Subjekt Sachansprüche präsentiert und indirekt zum Handeln auffordert. Welcher Art diese Ansprüche sind, muß das Subjekt selbst aufgrund seines Wissens über die Sache erkennen. Sinn umschließt auch den "Un-Sinn". Er verlangt verantwortungsvolles Handeln, Denken, Empfindung und Tun, ohne jedoch inhaltliche Hinweise zu geben. Dadurch ist die Verwirklichung von "Sinn" erschwert. Jedoch ist der Mensch in der Lage, die Erschwernis zu bewältigen.

Eine weitere Grenze von Sinn ist darin zu sehen, daß er ein Relationsbegriff ist, der ohne Beziehung im anthropologischen Raum nicht existent sein kann. Er bedarf sowohl des denkenden, empfindenden, handelnden und tätigen Subjekts als auch der realen und ideellen Wirklichkeit. Diese und andere ihn bedingenden Momente stellen sowohl seine Möglichkeit als auch seine Gefährdung gleichermaßen dar.

Eine Grenze von "Sinn" besteht auch in der Gefahr der Absolutsetzung eines Begriffselements. So ist z. B. "Sinn" dann nicht völlig erfaßt, wenn nur "Bedeutung" beachtet wird. Es geht hier dann lediglich um die Suche nach Wahrheit, die Weitergabe von Wissen, kurz: um die einseitige Beachtung des Kognitiven. Die Frage nach dem "Zweck" oder dem zu verwirklichenden "Wert", etwa den Sachanspruch an das Subjekt, wird nicht gestellt. Bei einseitiger Betonung des "Zwecks" dominiert lediglich der Aspekt des Nutzens, blanker Pragmatismus, bar jeglicher

Reflexivität und geistiger Durchdringung des Sinngefüges von Welt. Gegenwärtig befinden wir uns in dieser Situation. Die Funktion der Geisteswissenschaften, z. B. Sinnzusammenhänge zu thematisieren, wird wieder ernstgenommen und als notwendige Ergänzung der naturwissenschaftlichen Forschungsleistungen zur Seite gestellt. Dadurch kann die Kluft zwischen diesen Wissenschaftsgebieten überwunden werden. Wo aber das Leben lediglich verzweckt wird, verliert der Mensch Würde und die Welt die nötige Achtung. Bei einseitiger Wertbetonung besteht andererseits die Gefahr des schieren Moralisiereins, der Verlust an Wirklichkeitsgefühl und an Rationalität. Daher ist eine ausgewogene Verwirklichung des Sinnes am geeignetsten zur Bewältigung anstehender Probleme, auch der Schule.

Die Grenze des Sinns zum Un-Sinn besteht nicht in der Sinnlosigkeit, wie die Vorsilbe "Un-" vermuten lassen könnte, sondern in der fehlenden Identifizierungsmöglichkeit dieses "Un-Sinnes" mit dem von der sozialen Gemeinschaft anerkannten Normenhorizont. Das bedeutet aber nicht, daß Un-Sinn kein Sinn wäre. Es ist verantwortlichen Menschen aufgetragen, zwischen Sinn und Un-Sinn zu unterscheiden und ihre Entscheidung zu verantworten. Dort jedoch, wo kein Sinn vorhanden ist, wo kein Sinn erkannt wird, besteht hingegen ein Sinn-Defizit, eine Sinn-Leere, die pathogen wirkt und das konträre Gegenteil zu Sinnhaftigkeit darstellt. Graphisch soll die Grenze zu Sinn-Defizit und Un-Sinn wie folgt dargestellt werden:

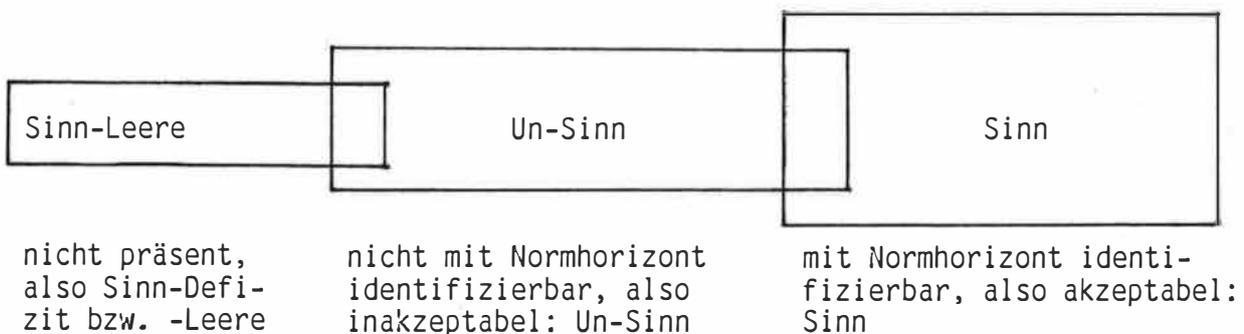


Abb.: Sinn und seine Beziehung zu Un-Sinn und Sinn-Leere bzw. -Defizit.
- Die Übergänge von einem Bereich zum anderen **stellen Schnittmengen dar.**

2.10 Schluß

In die hier vorgetragene Beschreibung von Sinn gingen auch schulpädagogisch relevante Erkenntnisse aus verschiedenen Sichtweisen ein, und zwar aus der physiologischen, philosophischen, therapeutischen sowie sprachhistorischen. Die physiologische Betrachtung ergab, daß "Sinn" über den Wahrnehmungsapparat aufgenommen, verarbeitet und weitergegeben bzw. gespeichert wird. Die philosophische, genauer: erkenntnisphilosophische Sicht wies "Sinn" als Relationsphänomen aus. Die logotherapeutische Perspektive belegte die heilende Funktion des Sinnes bei Neurosen und bestätigte damit indirekt die Notwendigkeit von "Sinn" für einen lebensförderlichen Zusammenhang. Die sprachhistorische Beleuchtung von "Sinn" spiegelte die Vielfalt an Nuancen des Sinnbegriffs wieder, hob in der Bezeichnung "Sinn haben für etwas" die emotionale Ebene des "Sinnes" hervor und belegte seine lange Tradition. Der anthropologische Aspekt von "Sinn" wurde nur angedeutet. Er wird im folgenden Kapitel genau ausgeführt. Diese mehrfache Sicht betont die Bedeutung von "Sinn" im menschlichen Leben. Die innige Verknüpfung der beiden Bereiche erlaubt es, "Sinn" auch in das Zentrum schulpädagogischer Theorie zu stellen. Er durchwirkt nämlich den gesamten Bereich schulischer Wirklichkeit. Es liegt folglich nahe, "Sinn" als begründenden Faktor von Schule zu verstehen.

Bei der Beschreibung von "Sinn" herrschte das Verständnis von "Übergang" vor. "Sinn" wurde als das Phänomen gedeutet, das immer dann entsteht, wenn Mensch und Wirklichkeit aufeinander bezogen sind. Als Ergebnis des Oszillierens entsteht dabei "Sinn" im Subjekt, mit dem es in verschiedener Weise umgehen kann. Dadurch bestätigte sich die zentrale Eingangsthese. Da nun im schulpädagogischen Bereich die Vermittlung der kulturellen Welt mit der subjektiv unterschiedlichen geistigen Welt des Individuums eine zentrale Aufgabe darstellt, eignet sich "Sinn" als Grundbegriff zur schulpädagogischen Theoriebildung.

Die vielfältige "Sinn"-Kategorie erlaubt die Konstituierung einer mehrperspektivischen Schulpädagogik. Der Gedanke der Mehrperspektivität ist zwar nicht neu, aber G.E. Hiller (1973) bezog ihn lediglich auf den Bereich des Unterrichts und H. Scarbath (1979)

auf die Erziehungswissenschaft. Er wird hier für die Schulpädagogik reklamiert. Daher soll im folgenden "Sinn" in seiner Bedeutung für die anthropologische Grundlegung der Schulpädagogik, für die Bildungstheorie, die Curriculumtheorie, die Methodologie sowie für die Prinzipien, die Schulpraxis, die Lehrerausbildung und die Bildungspolitik aufgezeigt werden.

DRITTES KAPITEL

3. ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLEGUNG : Der junge Mensch als sinnstrebiges Wesen	179
3.1 Die geistig-personale Dimension des jungen Menschen	182
3.1.1 Der junge Mensch als "geistiges Wesen"	183
3.1.2 Die Freiheit zur Stellungnahme gegenüber Trieb, Erbe und Umwelt	193
3.1.3 Die Verantwortung des jungen Menschen	200
3.1.4 Der "Wille zum Sinn"	205
3.1.5 Die Fähigkeit zur Umstellung	215
3.1.6 Exkurs:Kritische Bemerkungen zur "Antiquiertheit des 'Sinnes'"	217
3.1.7 Die pädagogische Bedeutung der geistig-personalen Dimension	221
3.2 Die kognitive Dimension des jungen Menschen	227
3.3 Die psychische Dimension des jungen Menschen	228
3.3.1 Die psychische Dimension als polarer Gegensatz zur geistig-personalen	229
3.3.2 Gefühle, Affekte und Triebe	233
3.4 Die physische Dimension des jungen Menschen	238
3.4.1 Der Körper als Ausdrucksmittel	239
3.4.2 Zum Verhältnis von Körper und Seele	240
3.4.3 "Beseelter Körper" und "unbeseelte Materie"	241
3.4.4 Der Subjektcharakter des Leibes	242
3.4.5 Der Körper als Organismus	243
3.5 Die relationale Dimension des jungen Menschen	250
3.5.1 Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst	251
3.5.2 Die Beziehung zum Du	252
3.5.3 Die Beziehung zur Kultur	256
3.5.4 Die Beziehung zur Zivilisation	259
3.5.5 Die Beziehung zur Natur	260
3.5.6 Die Beziehung zum Raum	264
3.5.7 Die Beziehung zur Zeit	270
3.5.8 Die Beziehung zur Transzendenz	279
3.5.9 Zusammenfassung	283
3.6 Das Strukturmodell und seine Funktion in der sinntheoretischen Pädagogik der Schule	287
3.7 Die Ablehnung der materialistischen Geschichtsphilosophie zugunsten der philosophischen Anthropologie	295

DRITTES KAPITEL: DIE ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLEGUNG SINNTHEORETISCHER SCHULPÄDAGOGIK

Wenn "Sinn" in der hier vertretenen Bedeutung aufgefaßt und zugrunde gelegt wird, und wenn dieses Verständnis in der Schulpädagogik zentral verankert werden soll, dann ist in Anlehnung an O.F. Bollnows (1975) anthropologischer Perspektive zu fragen, wie der Mensch als Ganzer, insbesondere der Heranwachsende, beschaffen sein muß, damit "Sinn" in ihm als notwendig und sinnvoll erscheint. In umgekehrter Wendung kann von dieser gewonnenen Perspektive ein besseres Verständnis von "Sinn" erwartet werden. Der folgende Abschnitt soll darüber genauere Aufschlüsse geben und die sinntheoretische Position der Schulpädagogik anthropologisch begründen.

Die anthropologische Grundlegung des sinntheoretischen Schulpädagogik geht zurück auf einschlägige Werke H. Nohls (z.B. 1970) W. Flitners (1963) und V.E. Frankls (z.B. 1950, 1956, 1959).

H. Nohls "pädagogische Menschenkunde" konzentriert sich auf die Seelenstruktur des Menschen sowohl in horizontaler als auch vertikaler Richtung. Daher erfahren wir vor allem etwas über die Strebungen des Menschen und über verschiedene "Aufbaugesetze der menschlichen Existenz" (1970, S. 27 - 98), nichts jedoch über den menschlichen Körper und die Beziehung des Subjekts zu sich selbst und zu anderen.

V.E. Frankl, der Begründer der "Logotherapie", der sogenannten Dritten Wiener Richtung in der Psychotherapie, geht von der Sicht eines existentiell geprägten Psychotherapeuten aus und hat naturgemäß den psychisch Kranken vor Augen. Daher ist es verständlich, daß er besonderes Gewicht auf die Fakultativität des Menschen, also seiner Nicht-Festgelegtheit, legt. Mit dieser Betrachtungsweise kann er Zwangsneurotikern und Menschen, die unter der Annahme leiden, ihr Leben habe keinen Sinn mehr, eine ermutigende Hilfe gewähren.

Die Fruchtbarkeit von "Logotherapie und Existenzanalyse" für die Pädagogik hat K. Dienelt immer wieder betont. Vor kurzem hat er sie sogar als "'Grundlagenwissenschaft' für die Pädagogik" bezeichnet (1985, wohl um zu belegen, daß sie zur Grundlegung von Pädagogik

unerläßlich sind. Ich will die Bedeutung des Frankl'schen Gedanken-
guts für die sinntheoretische Schulpädagogik durch dessen Einbe-
ziehung in die anthropologische Grundlegung unterstreichen.

W. Flitners "Betrachtungsweisen" oder "Sichtweisen des Menschen und
der Erziehung" (1963, S. 28 - 69) enthalten vier verschiedene Zu-
gänge zum Menschen: den biologischen, den historisch-sozialen, den
erzieherischen und den personalen. Dadurch können wesentliche Züge
am Menschen erfaßt werden, insbesondere der bei H. Nohl zu kurz ge-
kommene soziale Bezug. Was jedoch bei W. Flitner weniger im Zentrum
steht, ist die Beziehung des Subjekts zu sich selbst und zu seiner
Umwelt. Womöglich hängt das an der Gedankenrichtung, die von außen
auf den Menschen hin verläuft und nicht auch umgekehrt vom Menschen
weg auf die Welt. Dadurch entgeht ihm das, was wir hier unter dem
"Existentiellen" oder dem "Über-sich-hinaus-Sein im Vollzug" ver-
stehen.

Die vier Betrachtungsarten des Menschenlebens enthalten nach W. Flitner
zugleich jeweils einen bestimmten "Begriff des Erzieherischen" (S. 33).
Diese Interpretation wird durch die folgende Aussage erhärtet:
die "Vergewisserung des Eigentlich-Menschlichen macht auch das er-
zieherische Phänomen vollends deutlich" (S. 52). Damit verquickt
W. Flitner den anthropologischen Aspekt mit dem Erziehungsbegriff
oder die Menschenkenntnis mit der Erkenntnis des Erziehungsphäno-
mens aufs innigste.

Die Deduktion des Erziehungsverständnisses aus der Anthropologie ist
problematisch, weil der Mensch nicht durch eine von vornherein fest-
gelegte Anzahl verschiedener Betrachtungsweisen erschlossen werden
kann. Daher muß auch der Erziehungsbegriff immer ein vorläufiger
bleiben. Doch den Eindruck der Offenheit legen die Ausführungen
W. Flitners nicht nahe.

Unter Berücksichtigung der Vorzüge und Grenzen der drei genannten
Positionen entwerfen wir hier ein Strukturmodell des Menschen, das
in verschiedenen Dimensionen, die sich am Menschen in theoretischer
Analyse unterscheiden lassen, gegliedert ist. In dieses sich so er-
gebende Strukturraster können die pädagogischen relevanten Erkennt-
nisse humanwissenschaftlicher Forschung integriert werden. Mit

zunehmender Anreicherung oder Erweiterung der Dimensionen kann das Raster immer enger werden, so daß der Mensch immer präziser erfassbar wird. Wir schließen jedoch von da aus nicht auf das Wesen des Erzieherischen, sondern fordern die sorgfältige Pflege und Entwicklung der erkannten humanen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch angemessenen Unterricht und Erziehung.

Hier wird bewußt die Bezeichnung "Menschenbild" vermieden, um nicht den Eindruck der bildhaften Erfassung dessen, was der Mensch sei, zu erwecken. Der Mensch wird hier als "offene Frage" (H. Plessner 1964, S. 64) verstanden. Damit soll einer "geschlossenen Wesensbestimmung des Menschen" - wie O.F. Bollnow (1983, S. 129) formuliert - vorgebeugt werden. Demzufolge steht auch nicht das in den Humanwissenschaften angesammelte Wissen über den Menschen im Zentrum dieser Darstellung, sondern die Perspektive, aus der der Heranwachsende zu betrachten ist. Das Strukturmodell fungiert als Raster zur Erfassung wesentlicher Züge des jungen Menschen. Als Suchraster trägt es dazu bei, anthropologische Defizite in der Wirklichkeit festzustellen. Es hilft auch dem Erzieher und dem Lehrer bei ihren Bemühungen, jungen Menschen umfassend gerecht zu werden.

Der Begriff "Dimension" ersetzt die Bezeichnungen "Schicht" (z.B. bei M. Scheler) und "Stufe" (z.B. bei N. Hartmann), weil damit - in Anlehnung an V.E. Frankl - die Ganzheitlichkeit des Menschen angemessen erfaßt werden kann. "Dimension" drückt auch aus, daß sie die "geistige Existenz" des Menschen erfaßt und nicht die kausale Wirkung des Physischen und Psychischen "im" Menschen, wie dies die Stufen- und Schichtmodelle nahelegen. Der Begriff der Dimension wird hier aber auch als "Fähigkeits- und Fertigkeitsbereich" des Menschen verstanden, womit sich die Funktion des Strukturmodells als Suchraster begründen läßt.

Im Strukturmodell ist die Dimension der Beziehung oder der Relation entscheidend; denn hier ereignet sich das eigentlich Menschliche des Über-sich-hinaus-Seins. Daher könnte sie auch als "existentielle" Dimension bezeichnet werden. In der Beziehung zu etwas oder zu jemandem kann der Mensch sich als Mensch erweisen. Diese Erkenntnis ist nicht nur die Quintessenz existentialistischen (z.B. M. Scheler), sondern auch pädagogischen Denkens geisteswissenschaftlicher Provenienz (z.B. W. Dilthey). Über H. Nohl und V.E. Frankl hinausgehend,

wird im folgendem Kapitel diese Beziehungsdimension weiter differenziert, somit auch deren pädagogischer Wert unterstrichen.

Neben der Beziehungsdimension, die die horizontale Blickrichtung, die Prozeßbeschreibung darstellt, wird auch eine vertikale Perspektive aufgenommen, die als Zustandsbeschreibung fungiert. Hier werden die analysierbaren "Teile" oder "Elemente", "Bereiche" oder "Sphären" des Menschen als Dimensionen erfaßt und beschrieben. Auf diese Weise ergibt sich eine geistigpersonale, eine kognitive (oder rationale), eine psychische (oder emotionale), eine physische (oder somatische) und eine relationale oder Beziehungsdimension. Im Unterschied zu H. Nohl und V.E. Frankl, die ihre anthropologischen Aussagen auf den Erwachsenen abstimmten, nehme ich zusätzlich den Aspekt der genetischen und sozialen Herkunft und der gesamtpersönlichen Entwicklung mit auf, um dem jungen Menschen gerecht zu werden. Die Dimensionen des Strukturmodells sollen nun im folgenden, auf den jungen Menschen bezogen, beschrieben werden.

3.1. Die geistig-personale Dimension des jungen Menschen

Die geistig -personale Dimension ist der Raum, in dem vorwiegend das Bemühen um Sinnerfüllung und Wertverwirklichung erfaßt wird. Der Begriff "Geist" wird hier nicht im metaphysischen Sinn, etwa als Weltgeist und absoluter Geist; nicht im religiösen Sinn als Haupteigenschaft Gottes; nicht im spiritistischen Sinne, z.B. als Geist des Verstorbenen; nicht im charakterologisch-ethischen Sinn, wie z.B. in der Wendung "ein Mann von Geist"; und schließlich auch nicht im geschichtlichen Sinn, etwa als "Geist des Jahrhunderts", "Zeitgeist" oder "objektiver Geist" verstanden. "Geist" erfaßt in dem hier angewandten psychologisch-anthropologischen Verständnis einen der drei Aspekte der menschlichen Gesamtpersönlichkeit neben "Seele" und "Leib".

Die Bemühungen des Menschen, die Ergebnisse der Funktion der Sinnerfüllung und Wertverwirklichung in das eigene Leben geordnet zu integrieren, so daß eine Einheit und Ganzheit oder "Charakterbildung" ansichtig wird, sind "personaler" Art. Sie könnten in einer eigenen, eventuell "personalen" Dimension zusammengefaßt werden und entsprächen so der "Person-Schicht" im Modell H. Nohls. Da dies aber nur über die Aufnahme des Elements der polaren Gegensätzlichkeit der Personenschicht zu den anderen Schichten möglich ist, wie H. Nohl hervorhebt,

wir aber diesen Zug als Kriterium für die relationale Dimension vorgesehen haben, um der Selbsttranszendenz und Selbstdistanzierung des Menschen gerecht zu werden (vgl. auch J. Möller 1979, S. 220 - 224), erscheint es uns angemessener, das Personale innerhalb der geistig-personalen Dimension zu belassen. Wir verstehen das Personale als polaren Gegensatz zum Geistigen, das die Werte verwirklicht, aber nicht ordnet und zur Persönlichkeitsbildung nichts beitragen kann. Der Selbstdistanzierung werden wir in der relationalen Dimension gerecht. Dort nimmt das Ich, also nicht die final-ethisch wirkende Person, distanziert zu sich selbst und zu den es umgebenden Faktoren Stellung. Wir spalten gleichsam das Moment des selbstintendierten In-Beziehung-Tretens vom Gesamtverständnis des Menschen ab. Dadurch ergibt sich als Nebeneffekt eine enge polar strukturierte Verbindung zwischen der geistig-personalen und der relationalen Dimension.

Die wesentlichen Aspekte der geistig-personalen Dimension werden im folgenden in sechs Thesen dargestellt.

3.1.1 Der junge Mensch als "geistiges Wesen"

These 1: Der junge Mensch ist wie der Erwachsene ein geistiges Wesen

Die geistige Dimension kennzeichnet den jungen Menschen nicht nur, sondern sie zeichnet ihn aus. Da die geistige Dimension über alle anderen dominiert, kann der junge Mensch zu Recht als "geistiges Wesen" verstanden werden (vgl. u.a. V.E. Frankl 1956, S. 173). In der geistigen Dimension spielt sich die Existenz des jungen Menschen ab. "Existenz" verstehe ich mit E.V. Frankl als die Fähigkeit, sich über den rein körperlich-organismischen Apparat zu erheben und im Bereich des Sinnes Werte zu verwirklichen (vgl. V.E. Frankl 1951, S.59). Die Existenz des jungen Menschen "ek-sistiert" demnach und das bedeutet, "daß sie über ihre eigene Faktizität immer auch schon hinaus ist" (1949/1950 in: 1975, S.217). Existenzhilfen sind demnach Ratio, Intellekt, Emotion und die vitale Anlage des Menschen, also seine Faktizität. In der geistigen Dimension muß der Ganzheitsaspekt besonders beachtet werden, der die Einheit von Leib, Seele und Geist unterstreicht. Da der junge Mensch "seine personale Einstellung, seine persönliche Stellungnahme zu alledem, zu jeglicher Anlage und jedweder Situation" (V.E. Frankl 1959, S.683)

dokumentiert, nennen wir die geistige Dimension "geistig-personal".

Die Momente, die das Dasein des jungen Menschen als menschliches auszeichnen, fundieren, konstituieren und garantieren, sind sämtliche in der geistig-personalen Dimension angesiedelt. Zur "Geistigkeit" zählt nicht allein der Intellekt und die Ratio, sondern auch die Emotion und die Existenz im Sinne von Ek-sistenz, also dem Aus-sich-Seienden (vgl. V.E. Frankl 1956, S. 98; 1959, S. 670). Im Prozeß des Ex-sistierens erhebt sich das Ich über die Ebene der psycho-physisch-organismischen Faktizität in den Raum der geistigen Dimension. In dieser geistig-personalen Dimension geht es immer auch um das Ringen um Einheit angesichts der Differenziertheit der Welt. Hier bemüht sich der junge Mensch um die Einheit seiner Person, um Charakterbildung wie H. Nohl (1970) sagt.

Der junge Mensch ist als Person ichhaft, d.h. er ist in seiner spezifischen Eigenart der Träger eines einheitlichen, bewußten und unbewußten Ichs. Das Ich ist der Herr im eigenen Haus, nicht das Es und damit die Triebe, sagt V.E. Frankl sinngemäß (vgl. 1951, S. 59). Auf der Grundlage der den jungen Menschen kennzeichnenden Ichhaftigkeit (vgl. B. Hamann 1982, S. 68-70) entsteht die Ich-Verhaftetheit oder die Ich-Bezogenheit. Die Ichhaftigkeit bezeugt sich in der Sprache des jungen Menschen, so z.B. wenn das Kind fragt, ob es brav gewesen sei, ob es eine Handlung richtig ausgeführt habe usw. Die Ichhaftigkeit zeigt sich auch in dem Selbstbewußtsein, wie z.B. "Das habe ich aber schön gemacht!" und in der Selbstbejahung, etwa in der Formulierung: "So bin ich nun einmal. Ich kann das nicht besser." Ichhaftigkeit ist in der Selbstbehauptung beteiligt. Beispiele für sprachliche Wendungen sind: "Ich habe Recht.", "Das gehört mir.", "Was kriege ich?". Das Kennzeichen "Ichhaftigkeit" bedeutet aber nicht, daß junge Menschen egoistisch, rücksichtslos oder uneinsichtig wären. Sie wollen und müssen ihr Leben bestimmter und ausgeprägter leben als bisher. H. Roth spricht in einem ähnlichem Zusammenhang von der Ich-Aufbauschung bzw. der Ich-Erweiterung junger Menschen (vgl. 1961, S.20).

Bei Aussagen junger Menschen, nun einmal so zu sein, wie sie sind und folglich nicht anders zu können, ist der Erzieher gefordert.

Der junge Mensch kann nämlich bedingt durch seine geistigen Fähigkeiten immer auch anders, denn er ist niemals faktisch, sondern immer fakultativ. Sein Dasein erschöpft sich nicht im Sosein, sondern im Immer-auch-anders-sein-können.

Die Ichhaftigkeit des jungen Menschen drückt sich in drei Arten von Ich aus, dem Ideal-Ich, dem Fremd-Ich und dem Real-Ich. Das Ideal-Ich drückt aus, wie ich eigentlich sein sollte und wie ich gerne sein möchte. Es besitzt einen Fremd- und einen Eigenanteil. Das Fremd-Ich beinhaltet das Bild, das andere von mir haben. Verhalte ich mich so wie das andere für richtig erachten, dann dominiert das Fremd-Ich. Setzt sich das Fremd-Ich entgegen meiner Überzeugung durch, dann entstehen Konflikte. Das Real-Ich gestehe ich mir selbst ein; denn ich kenne mich besser als die anderen und weiß daher, wie ich wirklich bin, wo ich mich und warum verstellt habe, wo ich ehrlich bemüht war usw. Im Rahmen der Identitätsfindung ist ein ausgewogenes Spannungsverhältnis zwischen den drei Ich-Arten vorteilhaft.

Der junge Mensch ist als geistiges Wesen auch durch die Fähigkeit der Reflexivität gekennzeichnet, jener Fähigkeit der denkenden Erfassung und Bewältigung der Wirklichkeit. Durch die zahlreichen, verschiedenen Aktivitäten des jungen Menschen entwickelt sich die Reflexivität mit zunehmendem Alter immer mehr. In der Zeit des Aufwachsens entwickeln sich Rückschau, Rückbesinnung und planendes Vorausschauen, etwa in der Art, wie der junge Mensch sich durchsetzen, wie er seinen Wunsch, Rollerskates zu bekommen, verwirklichen könnte usw. Aber auch Fragen, Zweifel und Entscheidungsschwächen spielen eine große Rolle.

Mit Reflexivität läßt sich aber auch jener Wesenszug des jungen Menschen in Verbindung bringen, den R.B. Huschke (1973, S. 75) als den einzig möglichen angesichts endlichen Bewußtseins anerkennt: das "Verstehen". "Der Mensch" - so schreibt er - "ist primär das Wesen, das 'verstehet' und das verstehen kann". Und wenn R.B. Huschke daraus folgert, es gehe nicht nur darum, "etwas" zu verstehen, sondern "sich selbst" zu verstehen, denn indem "etwas" verstanden werde, verstünde der Mensch zugleich sich selbst, so hat er zwar Recht, sagt damit aber nur, was bereits O.F. Bollnow (1956) in seiner "anthropologischen Betrachtungsweise" aufgegriffen hat.

Das sagt nichts gegen die Bedeutsamkeit des "Verstehens" als Wesenszug des jungen Menschen. Auch W. Braun sieht im Denken einen zentralen Wesenszug des Menschen und fordert von der pädagogischen Anthropologie, jenen Fragen nachzugehen, wie der Mensch zum Reflektieren komme (vgl. 1983, S. 741-753).

Die Reflexivität des jungen Menschen ist möglich, weil er Ziele verfolgen und Zweck-Mittel-Relationen entdecken und anwenden kann. Ferner ist auch ein normatives Bewußtsein aufzufinden, wenngleich es auch unterschiedlich ausgeprägt sein mag. Kinder und Jugendliche wollen "brav" sein, wollen grundsätzlich Forderungen erfüllen, Leistungen bringen, Normen einhalten, nach Regeln sich richten, insbesondere im Spiel. Schließlich ist Reflexivität möglich, weil junge Menschen eine Sprache besitzen, die Sinn vermittelt. Interessen, Wertungen und Beziehungen können sie damit artikulieren.

In die Reflexivität geht Emotionales ein. Daher wird der Denkvorgang von Freude oder Leid, Vorfreude oder schlimmer Ahnung, von Hoffen und Bangen ganz entscheidend beeinflusst. (Vgl. hierzu auch O.F. Bollnow 1941)

Ichhaftigkeit und Reflexivität gehören zweifellos in den Bereich des geistig Bewußten. Die Inhalte der "Geistigkeit" des Bewußten sollen im folgenden dargestellt werden.

Die Geistigkeit des Menschen ist als die erste Existentialie des Menschseins anzusehen. Verantwortung und Freiheit sind die weiteren. Die jeden Menschen, somit auch den jungen Menschen konstituierende Geistigkeit ist weder reduzierbar auf, noch ableitbar von etwas an sich nicht Geistigem. Geistigkeit ist jedoch bedingt von etwas, nämlich von einem gesunden psycho-physischen Organismus. Das bedeutet: "normale somatische Funktionen sind die Bedingung der Entfaltung des Geistigen, sie bewirken und erzeugen es nicht" (V.E. Frankl 1956, S. 151). Damit kann das eigenartig dialektische Gepräge des Menschseins unterstrichen werden. Die Faktizität fordert die Existenz und umgekehrt, beide sind aufeinander angewiesen, ineinander verschränkt und nur gewaltsam ablösbar (vgl. V.E. Frankl 1949/50, in: 1975, S. 218).

Die Geistigkeit des jungen Menschen kann demnach nicht freischwebend existieren, sondern ist an das Psychophysikum gebunden. "Leibliches wird durch Vererbung geschenkt - Seelisches wird durch Erziehung gelenkt! Geistiges kann jedoch nicht erzogen werden: Geistiges muß vollzogen werden - Geistiges 'ist' überhaupt nur im Selbstvollzug, in der 'Vollzugswirklichkeit' der Existenz" (V.E. Frankl 1949, S. 70).

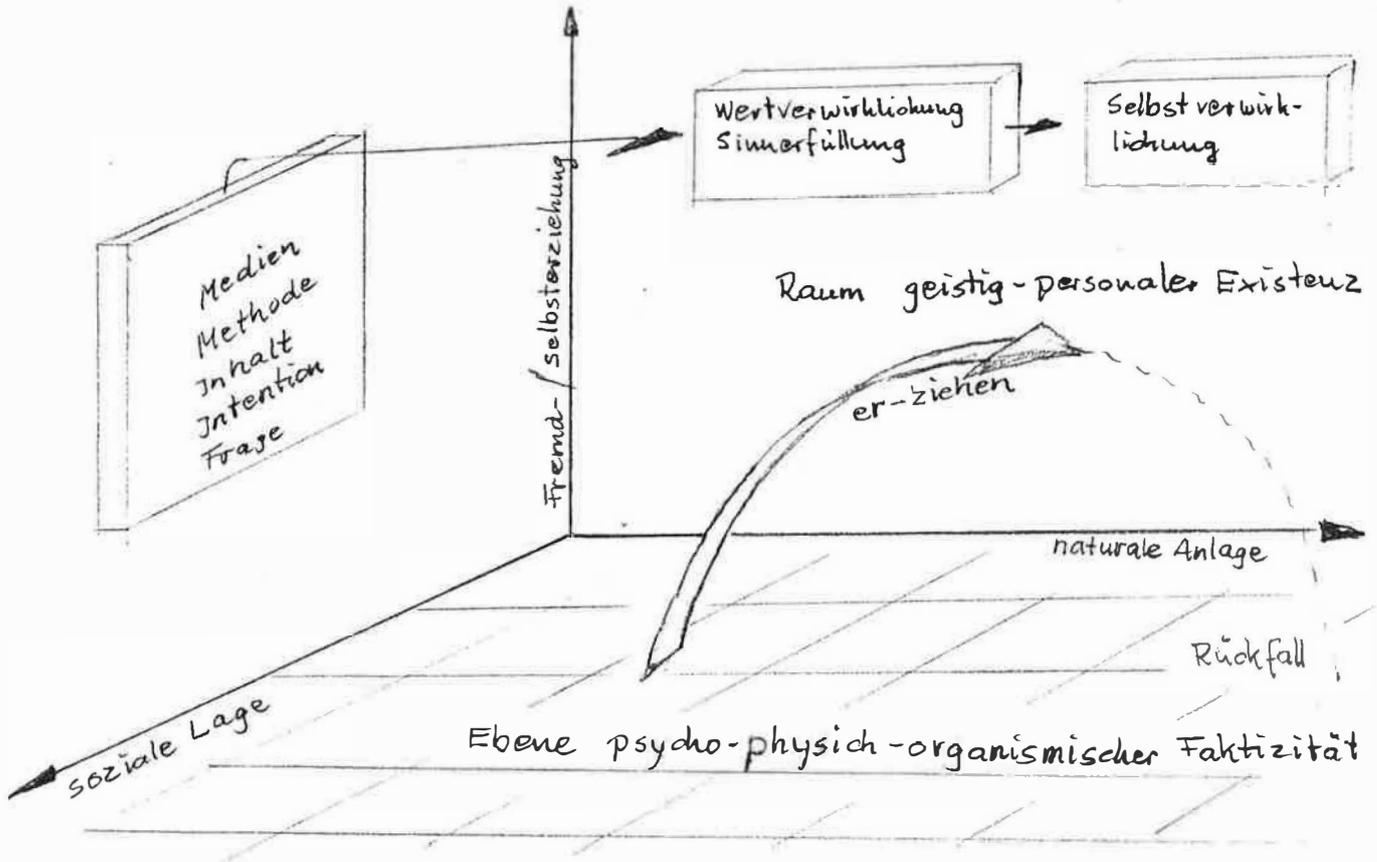
Die Qualität des Geistigen zeichnet sich im Vollzug menschlichen Handelns ab. Geistiges kann demzufolge nur im Selbstvollzug existieren. Geist "ist" immer nur in der Aktivität. Es gehört zu seiner Wesensbestimmung, aktiv zu sein. "Im Ursprung, im Grunde, ist der Geist unreflektierter und insofern eben unbewußter Vollzug!" (Frankl 1951, S. 59) Geist ist also keine Substanz, "sondern reine Dynamis" (Frankl 1949/50, in: 1975, S. 218). Geist läßt sich kennzeichnen als "das sich jeweils Entgegensetzende, das sich jeweils Gegenüberstellende" (ebd.). Das Geistige ist "ein Sich-abgrenzendes, ein Sich-abhebendes" (ebd.). Es hebt sich ab "als Existenz von der Faktizität und als Person vom Charakter etwa so, wie sich eine Figur abhebt vom Hintergrund" (ebd.).

Aber die Aktivität, die Absetzung oder Abhebung des Geistigen genügen zur Wesenserfassung des Geistigen nicht. Entscheidend ist die Richtung der Aktivität. Hierzu lesen wir bei V.E. Frankl (1956):

"Es ist nicht Aufgabe des Geistes, sich selbst zu beobachten und sich selbst zu bespiegeln. Zum Wesen des Menschen gehört das Hingeordnet- und Ausgerichtetsein, sei es auf etwas, auf eine Idee oder auf eine Person! Und nur in dem Maße, in dem wir solcherart intentional sind, sind wir existentiell; nur in dem Maße, in dem der Mensch geistig bei etwas oder bei jemandem ist, bei geistigem, aber auch bei ungeistigem anderen Seienden- nur im Maße solchen Beiseins ist der Mensch bei sich. Der Mensch ist nicht da, um sich selbst zu beobachten und sich selbst zu bespiegeln; sondern er ist da, um sich auszuliefern, sich preiszugeben, erkennend und liebend sich hinzugeben." (S. 174; meine Hervorhebung.)

Die Richtung der Aktivität des Geistes weist also weg vom Ich und hin zum Du, zu der Sache, zu einer Idee. Die Ziele der Hinwendung lassen jede nur erdenkbare Weite der geistigen Aktivität zu. Existentiell sein, bedeutet demnach, aus der psycho-physisch-organismischen Ebene in den geistigen Raum aufzusteigen, indem sich die geistige Person auf anderes, etwa eine Sache oder Idee, oder auf andere Menschen einläßt oder hingibt. Graphisch dargestellt,

ergibt sich das folgende Schema:



"Ein Charakteristikum der menschlichen Existenz ist nun ihre Transzendenz" (V.E. Frankl 1982, S. 61). Der Mensch transzendiert "sein Sein auf ein Sollen hin" (ebd.). Dadurch erhebt er sich selbst "über sein eigenes Psychophysikum". Er verläßt also die Ebene des Somatischen und Psychischen und "betritt den Raum des eigentlich Menschlichen" (S. 62).

"Menschsein weist allemal über sich selbst hinaus auf etwas, was nicht wieder es selbst ist - auf etwas oder auf jemanden: auf einen Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder auf anderes menschliches Sein, dem wir da liebend begegnen. Im Dienst an einer Sache oder in der Liebe zu einer Person erfüllt der Mensch sich selbst." (1981, S. 18)

Mit diesen Worten umschreibt V.E. Frankl die Selbst-Transzendenz der menschlichen Existenz. Das bedeutet, daß der Mensch gar nicht anders existieren kann als auf dem Weg über die Sache oder andere Menschen oder bestimmte Ideen. Daraus ergibt sich, daß er sich nicht mit sich selbst beschäftigen darf, weil er sonst seinem Wesen nicht gerecht wird. Allerdings kann sich die Selbst-Transzendenz nur innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs erweisen. Der Mensch kann sich nur innerhalb vorgegebener psychophysischer Anlagen entfalten. Er kann sich demnach nicht immer gegen die psychophysischen Schichten durchsetzen, etwa gegen die Schwächen bestimmter Anlagen sich behaupten. Faktisch bleibt der Mensch demzufolge bedingt. Fakultativ ist er jedoch unbedingt. Das Dilemma zwischen geistigen Möglichkeiten und endlichen, realen Gegebenheiten muß der Mensch aushalten. Die eigenen Grenzen zu erkennen, sie auszudehnen bis an die Grenze des Möglichen und den so erreichten Stand zu akzeptieren, beansprucht in der Kindheit und Jugend des Menschen viel Zeit und viel Kraft.

Der Mensch tritt aber nicht nur aus sich heraus, sondern auch sich selbst gegenüber und dies insofern, "als er qua geistige Person sich selbst qua psychophysischem Organismus gegenübertritt" (1956, S. 170). Das Gegenübertreten kann, muß aber nicht immer ein Entgentreten sein. Er kann sich also mit seinem Psychophysikum einverstanden erklären oder aber sich von ihm distanzieren. Er kann sich von außen betrachten und zu dem, was er hierbei erkennt, Stellung nehmen, es bejahen oder ablehnen. Dazu befähigt ihm die "Trotzmacht des Geistes" (S. 171). Der Mensch muß also nicht immer das tun, was etwa seine Triebe von ihm verlangen oder was ihm in den Kopf kommt. Das macht ja das Menschliche am Menschen aus: er kann sich im Unterschied zum Tier von seinen Trieben distanzieren. Die Selbstdistan-

zierung des Menschen ist durch den "fakultativen psychonoetischen Antagonismus" (1975, S. 219) möglich.

Bei jungen Menschen läßt sich die Selbst-Transzendenz, also die Hingabe an andere oder anderes sehr deutlich beobachten. Beispiele hierfür sind das Spiel, dem sie sich selbstvergessen hingeben, oder auch akzeptierte Aufgabenstellungen, die sie ganz in Anspruch nehmen. Die Selbst-Distanzierung fällt in jungen Jahren noch schwer. Die damit verbundene Selbstkritik entwickelt sich in den schweren Jahren der Pubertät. Selbst-Transzendenz und Selbst-Distanzierung sind zwei entscheidende Voraussetzungen von Erziehung.,

Neben dem geistig Bewußten gibt es auch das geistig Unbewußte.

V.E. Frankl spricht von einer unbewußten oder "unreflektierten" Geistigkeit des Menschen. In dieser unbewußten Geistigkeit wurzeln der Logos. "Daran läßt sich ermessen, wie wenig der Logos in unserem Sinne zu tun hat erstens mit der Ratio und zweitens mit dem Intellectus. Mit anderen Worten: wie wenig das Geistige in unserem Sinne identifiziert werden darf einerseits mit dem bloß Verstandesmäßigen und andererseits mit dem bloß Vernunftgemäßen." (V.E. Frankl 1956, S. 173). Die unbewußte, unreflektierte Geistigkeit des Menschen

"ist die Quell- und Wurzelschicht aller bewußten. Mit anderen Worten: Wir kennen und anerkennen nicht nur ein triebhaft Unbewußtes, sondern auch ein geistig Unbewußtes, und in ihm sehen wir den tragenden Grund aller bewußten Geistigkeit. Das Ich ist nicht beherrscht vom Es; aber der Geist ist getragen vom Unbewußten" (1959, S. 674; 1956, S. 97).

Das Bewußtsein des Menschen, nicht ins Nichts hinausgeschleudert zu sein und ins Bodenlose zu fallen, sondern getragen zu sein, ist ein zentrales Ergebnis der Forschungen O.F. Bollnows in der Auseinandersetzung und Fortentwicklung des Existentialismus (1979). In diesem Zusammenhang ist auf die Gläubigkeit und die Religiosität auch des jungen Menschen hinzuweisen. Sie gehören der unbewußten Geistigkeit "als unbewußte, ja nicht selten verdrängte eingeborene Beziehung des Menschen zur Transzendenz" an (V.E. Frankl 1951, S. 59). Wo sie verdrängt werden, insbesondere in der Form der ursprünglichen Gewissensforderung und der religiösen Strebungen, kann der junge Mensch erkranken. Man kann dann von der Verdrängung

des Geistes als einer typischen Krankheit unserer Zeit sprechen (vgl. V.E. Frankl 1955; L.J. Pongratz 1975, S. 254).

Wieso soll dieser unbewußte aber tragende Grund des geistig Bewußten nicht reflektierbar sein? Das liegt daran, daß die geistige Unbewußtheit des Menschen "obligat unbewußt", und daß die Person als das Zentrum geistiger Akte und somit allen Bewußtseins "selber und ihrerseits nicht bewußtseinsfähig" ist (V.E. Frankl 1956, S. 173). Das aber bedeutet, daß der Geist durch sich selbst nicht faßbar und reflektierbar ist. In der Selbstbeobachtung kann sich der Geist an seiner Ursprungstelle nicht beobachten. So wie das Auge nicht sieht, wo es seinen Ursprung hat, denn dort befindet sich der "blinde Fleck", so ist auch das Gehirn, das alle Schmerzen registriert, selbst schmerzempfindlich. Im Alltag könnte man für die Handlungen viele begründende Überlegungen anführen, warum aber gerade ein ganz bestimmtes Argument den Ausschlag gegeben hat, das kann nicht bewußt gemacht werden. V.E. Frankl erinnert sich an seine Erlebnisse im Konzentrationslager und erzählt, daß er gerade in ganz entscheidenden Situationen nicht wußte, warum er sich gerade so und nicht anders entschied. Er glaubte sich durch die unbewußte Geistigkeit mit dem Transzendenten verbunden (vgl. 1979; 1948). Der Glaube Frankls kann aber auch anders erklärt werden: Gerade in existentiell bedrohlichen Situationen ist der Mensch in seiner Personmitte bereit, auf alle seine Empfindungsorgane zu achten, so daß die Vorherrschaft des Verstandes aufgehoben ist und somit wesentlich mehr andere Erfahrungen zur Entscheidungsfindung beitragen. Es leuchtet ein, daß sie der Verstand nicht rekonstruieren kann, weil er davon kein Bewußtsein hat., Gleichwohl trifft sich aber die Überzeugung von der Unreflektierbarkeit des unbewußten Grundes des geistig Bewußten mit der Erkenntnis H. Plessners, daß der Mensch im Grunde eine "offene Frage" ist, weil nie gesagt werden könne, was das Wesen des Menschen sei. Dadurch kann verhindert werden, daß ein bestimmtes Menschenbild Absolutheitsansprüche anmelden kann.

Wie kann das geistig Unbewußte etwas genauer erfaßt werden? Wesentliche Elemente des geistig Unbewußten sind nach V.E. Frankl die Herzensweisheit, die Weisheit der Sprache, das ethisch Unbewußte im Gewissen, die Intuition, das erotisch Unbewußte in der Liebe, das pathisch Unbewußte als ästhetisch Unbewußtes und die Inspiration.

Zur "Herzensweisheit" führt V.E. Frankl aus:

"... das Gemüt, das Gefühl kann viel feinfühlicher sein, als der Verstand jemals scharfsinnig zu sein vermöchte. So erweist sich das Gemüt und das Gefühl kognitiv überlegen allem Verstand und aller Vernunft, und so ist auch die bewußte, will heißen unreflektierte Geistigkeit des Menschen noch immer weiser als er selbst, der Mensch, ahnt, und noch immer weiser als er, der Mensch, sich selbst dünkt. Mit einem Wort: Die Herzensweisheit des Menschen hat eine unabsehbare kognitive Tragweite. Wobei ja Herz nichts anderes bedeutet als das Kernstück und die Mitte des Menschen, die Person, und zwar die intime Person, die geistige Tiefenperson." (1956, S.98)

Die Betonung des Wertes von Gefühl und Gemüt ist besonders für junge Menschen bedeutungsvoll, weil sie noch wesentlich mehr als Erwachsene von der Emotion durchflutet werden. (Vgl. z.B. H. Rumpf 1981)

Zur "Weisheit der Sprache" lesen wir bei V.E. Frankl (1956, S.99):

"... in ihr haben wir wohl den aufgespeicherten, angereicherten Geist der Menschheit zu sehen". Dieses Faktum läßt sich nicht bezweifeln. O.F. Bollnow legt auf den natürlichen Sprachgebrauch und das in ihm angelegte Weltverständnis in der "anthropologischen Betrachtungsweise" großen Wert (1975, S. 42).

Das Gewissen ist jenes "Instrument", das ein noch nicht Bestehendes, erst Sein-Sollendes erfassen soll. Ihm kommt die Intuition zu Hilfe. In intuitiver Schau wird das zu Realisierende antizipiert. Hierbei ist das Gewissen irrational und nachträglich rationalisierbar. Das Gewissen hat es ferner immer mit einem absolut individuellen Sein zu tun. Es muß das allgemein gefaßte moralische Gesetz auf die jeweilige Situation einer konkreten Person abstimmen.

"Ein Leben aus dem Gewissen heraus ist nämlich immer ein absolut persönliches Leben auf eine absolut konkrete Situation hin - auf das hin, worauf es in je unserem einmaligen und einzigartigen Dasein ankommen mag: das Gewissen begreift das konkrete "Da" meines persönlichen 'Seins' immer schon ein." (V.E. Frankl 1959, S. 675)

Die Liebe erschließt wie das Gewissen ein Sein-Könnendes, also Wertmöglichkeiten am geliebten Du. Auch sie nimmt daher in einer geistigen Schau ein Ergebnis vorweg und hat mit einem individuellen Sein zu tun. Nur sie vermag einen Menschen in seiner Einzigartigkeit, also das absolute Individuum zu erblicken.

Das Pathische wurzelt ebenfalls in den Tiefen des geistig Unbewußten. Es läßt sich am künstlerischen Gewissen belegen. "Sowohl hinsichtlich künstlerischer Produktion als auch Reproduktion ist der Künstler auf unbewußte Geitigkeit in diesem Sinn auch angewiesen." (V.E. Frankl 1959, S. 676) Darüber hinaus sehen wir das Phänomen des Pathischen, das ohne eigene Aktivität Schauende, Erlebende, das Sich-an-etwas-Hingebende, also das Mitgenommen- und Ergriffensein oder "Leiden", auch in einer innigen Verbindung mit dem Körper, nämlich in der "pathischen Leiblichkeit", wirken (vgl. physische Dimension, 4. These).

Der Intuition des Gewissens entspricht beim Künstler die Inspiration. Auch sie "wurzelt" in einer unbewußten Geistigkeit. Daher sind die Quellen, aus denen ein Künstler schafft, bewußtseinsmäßig nie restlos erhellbar. Sie kann nicht geplant, sondern nur vorbereitet werden. Sie ist im Kern bei jungen Menschen wirksam.

Zusammenfassung: Die geistig-personale Dimension ist zunächst durch die Existentialie der Geistigkeit gekennzeichnet, die alle Einheitlichkeit am Menschen stiftet. Die Geistigkeit ist "irreduzibel" und "indeduzibel" (V.E. Frankl 1956, S.151). Sie kann zwar als bedingt, nicht aber als vom Psychophysikum bewirkt oder gar als erzeugt betrachtet werden. Der Geist des Menschen kann "bei" Objekten oder anderem Seienden "sein". Dies ist nicht im räumlichen Sinne, sondern "quasi wirklich" zu verstehen. Er erfüllt seine Funktion im "Beisein", der Hingabe an andere und anderes, also an Menschen, Dinge und Ideen. Er ist das Sich-gegenüberstellende, das Sich-abhebende von der Faktizität. Selbst-Transzendenz und Selbstdistanzierung ermöglichen dies. Geist ist Aktivität, reine Dynamis. Da nicht alles Geistige reflektierbar ist, ist auf das geistig Unbewußte zu schließen, das in der Herzensweisheit, im Gewissen, in der Liebe und im Pathischen wirkt. Die Existentialie "Geistigkeit" gilt für alle Menschen, daher auch für den Heranwachsenden.

3.1.2 Die Freiheit zur Stellungnahme des jungen Menschen gegenüber Trieb, Erbe und Umwelt

These 2: Als geistiges Wesen ist der junge Mensch frei, sich zu entscheiden. Er ist auch in der Art seiner Stellungnahme frei gegenüber Trieben, Erbe und Umwelt.

Freiheit ist die zweite Existentialie des Menschen. Das bedeutet, daß der Mensch ohne Freiheit nicht existieren kann. Obwohl der Mensch, und somit auch der junge Mensch, niemals genug Freiheit haben kann, unterscheidet sich Freiheit von Willkür. Die Freiheit des Menschen ist eine bedingte, weil sie das "Frei" von" und das "Frei wozu" umschließt. Der Mensch hat die Freiheit zur Stellungnahme. Der junge Mensch lernt, sein Verhalten frei zu gestalten, seine Handlungen vernünftig und selbstverantwortlich durchzuführen. Damit ist die Freiheit biologisch, psychisch, materiell situativ bedingt und letztlich am Endlichen begrenzt. Trotz dieser Grenzen ist die Freiheit von nicht zu überschätzender Bedeutung für den jungen Menschen. Das soll an den folgenden Ausführungen V.E. Frankls belegt werden, die zwar auf "den" Menschen bezogen sind, aber auf den jungen Menschen übertragbar sind.

Der Mensch ist "unendlich mehr als ein Tier, und zwar um nicht weniger als eine ganze Dimension, nämlich die Dimension der Freiheit. Die Freiheit des Menschen ist selbstverständlich nicht eine Freiheit von Bedingungen, sei es biologischen, sei es psychologischen oder soziologischen; sie ist überhaupt nicht eine Freiheit von etwas, sondern eine Freiheit zu etwas, nämlich die Freiheit zu einer Stellungnahme gegenüber all den Bedingungen. Und so wird sich denn auch ein Mensch erst dann als ein wirklicher Mensch erweisen, wenn er sich in die Dimension der Freiheit aufschwingt" (1966, S. 3).

Aus der in Anlehnung an Frankl hier vertretenen Sicht kommt es nicht so sehr auf die Freiheit von etwas oder von jemanden an, ein Aspekt, der in der heutigen Zeit sehr stark betont wird, sondern vielmehr auf die Freiheit zu etwas oder zu jemandem Stellung zu nehmen. Wird beim ersten Aspekt vor allem der Faktor der Entlastung verfolgt, so unterstreicht die Freiheit zur Stellungnahme die Notwendigkeit menschlicher Aktivität. Während das Streben nach zunehmender Entlastung zur Schwächung des Menschen und zu pathologischen Symptomen, wie z.B. Sinn-Defizit führt, gelingt dem aktiven Menschen letztlich die Selbstverwirklichung. Aus schulpädagogischen Erwägungen heraus ist das bloße Freisein wenig förderlich für den jungen Menschen. Hierzu noch einmal V.E. Frankl:

"Als ein freier ist der Mensch ein frei entscheidendes Wesen - womit wir wieder einmal von der gemeiniglich existentialistischen Konzeption des Menschen als eines bloß freien abrücken; denn im Freisein ist noch kein Wozu der Freiheit enthalten - während im Entscheidenden sehr wohl auch schon das Wofür und Wogegen der Entscheidung mitgegeben erscheint: eben eine objektive Welt des Sinnes und der Werte und zwar diese Welt als eine geordnete Welt, das heißt

so recht als ein Kosmos." (1956, S. 175)

Bloße Freiheit entbehrt des für das menschliche Leben notwendigen Aspekts des Sinnes. Es kann also nicht der Sinn des menschlichen Lebens sein, ohne Sinn zu leben. Der Mensch ist daher frei bloß im Entscheiden. Er kann Sinn und Werte verwirklichen oder aber auch nicht. Diese, und nur diese Freiheit hat er. Sie eröffnet ihm aber ein weites Aktionsfeld, so daß er die "bloße Freiheit" nicht vermißt. Die Freiheit zur Entscheidung macht ihn zu einem fakultativen Wesen. Er kann sich in jedem Augenblick seines Lebens so oder auch anders entscheiden und verhalten. Er ist ein Wesen der Möglichkeiten. Er ist keinem "Nur-so-und-nicht-anders-können" ausgeliefert, wie etwa Tiere oder Zwangsneurotiker, sondern er kann "Immer-auch-anders-sein". Er ist also nicht eshaft und triebhaft zu bestimmen. Sofern sich der Mensch nicht von Trieben leiten, sondern von Werten ziehen läßt, hat er bereits von seiner Freiheit Gebrauch gemacht und ethische Forderungen akzeptiert. Er hätte auch nein dazu sagen können.

Dieser hier vertretene Freiheitsbegriff ist für die Erziehung hilfreich, weil damit die Selbst- und die Umerziehung überhaupt erst möglich wird. "Erziehung setzt allemal Freiheit voraus, nämlich Freiheit sich umzustellen." (V.E. Frankl 1951, S. 18) Der junge Mensch kann Stellung beziehen, er kann sich entscheiden und aktiv gegen bedingende Vorgaben seines Lebens angehen. Er hat die Möglichkeit sich zu verändern; denn seine Freiheit ist eine dreifache. Er ist frei gegenüber Trieben, Erbe und Umwelt.

Der Mensch ist gegenüber seinen Trieben frei. Zwar hat der Mensch Triebe, aber "die Triebe haben nicht ihn" (V.E. Frankl, 1956, S. 152; vgl. 1959, S. 681). Daher kommen Triebe an sich beim Menschen nie zum Vorschein; sie sind immer schon bejaht oder verneint worden, weil der Mensch schon vor ihrer Entstehung Stellung bezogen hat. Der Mensch muß aber nicht immer gegen seine Triebe entscheiden. In vielen Fällen unterstützt er die Triebregungen. Es gibt aber auch Situationen, in denen Triebregungen stärker sind als die Geistigkeit des Menschen. Der Mensch empfindet dies als Niederlage und fühlt sich schlecht oder schuldig.

Die Freiheit gegenüber den Trieben stößt jedoch dort auf Grenzen, wo die Triebe entstehen. Daher kann die Geistigkeit des Menschen

über die Mächtigkeit der Triebe nicht befinden. Sie muß mit der Möglichkeit der Stellungnahme zufrieden sein. Es ist möglich, daß manche Triebregungen die Geistigkeit des Menschen sehr stark und sehr lange beschäftigen.

Der Mensch ist gegenüber seinen Anlagen frei. Die Vererbungsfor-
schung hat gezeigt, daß auch der Mensch gegenüber seinen Anlagen
frei ist. So wie bei eineiigen Zwillingen der eine ein raffinier-
ter Krimineller geworden ist und der andere ein ebenso raffinier-
ter Kriminalist, ist es für alle Menschen, also auch für Heran-
wachsende möglich zu den angeborenen Charaktereigenschaften Stel-
lung zu nehmen (vgl. V.E. Frankl 1959, S. 682; 1956, S. 152 f.).
Die Aufforderung, aus unseren Anlagen das beste zu machen, ist
auch damit begründet, daß wir dadurch die Entwicklung der Gehirn-
funktion vorantreiben können. V.E. Frankl äußert den berechtig-
ten Verdacht, daß wir die Leistungsfähigkeit unseres Großhirns
noch lange nicht ausschöpfen (vgl. 1966, S. 98). Demnach liegt
die Chance zur Verbesserung der biologischen Anlagen des Menschen
in diesem selbst begründet. Der Mensch kann seinem biologischen
Handikap trotzen. Ein Menschenleben kann als wertvoll bewertet
werden, wenn es von Anfang an gegen eine schicksalhafte Behinde-
rung angeht. (Vgl. V.E. Frankl 1966, S. 99)

Der Mensch ist aber auch gegenüber seinem psychischen Schicksal frei.
Er kann es dadurch beeinflussen, daß er "in der inneren Formulie-
rung des jeweiligen Vorsatzes jedes fakultative scheinbare Gegen-
argument" von vornherein ausschließt. Eine besondere Schwäche kann
er in eine Aufgabe der Selbsterziehung ummünzen. Konkret: Wenn sich
ein Schüler vorgenommen hat, mehr zu arbeiten, so tauchen alsbald
in ihm Einwände auf, wie z.B. "ich kann das nicht durchhalten",
"ich bin jetzt nicht in der Stimmung", "warum soll ich mich so pla-
gen" usw., so wird er bald unterliegen. Sagt sich aber der Betrof-
fene vor: "Jetzt wird gearbeitet - und darüber wird überhaupt nicht
diskutiert", dann hat er den richtigen Weg eingeschlagen (vgl.
V.E. Frankl 1966, S. 100).

Der Mensch ist gegenüber seiner Umwelt frei. Der Mensch ist in den
sozialen Zusammenhang eingebettet und insofern durch ihn bedingt.
Er ist aber auch auf den sozialen Gesamtorganismus hin ausgerichtet.
V.E. Frankl spricht von einer sozialen Kausalität im Individuum

und von einer sozialen Finalität des Individuums (vgl. 1966, S. 104). Es gilt, "daß die sogenannten soziologischen Gesetze das Individuum niemals vollständig determinieren, also keineswegs seiner Willensfreiheit berauben" (ebd). Der Mensch ist es, der sie in ihrer Wirksamkeit zuläßt oder behindert. Auch gegenüber seinem sozialen Schicksal kann sich der Mensch entscheiden, kann er Stellung nehmen. Daher kann nicht einseitig gesagt werden, die soziale Umwelt mache den Menschen aus. Vielmehr gilt auch, daß der Mensch auf die soziale Umwelt zurückwirkt. Es kommt demzufolge darauf an, was der Mensch aus der Umwelt macht, wie er sich zu ihr einstellt. Das aber ist seine Aufgabe.

Als Beispiel diene das folgende Zitat:

"Und in den Konzentrationslagern sahen wir, wie angesichts der identischen Situation aus dem einen Menschen ein sogenannter Schweinehund wurde, während der andere in seinem dortigen Leben geradezu einen Heiligen repräsentierte." (V.E. Frankl 1959, S. 682 f.)

Diese Aussage wurde durch Erlebnisse amerikanischer Soldaten in nordkoreanischer Gefangenschaft bestätigt. (Vgl. V.E. Frankl 1956, S. 153)

Der Mensch ist also aufgerufen, seine Aktivität zu gebrauchen, um sich seine Umwelt so zu gestalten, daß er "existieren" kann und das heißt, Werte verwirklichen, Sinn finden und sich auf diese Weise selbst verwirklichen.

Wie aber passen Freiheit und biologisches, psychologisches und soziales Schicksal zusammen? Darauf läßt sich bildhaft antworten:

So wie der Mensch zum Gehen den Boden braucht, an den ihn die Schwerkraft fesselt, braucht er sein Schicksal. So wie er den Boden braucht, um sich abzustemmen, benötigt er das Schicksal, um sich zu befreien. Freiheit ist also ohne Schicksal unmöglich; denn sie setzt Bindungen aller Art voraus. Biologische, psychologische und soziale Bindungen bestimmen den Menschen zwar, aber er kann alle diese Bedingtheiten transzendieren, "indem er sie überwindet oder gestaltet, aber auch noch während er sich ihnen unterwirft" (V.E. Frankl 1966, S. 92). Das ständige Bemühen des Menschen, seine schicksalhaften Bedingtheiten zu transzendieren, verweist auf "seine Unabgeschlossenheit und sich-selbst-Aufgegebenheit". Dadurch kann V.E. Frankl sagen: "Seine Wirklichkeit ist eine Möglichkeit, und sein Sein ist ein Können. Niemals geht der Mensch

in seiner Faktizität auf. Mensch-sein - so könnten wir sagen - heißt nicht faktisch, sondern fakultativ sein!" (ebd.)

Das individuelle Leben findet zwischen Freiheit und Schicksal statt. Der Mensch kann sich profilieren und sich selbst verwirklichen oder aber auch nicht. Denn: "Der Mensch ist also nichts weniger als ein Produkt von Vererbung und Umgebung. Tertium datur: die Entscheidung - letztlich entscheidet der Mensch über sich selbst!" (V.E. Frankl 1956, S. 153; 1959, S. 683) Diese Formulierung ist so weit gefaßt, daß darunter auch die Entscheidung für die Selbstvernichtung subsumiert werden kann; denn der Mensch, der "Dasein" hat, "hat jeweils die Möglichkeit, über sein Sein frei zu entscheiden. Ein Entscheiden, das so weit geht, daß er auch noch die Möglichkeit der Selbstvernichtung ergreifen kann" (V.E. Frankl 1966, S. 94) wird zur existentiellen Aufgabe des Menschen. Ein zentrales Anliegen der Erziehung muß es daher sein, den jungen Menschen entscheidungsfähig zu machen.

Damit Mißverständnissen vorgebeugt wird, muß die folgende Ergänzung gemacht werden. Der junge Mensch ist zwar im ontischen Sinn, also aufgrund seines Seins, und d.h. in theoretischer Sicht und prinzipiell gedacht frei, gegenüber bedingenden Faktoren wie Anlage, Umwelt und Schicksal, Stellung zu beziehen, sie also anzunehmen oder sich dagegen zu wehren. Die Botschaft V.E. Frankls lautet nun, daß er sich aus der Sicht befreien könne, die neurotische Kranke belastet, und die als nicht-anders-tun-können beschrieben werden kann. Freiheit steht hier also gegenüber befürchteter Festgelegtheit. Wir stimmen V.E. Frankl zwar prinzipiell zu, meinen aber doch, daß die Wahrnehmung dieser so verstandenen Freiheit nicht so einfach ist.

Problematisch wird es nämlich dann, wenn ich in Wirklichkeit von mehreren Freiheiten Gebrauch machen kann. Ein Beispiel. Ich arbeite in einer von meinem Wohnort weit entfernten Stadt. Gegenüber dieser Umweltbedingung bin ich nach V.E. Frankl frei. Das heißt nicht: sie existiert nicht, sondern: ich kann dazu Stellung nehmen. Ich kann nun diese Bedingung akzeptieren und die Entfernung zum Arbeitsplatz durch Pendeln o.a. überwinden, oder ich kann einen Umzug planen und durchführen. Das ist der Stand nach der Franklschen Position.

Wir müssen aber weiter fragen und zwar nach den Motiven oder Gründen, die für eine Entscheidung in Frage kommen. Wir erfahren: Der Umzug würde vom Arbeitgeber gerne gesehen werden, weil ich dann präsent sein könnte. Ich kann mich hier also wiederum für oder gegen meinen Arbeitgeber entscheiden. Gesetzt den Fall, ich entscheide mich für den Arbeitgeber, dann entscheide ich mich auch für den Umzug. Aber ich zweifle ob der Richtigkeit meiner Entscheidung. Für die Beibehaltung des Wohnsitzes spricht nämlich die räumliche Nähe zu den kränkelnden alten Eltern, denen ich zusammen mit meiner Familie Unterstützung und das Gefühl der Sicherheit geben kann. Wie soll ich mich entscheiden, angesichts dieser dritten Freiheit zur Stellungnahme, für den Arbeitgeber und gegen meine alten Eltern oder umgekehrt? Nach welchem Kriterium richte ich mich? Ich entscheide mich für die Eltern, weil der moralische Anspruch mehr wiegt als Pflicht gegenüber dem Arbeitgeber. Wirklich? Was ist, wenn der Arbeitgeber Druck auf mich ausübt und ich fürchten muß, meinen Arbeitsplatz zu verlieren? usw. Wenn die beiden zur Entscheidung anstehenden Alternativen weiter analysiert werden würden, kämen noch wesentlich mehr Aspekte zum Vorschein, die die Entscheidung beeinflussen. Letztlich müßten die Aspekte jedoch gewichtet, deren Konsequenzen vorausgeschätzt und auf ihre Verantwortbarkeit hin geprüft und dann - besonders wenn die Aspekte ausgewogen verteilt sind - müßte in einer Art Hauruckverfahren die Entscheidung gefällt werden, wobei der eigentlich durchschlagende Grund nicht mehr rekonstruiert werden könnte.

Ohne den Entscheidungsprozeß weiter zu vertiefen, stellen wir fest: Wir akzeptieren zwar die Freiheit zur Stellungnahme, deren Bedeutung für Zwangsneurotiker sehr groß, für gesunde Erwachsene jedoch fast selbstverständlich, für Heranwachsende jedoch ermutigend ist. Es erscheint uns aber wichtig, daß eine sinnvolle und das heißt eine werterfüllte Entscheidung herbeigeführt wird. Das gelingt, indem die Frage nach dem Sinn der jeweiligen Alternativen gestellt und deren Bedeutung für das Subjekt untersucht wird. So könnte gefragt werden: Was bedeutet der Umzug für mich? Wie muß ich mich selbst verstehen, wenn ich umziehe und welche Bedeutung bekommt dann der Umzug verliehen? Kann ich ertragen, wie andere mich aufgrund meiner Entscheidung einschätzen, der Arbeitgeber, meine Familie, meine Eltern?

Die Einbeziehung des Sinn-Begriffs unterstreicht die Notwendigkeit, getroffene Entscheidungen entschlossen umzusetzen. Das zeigt, wie sehr wir die geistig-personale Dimension mit der physischen und der relationalen verweben sehen. Die Freiheit zur Stellungnahme mündet, um sinn zu sein, in die sinn-erfüllende und wertverwirklichende Aktivität. Sie fällt umso leichter, je größer der Anteil der Freiheit von etwas oder von jemand ist. Es müssen nicht gleich die Extreme der bloßen Freiheit oder Willkür hinzugedacht werden. Viele Vorstufen sind für das angemessene Leben eines jungen Menschen möglich. Ist es doch gerade dessen Hauptaufgabe, sich im Rahmen seiner Entwicklung von vielen Abhängigkeiten zu lösen, Selbständigkeit zu erreichen, ohne dabei liebevolle Bindungen oder die Gebundenheiten an Normen aufgeben zu wollen. Der Raum der eigenen Zuständigkeit, der eigenen Verantwortung - und das heißt immer auch der "Freiheit von etwas oder jemand" - kann unter schulpädagogischem Aspekt nicht groß genug gewährt werden. Diese Billigung ist mit der steten Bereitschaft verbunden, die Einhaltung der Grenze zwischen "Freisein von" und "Willkür zu" zu überwachen, damit der Heranwachsende keinen Schaden erleidet. Die helfende, aber auch genügend Freiraum gewährende elterliche Unterstützung des Kleinkindes beim Prozeß des Gehenlernens mag als Bild diesen Gedanken illustrieren.

Zusammenfassung:

Die Freiheit des jungen Menschen besteht in der Entscheidung und in der Stellungnahme. Sie umfaßt neben dem "frei von" auch das "frei zu". Der junge Mensch ist frei gegenüber seinen Trieben, seinem Erbe und seiner Umwelt. Er ist also weder biotisch noch genetisch oder sozial ausschließlich determiniert, sondern kann innerhalb eines verfügbaren und begrenzten Rahmens seine gegebenen Eingrenzungen vermindern. Er ist frei zur "Erfüllung des konkreten Sinns seines persönlichen Daseins" (V.E. Frankl 1956, S.154), d.h. nur das Subjekt kann über den Sinn befinden.

3.1.3 Die Verantwortung des jungen Menschen

These 3: Als geistiges und freies Wesen ist der junge Mensch für sein Denken und Handeln verantwortlich.

J. Drechsler sieht die tiefste Begründung der Grundarten der Verantwortung, nämlich - in Anlehnung an Wilhelm Weischedel (1933) - "soziale Verantwortung", "religiöse Verantwortung" und "Selbst-

verantwortung", in dem "Element der Freiheit, in der Fähigkeit des Stellungnehmenkönnens, des Antwortfordern- und Antwortgebenkönnens, vor allem aber auch in dem Element des Antwortgebenmüssens, dort, wo aus seiner Existenz heraus der Mensch vor sich selbst nicht mehr ausweichen kann und ausweichen darf!" 1960, S. 408). Diese Begründung muß aber ihm zufolge noch ergänzt werden durch "die Kraft der Vernunft".

"Die Auswirkung seines Handelns kann nur kontrolliert und echter Verantwortung und tieferem Verantwortungsbewußtsein unterworfen werden, wenn in Freiheit zugleich auch die Kraft der Vernunft wirkt, d.h. die Fähigkeit des Vernehmens der Gültigkeit eines Sollens und eines Gesollten, die Kraft der richtigen Regelung der äußeren und inneren Verhältnisse und des Eintretens für die Schaffung einer wahren Ordnung und die Abwehr aller störenden und hemmenden Einflüsse." (J. Drechsler 1960, S. 409)

Die "Kraft der Vernunft" ist Voraussetzung für die "Fähigkeit der Hingabe an ein größeres, den Menschen tragendes und bedingendes Ganzes" (ebd.), womit - so müßten wir ergänzen - die den einzelnen umgebende Wirklichkeit gemeint ist. In dieser Hingabe und Hingabefähigkeit liegt nach J. Drechsler "die tiefste Wurzel jeder echten Verantwortung und Verantwortungsfähigkeit" (ebd.). Und er führt als Gewährsmann noch O.F. Bollnow (1957) an, der sich dafür einsetzt, daß der Mensch "als das durch die Vernunft bestimmte Wesen sichtbar /.../ und die Verantwortung der Vernunft in dem Chaos der Gegenwart ans Licht" gerückt wird (S. 106; 1962, S. 32).

Die Verantwortung, als die dritte Existentialie des Menschen, sehen auch wir, zusammen mit V.E. Frankl, in der Freiheit begründet. Der Mensch, auch bereits der junge Mensch, muß seine freien Entscheidungen verantworten. Er hat sich frei für oder gegen die Welt des Sinnes und des Wertes sowie des Transzendenten entschieden. (Vgl. V.E. Frankl 1951, S. 57) Wir setzen voraus, daß er bei seiner Stellungnahme und seiner Entscheidung die "Kraft der Vernunft" eingesetzt hat, und betonen damit die enge Verbindung zwischen Freiheit, Vernunft und Verantwortung. Menschliches Leben ist ohne Verantwortung nicht vorstellbar. Das belegt auch das folgende Zitat:

"Die Verantwortlichkeit gehört zu den irreduziblen und indeduziblen Phänomenen des Menschseins; gleich der Geistigkeit und Freiheit ist sie ein Urphänomen und kein Epiphänomen." (V.E. Frankl 1959, S. 693)

Die große Bedeutung der Verantwortung drückt auch H. Nohl in seiner Schrift "Die sittlichen Grunderfahrungen" (1947) aus. Darin hebt er u.a. die "Selbstverantwortung" des jungen Menschen "als den innersten Kern seiner Persönlichkeit" hervor, die in der Pubertät entstehe. H. Nohl erkennt dies daran, daß der Jugendliche "radikaler als zu irgend einer anderen Zeit seines Lebens nach absoluten Werten" greift. Hier bedarf es der "Emanzipation", die nach H. Nohl "der stärkste Hebel für die Entwicklung der Individualität, vielleicht auch das stärkste Motiv der welthistorischen Entwicklung" ist (S. 17). Die Freiheit von etwas oder von jemanden innerhalb eines bestimmten, individuell verschiedenen Geltungsbe-
reichs dient als Schutzfunktion zur Wahrung der Eigenaktivität des
einzelnen; ist also nicht nur Grund, sondern auch Voraussetzung und
Ziel von Verantwortung.

Wir vertreten hier die Auffassung, daß auch junge Menschen zur Ver-
antwortung für ihre in Freiheit getroffenen Entscheidungen zu ziehen
sind. Die unterschiedlich entwickelten Kräfte der Vernunft bei den Heranwachsenden tragen dazu bei, daß diese nur für naheliegende Konsequenzen, die sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes einschätzen konnten, zur Rechenschaft gezogen werden. In dieser Sichtweise wird dem Erzieher oder Lehrer eine große Aufgabe übertragen, denn ihm obliegt es, jene Instanz im jungen Menschen zu fördern, die in jeweils konkreten Situationen konkreten Menschen signalisiert, was notwendigerweise getan werden muß. Diese Instanz hält Entscheidungskriterien zur Verfügung. Wir nennen sie, in Anlehnung an den üblichen Sprachgebrauch und an V.E. Frankl "Gewissen".

Jeder Mensch, auch der Heranwachsende, ist vor seinem Gewissen verantwortlich. Da V.E. Frankl das Gewissen als Verbindung zum Transzendenten betrachtet, kann er sagen, daß der Mensch über das Gewissen hinaus auch vor einem Personalissimum, Gott, verantwortlich sei (vgl. 1959, S. 694). Ohne auf die Problematik der Entstehung des Gewissens einzugehen, ob es angeboren ist oder sich entwickelt hat, sehen wir die Möglichkeit, es durch Erziehung zu beeinflussen. Die Mithilfe des Erwachsenen beim Aufbau eines differenzierten Orientierungssystems bietet sich hierfür an.

Ein gutes Gewissen zu haben, ist nicht der Zweck einer guten Handlung.

Dies ist vielmehr die Wirkung ethischen Verhaltens (vgl. V.E. Frankl 1959, S. 687 f., Anm.2). Derjenige, der sich sittlich entscheidet, will primär nicht sein Gewissen beruhigen, sondern eine gute Sache erledigen oder einer Person zuliebe sittlich gut sein (vgl. V.E. Frankl, 1956, S. 155,176). Der Grund einer sittlichen Entscheidung liegt also immer in einer guten Sache oder in der Liebe zu einer Person. Das Gewissen stellt die Beurteilungskriterien für eine konkrete Handlung zur Verfügung. Entspricht die Handlung den Kategorien des Gewissens, dann ist dieses beruhigt.

Das Gewissen ist aber nicht nur Entscheidungshilfe und Kontrollorgan, sondern das "Sinn-Organ" (V.E. Frankl 1966, S. 56) im Menschen schlechthin, das in das Transzendente hineinreicht und von da her die Maßstäbe empfängt. Es ist die "Meldestelle der Transzendenz" (V.E. Frankl 1951, S. 64). Dadurch könne der Mensch die Transzendenz abhören und sei mit ihr verbunden. Den Beweis für diese Sichtweise glaubt V.E. Frankl dadurch zu liefern, daß der Mensch von der Immanenz, also von der Welt, in der wir leben, nicht erfährt, was er ist, noch was er sein soll. Wir bräuchten hierfür immer absolute Normen. Daher könne der Mensch auch nicht sich "entwerfen" oder "erfinden".

Die große Bedeutung, die V.E. Frankl dem Gewissen beimißt, läßt sich auch daran verdeutlichen, daß er immer wieder auf dessen Hilfe bei der Sinnsuche hinweist. Das "Sinn-Organ" Gewissen ist die "intuitive Fähigkeit, den einmaligen und einzigartigen Sinn, der in jeder Situation verborgen ist, aufzuspüren" (V.E. Frankl 1966, S. 56). Dadurch unterstützt das Sinnorgan Gewissen den Willen des jungen Menschen zu Sinn.

Das Gewissen als Sinn-Organ muß "divinieren", es muß

"das allgemeingültige Gesetz abstimmen auf den einmaligen und einzigartigen Fall, der sich keinerlei Gesetzmäßigkeit unterstellen läßt. Nicht das Wissen, nicht der Intellekt vermag solches zu tun, sondern nur die Intuition, die Divination des Gewissens" (V.E. Frankl 1975, S. 332).

Damit drückt Frankl aus, daß wir uns nicht nur aufgrund des Verstandes entscheiden, sondern oft unbewußt. So gesehen ist das Gewissen alogisch, prälogisch und irrational. Er nimmt ein prämor-

lisches Wertverständnis, "das aller expliziten Moral wesentlich vorgängig ist - eben das Gewissen" an (V.E. Frankl 1959, S. 674). Er gelangt zu dieser Feststellung über einen Analogieschluß vom vorwissenschaftlichen Seinsverständnis, dem - in ontologischer Perspektive - ein prälogisches Seinsverständnis vorgelagert ist, auf den moralischen Bereich. Dadurch erhält die Sichtweise Frankls eine heuristische Qualität und das Ergebnis scheint konstruiert.

Wenn die Fragen und Antworten im Gewissen kein Selbstgespräch sein sollen, dann ist das Gewissen nicht die letzte Instanz, vor der sich der Mensch zu verantworten hat. Es weist demnach über sich hinaus und ist eine "Art Schlüsselstelle, an der sich uns die wesentliche Transzendenz des geistig Unbewußten erschließt" (V.E. Frankl 1948; hier 1977, S. 47; zit. n. U. Böschmeyer 1979, S. 298)

Wir brauchen uns nicht an der metaphysischen Terminologie V.E. Frankls zu stören, wenn wir für das Wort "Transzendenz" die Bezeichnung das Absolute, Ideale, Unvergängliche, Gleichbleibende setzen. In dieser Sichtweise läßt sich die pädagogische Bedeutung eines guten Gewissens unterstreichen. Der Heranwachsende strebt nach absoluten Werten, worauf H. Nohl hingewiesen hat, nach Sicherheit, Geborgenheit, nach Wahrheit u.a.m. Dies sind alles Momente, die wir im Bereich des Absoluten oder Transzendenten ansiedeln. So gesehen, ist es für junge Menschen hilfreich, sich im Schoße des ewig Gleichbleibenden geborgen zu wissen. Es ist wichtig für sie, zu wissen, sich richtig entschieden zu haben. Hierzu können Lehrer und Erzieher einen wichtigen Beitrag liefern.

Zusammenfassung:

Die Verantwortung als dritte Existentialie des Menschen ist im Element der Freiheit und in der Hingabefähigkeit begründet. Sie kann übernommen werden, wenn die Handlung mit dem Gewissen in Einklang zu bringen ist. Das Gewissen selbst ist jene Instanz, die das absolut Gesollte in die konkrete Situation übertragen kann. Es hat die Funktion der Entscheidungshilfe und der Handlungskontrolle. Es ist aber nicht der Zweck sittlichen Handelns. Es erlaubt, auch Heranwachsende für die Folgen ihrer Handlungen gemäß der in ihnen entwickelten Vernunft, zur Verantwortung zu ziehen.

3.1.4 Der "Wille zum Sinn"

These 4: Als geistiges, freies und verantwortliches Wesen ist der junge Mensch durch seinen Willen zum Sinn ausgezeichnet.

V.E. 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). Der Mensch ist somit durch den Willen zum Sinn ausgezeichnet, durch seine Fähigkeit nämlich, nach dem konkreten Sinn zu suchen, nach dem Warum und Wozu zu fragen und das Notwendige in einer konkreten Situation zu tun. Der Wille zum Sinn ist das grundlegende Motiv menschlichen Seins, "also etwas Ursprüngliches, etwas Eigentliches, etwas Echtes" (1982, S. 68.). Hierzu noch folgendes Zitat:

"Die Psychoanalyse hat uns kennen gelehrt den Willen zur Lust, als welchen wir das Lustprinzip auffassen können, und die Individualpsychologie hat uns vertraut gemacht mit dem Willen zur Macht in Form des Geltungsstrebens; aber noch viel tiefer verwurzelt ist im Menschen, was wir als den Willen zum Sinn bezeichnen: sein Ringen um möglichste Sinnerfüllung seines Daseins." (1959, S. 697)

Der Wille zur Lust (S. Freud) und der Wille zur Macht in Form des Geltungsstrebens (A. Adler) werden durch den tiefer im Menschen verwurzelten Willen zum Sinn geprägt. Dadurch will V.E. Frankl deutlich machen, daß die Sinnsuche des Menschen nicht dadurch motiviert wird, daß er den Stachel des Triebes los wird und sein Gleichgewicht wieder findet, sondern "daß es dem Menschen zunächst und zuletzt um den Sinn und nichts als den Sinn geht" (V.E. Frankl 1966, S. 77). Dieser Wille zum Sinn motiviert den jungen Menschen immer wieder zur Handlung. B. Hamann spricht von Selbstmotivation des Menschen (1982, S. 75). Darunter ist die Befähigung des Menschen zu verstehen, "in selbsteigenem Suchen den Sinn seiner Existenz (zu finden" (ebd.). Dadurch gelangt der Wille zum Sinn in die Nähe der Frage nach dem Sinn des Lebens. Dies ist auch bei V.E. Frankl so, dem zufolge der Mensch geistig existieren wolle und daher nicht bloß um jeden Preis "da sein", sondern "sinnvoll sein" möchte (vgl. 1975, S. 325).

Aufgrund dieser auch von uns geteilten Sichtweise ist der Mensch primär auf Gegenstände der Welt oder auf Menschen und Ideen hingebordnet und ausgerichtet und es ist erst "der neurotische Mensch, der nicht mehr, wie der normale, gegenständlich orientiert ist,

vielmehr zuständiglich interessiert ist" (1982, S. 65). Wer "zuständiglich orientiert" ist, der strebt bestimmte Zustände an, wie die Lust, das Glück oder die Freude u.a.m. Diese lassen sich aber nicht direkt verwirklichen, sondern nur auf dem Umweg über Sinn- bzw. Wertverwirklichung. V.E. Frankl schreibt hierzu:

"... je mehr es dem Menschen um Lust geht, um so mehr vergeht sie ihm auch schon, und es sind nicht wenige Sexualneurosen, denen diese Gesetzmäßigkeit ätiologisch zugrunde liegt. Die Jagd nach dem Glück verscheucht es auch schon." (1982, S. 66)

Auch G. Keller geißelt einmal das "pfuscherhafte Glücklichseinerwollen", dessen Werterleben sich im Konsumverhalten erschöpft.

Die Folgerung kann demnach nur sein, daß Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung "unmöglich der letzte Zweck des Lebens oder das letzte Ziel des Menschen (sind) - im Gegenteil, je mehr der Mensch sie anpeilt, desto mehr verfehlt er sie auch schon" (ebd., S. 65f). Nur auf dem Weg über die Hingabe an oder Hinorientierung auf Welt, Menschen oder Ideen, kurz: über Sinnverwirklichung können erstrebenswerte Zustände erreicht werden. Sie fallen dann gewissermaßen nebenbei mit an. Die Selbstverwirklichung des Menschen ist nicht das Ziel seines Lebens. Es geht nicht um die "Selbstordnung" des Individuums (K. Dienelt 1970, S. 292); denn damit wäre das eigene Ich Gegenstand zielgerichteten Handelns. Selbstverwirklichung ist die Wirkung von Sinn- und Wertverwirklichung. Sie ereignet sich über die Welt, die Hingabe an Sachen und Menschen. Und M. Scheler sagt: "Nur wer sich verlieren will an eine Sache, der wird sein echtes Selbst gewinnen" (zit. n. K. Dienelt 1970, S. 293).

Der Erzieher kann daher an den Willen zum Sinn appellieren, um positive Erziehungs- und Lernergebnisse zu erzielen. Das aber heißt, "den Sinn selbst aufleuchten zu lassen - und es dem Willen überlassen, ihn zu wollen" (V.E. Frankl 1966, S. 76 f.). Der Lehrer oder der Erzieher kann den Sinn durch eine sogenannte "positive Situation" (V.E. Frankl 1950, S. 59) verdeutlichen. "Positiv" ist eine Situation, in der viele Wertmöglichkeiten eingeschlossen sein können. Sie verlangt vom Schüler "die Vollbringung echter Leistungen" (K. Dienelt 1955, S. 41). Der Heranwachsende wird auf die Wertmöglichkeiten aufmerksam gemacht, der Lehrer appelliert an seine Verantwortung und überläßt es ihm, die Wertmöglichkeiten zu nützen (vgl. V.E. Frankl 1959, S. 718).

Bei diesem Vorgehen sind vielfach die Kinder und Jugendlichen überfordert. Pädagogisch angemessen ist es, mit den jungen Menschen gemeinsam Werte zu verwirklichen. Diese müssen so lebensnah wie nur möglich sein, damit sie von ihnen als sinnvoll oder nachahmenswert angenommen werden. Daher sprechen wir hier von einer "natürlich-positiven-Situation". In dieser Weise appellieren auch Bedürfnisse an den Willen zum Sinn. Die von ihnen ausgelöste Wunschvorstellung vermag viele Energien zu ihrer Verwirklichung mobilisieren.

Erzieher und Lehrer können das Wertgesichtsfeld des Heranwachsenden oder dessen Sinnsichtigkeit durch Hinweise auf Wertmöglichkeiten und durch eigenes gelegentlich auch kommentiertes oder im nachhinein erklärtes, begründetes Vorleben erweitern. Der Wille des jungen Menschen läßt sich nicht vergewaltigen; denn er will nur, was er will. Er kann seinem Wesen nach nicht anders. Er kann nicht das wollen, was andere von ihm wollen, ohne daß zuvor der Geist dazu Stellung bezogen hat. So muß der Sinn eines Lebensausschnittes, einer Situation oder einer Handlung vom Menschen selbst gesehen werden. Sinn kann nicht stellvertretend verwirklicht werden.

Der Wille zum Sinn ist lebensnotwendig und insofern sinnvoll; denn kein Mensch vermag im sinnlosen Raum zu existieren. Ein totaler Entzug von Sinneseindrücken - sie sind es, die Sinn transportieren oder vermitteln - führt zu Beeinträchtigungen von Sinneswahrnehmungen, zu Sinnestäuschungen, wie empirische Untersuchungen ergaben. Als Ursache stellte sich die Abwesenheit sinnvoller Erregungen heraus. Daraus kann gefolgert werden, daß das Gehirn des Menschen Sinn braucht. (Vgl. hierzu V.E. Frankl 1966, S. 6f., 80 f.) E. Lukas konnte in ihrer Untersuchung zur "Validierung der Logotherapie" (1982) nachweisen, wie tief der "Wille zum Sinn" (V.E. Frankl) im Menschen verwurzelt ist und ihn mit Hilfe eines Tests empirisch überprüfen (ebd., S. 303 - 308). E. Schwartz spricht von dem "Sinngestaltungsdrang" des Kindes, der in der Ganzheitsmethode bewußt eingesetzt wird (1970, Sp. 996). Das aber bedeutet, daß das Sinnbedürfnis und somit der Wille zum Sinn nicht nur im geistigen Bereich liegt, sondern bis in die biologischen Grundlagen des Menschen hinein zu verfolgen sind.

Der Mensch braucht also die Sinnorientierung, d.h. die Hinlenkung

auf eine zu erfüllende Aufgabe, der er sich hingeben kann. Sie läßt die mit ihr verbundenen Sinn- und Wertmöglichkeiten aufleuchten. Sie beantwortet die Wozu- und Warum-Fragen. Das ist nötig, denn wer ein Warum hat, kann sich mit der Aufgabe identifizieren und erträgt jedes Wie. Für diese, in Anlehnung an Fr. Nietzsche formulierte Erkenntnis, sei nur eines der zahlreichen Beispiele aus V.E. Frankls Erfahrungen in drei Konzentrationslagern wiedergegeben:

"Jene Insassen der Lager, die auf eine Aufgabe orientiert waren, auf einen sie selbst transzendierenden Sinn, waren am ehesten fähig, diese Grenzsituationen zu überleben." (Der Wille zum Sinn und seine Frustration durch die moderne Industriegesellschaft 1969. - in: Hemmende Strukturen in der heutigen Industriegesellschaft 1969, S. 53; zit. n. K. Dienelt 1974, S. 125).

Die vielfach beklagte geringe Bereitschaft vieler Menschen, Belastungen auf sich zu nehmen, läßt sich aus dem obigen Zitat auch damit erklären, daß die Sinnhaftigkeit der Belastung vielfach nicht gesehen wird. Hinzu kommt, daß die Menschen allzu viele Aufgaben vorgesetzt bekommen, die sie nicht zu den ihren machen können, wo also die Identifikation mit der Problem- und Aufgabenstellung nicht möglich ist. Als Beleg kann die folgende Ausführung von J. Drechsler dienen:

"Es gibt menschliches Dasein nur als Erfüllung von Aufgaben, die der Mensch sich gibt, die ihm aber ebenso auch gegeben werden müssen. Der Großteil der Menschen hat Aufgaben zu erfüllen, die ihm von außen gegeben werden. Es kann aber kein Mensch ein menschenwürdiges Dasein führen, dem stetig nur Aufgaben von außen gestellt werden, ohne daß er wenigstens einen gewissen Spielraum hat, innerhalb dessen er an eigene Aufgaben gehen kann. Der Drang zum Hobby in der Gegenwart ist ein Zeichen dafür, daß die Aufgabenbelastung des modernen Menschen durch ungesuchte und ungewollte Berufsaufgaben so groß geworden ist, daß das Hobby oft der einzige Ausweg bleibt, in eigener Aufgabenfreiheit und Aufgabenstellung etwas von eigener Freiheit und Selbstbestimmung zu erfahren." (1965, S. 413)

Ohne tiefer eindringen zu wollen, wird der Zusammenhang zwischen Sinnorientierung des Menschen und seelischer Gesundheit deutlich. Die genaue Beziehung geht aus dem folgenden Zitat von V.E. Frankl hervor:

"Noodynamik ist nicht nur für Psychotherapie, sondern auch für die Psychohygiene relevant. In den USA konnte KOTCHEN auf Grund von Testuntersuchungen den Nachweis erbringen, daß der logotherapeutische Grundbegriff der Sinnorientierung, als das Ausgerichtet- und

Hingeordnetsein eines Menschen auf eine Welt des Sinnes und der Werte, in einem proportionalen Verhältnis steht zur seelischen Gesundheit des betreffenden. DAVIS, MCCOURT und SOLOMON wieder haben festgestellt, daß sich die im Verlauf der sensory deprivation-Experimente auftretenden Halluzinationen keineswegs durch die Vermittlung bloßer Sinnesdaten, sondern einzig und allein durch die Wiederherstellung eines richtigen Sinnbezugs vermeiden lassen." (1966, S. 6-7)

Wir können daraus wichtige Hinweise für die pädagogische Ausgestaltung der schulischen Wirklichkeit entnehmen, insbesondere die Notwendigkeit, verstärkt auf Psychohygiene, also auf Sinnbezüge zu achten. Diese Hinweise gelten auch für das alltägliche Leben. Der Mensch muß demzufolge durch Sinn gefordert und in Anspruch genommen werden, wenn er gesund bleiben soll. Durch sinnvolle Aufgaben entsteht im Menschen eine Spannung, die er benötigt. Kommt das Spannungsbedürfnis des Menschen zu kurz, dann verschafft er sich Spannung, etwa durch sportliche Betätigung, durch Randalieren, Provozieren, "Brasilianische Duelle", bei denen Jugendliche "nachts in unbeleuchteten Autos auf unbeleuchtete Kreuzungen loszubrausen riskieren" (V.E. Frankl 1966, S. 80) oder "Russisches Roulett", auf das sich Jugendliche reicher Spanier verlegten, wie kürzlich die Presse berichtete.

"Sinn" wird aber nicht nur gesucht, sondern auch gegeben. In diesem Verständnis ordnen wir ihn der kognitiven Dimension zu. Da die Welt, in der der Mensch lebt, nicht geschlossen ist wie beim instinktiv geleiteten Tier, muß der Mensch in sie deutend eingreifen, um ihre Offenheit zu bewältigen. Das bedeutet, daß der Mensch nicht nur den von anderen gegebenen Sinn erfüllt und Werte verwirklicht, sondern daß er auch selbst Sinn gibt, selbst die Bedeutung eines Gegenüber aus seiner Sicht artikuliert. Damit befinden wir uns jedoch nicht mehr auf der moralisch-ethischen Sinnebene, sondern auf der kognitiven, in der "Sinn" gleichgesetzt wird mit Bedeutung oder Urteilelement. Didaktische Materialien, die stellvertretend für das Kind oder den Jugendlichen die Wirklichkeit deuten, beeinträchtigen dessen Freiheit zur Sinngebung und können zur Atrophie sinnerschließender, kreativer Fähigkeiten beitragen, wenn der Lehrer diese Einseitigkeiten nicht aufhebt. Die Forderung nach Eindeutigkeit ist somit aus dieser Sicht problematisch. Aus diesem Grund soll die Welt des Kindes nur vorläufig bestimmt werden, so daß dieses selbst die Sinn-

gebung vornehmen kann. Die ihm so überlassene offene Welt, kann es sich im Laufe der Entwicklung seiner Lebensgeschichte und seiner Gestimmtheit selbständig deuten. Auf die verschiedenen Arten des vom Kind verliehenen Sinns macht M.J. Langeveld aufmerksam:

"Der Sinn, den das Kind /.../ der Welt verleiht, ist von vielerlei Art: Er ist offene Sinnggebung, insofern er in gemeinsamen Ausdrücken gemeinsame Formen sucht; er ist persönliche Sinnggebung, insofern er sich als Person verwirklicht; er ist kreative Sinnggebung, insofern er Neues, bisher Ungedeutetes erfaßt; er ist unverbindliche Sinnggebung, insofern er nur für das eigene Erleben gilt." (1959, S. 17; vgl. auch 1956)

Die "vielerlei Art" von der M.J. Langeveld spricht, bezieht sich jedoch bei genauer Sicht, nicht auf den Sinn selbst, sondern nur auf die Weise seiner Gebung und den Bereich seiner Gültigkeit. Trotz dieser kritischen Anmerkung ist der Beitrag M.J. Langevelds hilfreich; denn er macht auf die verschiedenen Umgangsweisen mit Sinn aufmerksam. Ich kann also meine Sinnggebung anderen zugänglich machen, so daß auch sie verstehen, was ich meine; ich kann mir Neues erschließen und ich kann ihn nur für mich behalten, d.h. etwa, wenn ich etwas in einen Gegenstand hineinsehe, in einen Hausschuh ein Auto beispielsweise. Wie der Sinn "sich als Person" verwirklichen soll, muß offen bleiben; es ließe sich nur die Wendung denken, daß ich mich tatsächlich so verhalte, als wäre ich der Bahnhofsvorsteher, wenn ich eine rote Kappe auf dem Kopf habe. Diese unterschiedlichen Sinnggebungen spielen bei Kindern insbesondere eine große Rolle.

Der Wille zum Sinn wird erfüllt, indem der Mensch Werte verwirklicht. Hierzu verhelfen ihm die geistige Fähigkeit, seine Freiheit zur Stellungnahme und seine Verantwortung vor dem Transzendenten sowie das Gewissen als Sinn-Organ. Das Leben eines konkreten Menschen gewinnt demnach aus dem Willen zum Sinn seine Motivation; denn hinter allem wird Sinn gesucht. Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst, aber nicht bloß als Faktisches, sondern auch als Fakultatives, als Immer-auch-anders-sein-Können.

Verwirklichte Werte werden zum unverlierbaren Besitz. Sie sind in die "Scheunen der Vergangenheit" (V.E. Frankl 1959, S. 713)

eingefahren worden. Die Vielzahl der zu verwirklichenden Werte läßt sich in Anlehnung an V.E. Frankl in einer Wertehierarchie anordnen.

Die Schaffenswerte oder schöpferischen Werte lassen sich durch eine Tat, eine Handlung oder ein Werk verwirklichen (V.E. Frankl 1966, S. 60) und setzen Arbeitsfähigkeit voraus (1959, S. 703). Sie werden insbesondere vom Menschen als homo faber verwirklicht (S. 707). Der homo faber ist der sog. Erfolgsmensch, weil seine Kategorien Erfolg und Mißerfolg sind. Er richtet sein gesamtes Leben darauf ein, auf alle Fälle erfolgreich zu sein. Schaffen und Tun sind die menschlichen Aktivitäten, die durch schöpferische Phantasie und Talent an Qualität gewinnen (vgl. 1975, S. 311).

Konkret könnten wir in Fortführung von V.E. Frankl sagen, daß zu den Schaffens- und Tunswerten die folgenden instrumentellen Werte gehören. Dazu zählen wir Wissensfakten, Lerntechniken, Denkmethode, die Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben, aber auch Wissen aufnehmen, verarbeiten, speichern, wiedergeben und anwenden. Sie alle verhelfen dazu, einen größeren Wert zu erschließen. Diese Einzelwerte ließen sich auch als "Sinn-Momente" (H. Danner 1981) bezeichnen, die einen Sinnzusammenhang erschließen.

Die Erlebniswerte werden vom homo amans verwirklicht, weil er "erlebend, belegend und liebend sein Leben mit Sinn anreichert" (ebd.). Voraussetzung hierfür ist die Genußfähigkeit des Menschen (S. 703). Der homo amans verleiht seinem Leben Sinn, indem er das Schöne, das Wahre und das Gute in sich aufnimmt oder einen Menschen als Du erlebt und ihn liebt. In der Beziehung zu Mitmenschen kann er Werte der Liebe und der Hingabe realisieren. Erlebnisfähigkeit und Sinnorgane verhelfen ihm dazu (vgl. 1975, S. 311; 1956, S. 154).

Aus den Erlebniswerten klammern wir die sozialen Werte aus, um deren Bedeutung zu unterstreichen. Dazu zählen wir u.a. Ruhe, Geduld, Zuneigung, aktives Zuhören, Gelassenheit, Güte, Hilfsbereitschaft und Mitempfinden bzw. Mitleid.

Die Einstellungswerte kann der Mensch durch bewußten Verzicht verwirklichen. Die dazu nötige Leidensfähigkeit des Menschen ist im Vergleich zu Phantasie und Talent nicht schon vorhanden, sondern muß erst erworben werden (1975, S. 311). Dies gelingt für allem dem homo patiens, der seinem Leben noch im Leiden einen Sinn abringen kann (1959, S. 707). Damit kann der Mensch selbst in schicksalhaften Zwangslagen durch die Art und Weise seiner Einstellung zu notwendigen

Leiden Werte verwirklichen. Seine Kategorien heißen Erfüllung und Verzweiflung (vgl. z.B. 1959, S. 703). Die Leidensfähigkeit ermöglicht es dem Menschen, sich zu einer unumgänglichen Einschränkung seines Lebens einzustellen.

"Eben in seinem Sichverhalten zu dieser Einengung seiner Möglichkeiten eröffnet sich ein neues, eigenes Reich von Werten, die sicherlich sogar zu den höchsten gehören." (V.E. Frankl, S. 61)

Im Erwerb der Leidensfähigkeit, kann ein Akt der Selbstverwirklichung gesehen werden (vgl. 1975, S. 312). Jedoch ist es nur sinnvoll, sie in Situationen zu üben, in denen das Leiden unabänderlich ist, etwa bei einer unheilbaren Krankheit (vgl. U. Hommes 1980, S. 80).

Im Blick auf junge Menschen wollen wir - über V.E. Frankl hinausgehend - eher von Verzichtswerten sprechen. Heranwachsende müssen sich nämlich in der Regel weniger mit unabänderlichem Leid als vielmehr mit unabänderlicher Entsagung, Entbehrung oder unaufschiebbarem Verzicht auseinandersetzen. Die zusätzliche Einführung von Verzichtswerten beeinträchtigt die Bedeutung der Einstellungswerte nicht. Sie ermöglicht vielmehr die Erfassung jener in jungen Jahren so häufig als sinnlos empfundenen Verzichtseleistungen. (Vgl. K. Biller 1987)

Die Betonung der Verzichtswerte wird auch dadurch begründet, daß der Verzicht die Voraussetzung des sozialen, sozial-verträglichen, friedlichen Zusammenlebens ist. Abstriche von eigenen Bedürfnissen, Wünschen, Vorhaben, Absichten u.a.m. zuzulassen, kommt der Beziehung zu anderen und anderem zugute. Dieser Beitrag zum Leben in der Gruppe stellt eine humane, wertvolle Leistung dar. Sie muß als Wert angenommen und gewürdigt werden. Es muß ins Bewußtsein einer gesamten Generation dringen, daß Selbstbegrenzung die Chance zum Frieden erhöht und die Entwicklung der Persönlichkeit fördert. Der Verzichtswert richtet sich auf das Subjekt wie auf die Sozietät, wodurch ein positiver, sich selbstverstärkender Zirkel- oder Spiralprozeß entsteht. In diesem Zusammenhang sind auch die Grundgedanken von H. Dietz (geb. 1905) aufzugreifen und seine Forderung nach einer "Pädagogik der Selbstbegrenzung" (1979) in unsere Überlegungen zu einer sinntheoretischen Schulpädagogik einzubeziehen.

Die Differenzierung der Werteskala drückt die zahlreichen Möglichkeiten junger Menschen aus, Werte zu verwirklichen. Der Heranwachsende hat in schulisch relevanten Situationen "Situationswerte" (M. Scheler) zu erfüllen, also das zu tun, was not tut. Es geht bei

der Wertverwirklichung nicht so sehr um die Verwirklichung möglichst vieler Werte, sondern darum, daß dasjenige getan wird, was notwendigerweise getan werden muß. Es kommt hier also nicht darauf an, die im Menschen liegenden Möglichkeiten zu erfüllen, sondern "die in der Welt liegenden, in der Welt harrenden, dort auf den Menschen, auf ihr Erfülltwerden durch ihn, wartenden Sinn-Möglichkeiten zu verwirklichen" (V.E. Frankl 1982, zit.n. 1961, S. 220). Die Verantwortung des jungen Menschen besteht darin herauszufinden, welche Möglichkeiten verwirklichungswürdig sind.

Wenn der junge Mensch somit Sinn erfüllt und Werte verwirklicht, dann hat seine Verantwortlichkeit einen Zweck, ein Ziel (1956, S. 175; 1966, S. 71). Über diese Wertverwirklichung, die not tut, erreicht der junge Mensch seine Selbstverwirklichung, gewissermaßen als Nebeneffekt. Hierzu V.E. Frankl:

"Wie verführerisch ist doch die gängige Rede von Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung des Menschen! Als ob der Mensch nur dazu da wäre, seine eigenen Bedürfnisse oder auch nur sich selbst zu befriedigen; sofern es überhaupt im menschlichen Dasein auf Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung ankommt, lassen sie sich nur per effectum erreichen, aber nicht per intentionem. Nur in dem Maße, in dem wir uns ausliefern, in dem wir uns hingeben, in dem wir uns preisgeben an die Welt und an die Aufgaben und Forderungen, die von ihr hier einstrahlen in unser Leben, nur in dem Maße, in dem es uns um die Welt da draußen und die Gegenstände geht, nicht aber um uns selbst oder um unsere eigenen Bedürfnisse, nur in dem Maße, in dem wir Aufgaben und Forderungen erfüllen, Sinn erfüllen und Werte verwirklichen, erfüllen und verwirklichen wir auch uns selbst.

Will ich werden, was ich kann, so muß ich tun, was ich soll. Wenn ich ich selbst werden will, dann muß ich konkrete und persönliche Aufgaben und Forderungen erfüllen. Will der Mensch zu seinem Selbst, will er zu sich kommen, so führt der Weg über die Welt." (1959, S.690)

Wir haben bisher drei Möglichkeiten der Wertverwirklichung erwähnt. Der Wille zum Sinn wird aber auch dadurch erfüllt, daß Werte "geschenkt" werden, daß Bedeutungen vermittelt werden, daß unklarer Sinn geklärt wird. Damit verlassen wir den Bereich der Frage nach dem Sinn des Lebens einer konkreten Person und nähern uns dem Verständnis von "Sinn" als "Bedeutung". Das ist berechtigt, denn der Mensch fragt nicht nur nach Wertverwirklichungsmöglichkeiten, sondern sucht etwa bei Schmerzen nach deren Sinn. Er sucht so lange, bis er sich deren Grund erklären kann, bis er weiß, wie sie entstanden sind und was dagegen unternommen werden kann, was sie für eine Bedeutung

haben und wie sie zu ertragen sind. Kurz: er sucht den Grund auch, um Rückschlüsse auf die Art des Schmerzes zu ziehen und um die Konsequenzen für künftiges Verhalten bzw. Lebensführung zu ziehen. Hat er sich auf diese Weise über den "Sinn" oder die "Bedeutung" eines Schmerzes versichert, hat er sich eine "Theorie", die ihm plausibel erscheint, erarbeitet, so fühlt er sich wieder beruhigt.

Die Hilfen, die junge Menschen im Rahmen ihrer Bemühungen, den Sinn von etwas zu verstehen, bekommen, sind lebensnotwendig. Denn Sinn- bzw. Verstehens-Lücken führen zu Fehlentscheidungen im Lernprozeß, wodurch auch das Leben beeinträchtigt wird. Der Wille zu Sinn ist also nicht nur auf den Bereich des Wertes, sondern auch des Verständnisses, der Bedeutung von etwas und von jemandem bezogen.

Die Fragen nach dem Sinn des Lebens können wir jedoch deshalb nicht beantworten, weil wir nicht in die Dimension des Transzendenten hineinsehen können. Wir können in diesem Bereich nur glauben. Das ist nicht so abwegig, denn in vielen speziellen Bereichen müssen wir ebenfalls für-wahr-halten, was uns Spezialisten mitteilen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hervorgehoben, daß es uns nicht um den Sinn "des" Lebens geht. Hier sind wir mit V.E. Frankl einig, wenn er schreibt:

"Soweit es überhaupt möglich ist, nach dem Sinn zu fragen, muß nach dem Sinn einer konkreten Person und konkreten Situation gefragt werden. Die Frage nach dem Lebenssinn läßt sich nur konkret stellen und nur aktiv beantworten: Holen wir zu einer Rückbesinnung auf die ursprüngliche Struktur des Welterlebens aus, dann müssen wir der Frage nach dem Sinn des Lebens eine kopernikanische Wendung geben: Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten - das Leben zu verantworten hat. Die Antworten aber, die der Mensch gibt, können nur konkrete Antworten auf auf konkrete 'Lebensfragen' sein. In der Verantwortung des Daseins erfolgt ihre Beantwortung, in der Existenz selbst 'vollzieht' der Mensch das Beantworten ihrer eigenen Fragen." (1959, S. 712)

Zusammenfassung:

Der Wille zum Sinn drückt das Ringen des Menschen, auch des jungen Menschen, um möglichst viel Sinnerfüllung aus. Dieses Streben nach Sinn spiegelt sich in der anthropologischen Erkenntnis der Sinnverwiesenheit des Menschen (vgl. B. Hamann 1982) und gelegentlich in der schulpädagogischen Literatur (z.B. P. Heimann 1963) wider. Sinn und Werte werden im Rahmen einer natürlich-positiven Situation verwirklicht. Hierbei stehen die drei Möglichkeiten an, über das Schaf-

fen und Tun, das Erleben und die Einstellung, Werte zu verwirklichen, die durch instrumentelle, soziale und Verzichtswerte - über V.E. Frankl hinausgehend - differenziert wurden. Außerdem erschien es nötig, die Bedeutungsebene, die den Sinn eines konkreten Lebens umfaßt, um jene zu ergänzen, die den Sinn als Bedeutung von etwas auffaßt. Damit wird der schulpädagogisch interessante Bereich des Rationalen in den Sinnbegriff einbezogen und der Wille zum Sinn auch auf diesen Bereich ausgedehnt.

3.1.5 Die Fähigkeit zur Umstellung

These 5: Als geistiges, freies, verantwortliches und sinnorientiertes Wesen kann sich der junge Mensch nicht nur einstellen, sondern sich in der Dimension der Zeit auch umstellen.

Die existentialphilosophische Provenienz V.E. Frankls wird durch den Begriff "Umstellung" belegt. Er versteht darunter die radikale Umkehr im Lebensprozeß, die dem Menschen prinzipiell in der Dimension der Zeit möglich ist. Da wir dieses Vermögen auch jungen Menschen zuschreiben, erblicken wir hier eine Grundlage für die Erziehung. Das Bemühen um Herbeiführung der "Begegnung" - die im existentialphilosophischen Sinn nicht planmäßig realisierbar ist - unterstützt die Chance zur Umstellung (vgl. O.F. Bollnow 1984 a).

Rückblick:

Die geistig-personale Dimension des jungen Menschen läßt sich abschließend wie folgt kennzeichnen:

- Die geistig-personale Dimension ist durch die drei Existentialien "Geistigkeit", "Freiheit" und "Verantwortung", sowie durch Gewissen als Sinn-Organ, sowie Sinn- und Wertstrebigkeit und Vernunft konstituiert, garantiert und fundiert. Der Wille zum Sinn drückt die Suche des jungen Menschen nach Halt und Klarheit in einer nicht strukturierten, gegebenen Welt aus. Der Heranwachsende - aber nicht nur er - will seine Unsicherheit reduzieren, damit er weiß, wo er in der Zeit und im Raum sich befindet und wo er "wohnen" (O.F. Bollnow 1984b), also sich geborgen fühlen kann.
- Die geistig-personale Dimension ermöglicht es dem jungen Menschen, nicht nur Sinn zu suchen, zu finden und zu verwirklichen, sondern auch Sinn zu geben. Die Fähigkeit zur Sinngebung schließt jedoch den Lebenssinn aus. Nur dieser kann nämlich nicht gegeben, sondern immer nur gesucht und an ihn geglaubt werden. Aber durch das Zusammen-

treffen eines Menschen mit etwas oder mit jemandem antwortet oder re-agierte dieser gestaltend. In begrenzten Situationen wie diesen gibt er der so entstandenen Situation einen Sinn, den andere wiederum entnehmen können (vgl. H. Danner 1981, S. 126). Alltägliche Sinn-Momente stehen in einem größeren Sinnzusammenhang.

- Die geistig-personale Dimension verhilft jungen Menschen schließlich auch, zu einer Einheit und Ganzheit zu werden angesichts des Antagonismus zwischen dem Psychophysikum und der geistigen Dimension bzw. dem Noetischen. Dadurch wird das "Auf-dem-Weg-Sein" junger Menschen in ihrer Lebenswelt unterstrichen.

- Das "Geistige" oder das "Noetische" in der geistig-personalen Dimension hat die Funktionen (a) den Sinn aufzufassen, auszulegen, zu verstehen, zu beurteilen, zu analysieren u.a.m., damit er realisiert werden kann; (b) Sinn zu geben durch das Zusammentreffen mit etwas oder jemandem; und (c) Ringen um die personale Einheit und Ganzheit angesichts der Differenziertheit in der Welt.

An dieser Stelle der Rückschau soll auch festgehalten werden, daß zentrale Begriffe wie z.B. Freiheit, Sinn und Gewissen auch in der schulpädagogischen Literatur bestätigt sind. Die hier entwickelte geistig-personale Dimension kann in groben Zügen aus dem "anthropologischen Leitbild", das P. Heimann (1963) entworfen hat, abgelesen werden. P. Heimann schreibt:

"Der Mensch ist ein weltoffenes, nicht festgestelltes Wesen, das sich durch das Bewußtsein der Freiheit auszeichnet und den Anspruch erhebt, sich selbst bestimmen zu können; das ein elementares Bedürfnis nach geistiger Sinnggebung besitzt, was sich im Besitz der Sprache am eindrucklichsten dokumentiert; das gewohnt ist, unter dem Einfluß seines Gewissens zu handeln und in allem Mitwisser seiner Gedanken und Taten, d.h. Verantwortlicher seiner selbst zu sein. In dieses Bewußtsein mag eingeschlossen sein das Wissen von der Endlichkeit der Existenz (als Sein zum Tode) und das beunruhigende Gefühl, seine Menschenbestimmung immer wieder verfehlen zu können." (S. 13)

Das menschliche Wesen ist nach P. Heimann niemals vollendet, "sondern immer nur als aufgegeben vorgestellt" (S. 13). Aufgabe der Erziehung ist demzufolge, den Menschen zur "geistigen Mündigkeit" zu führen und ihm dazu "Selbst-, Welt- und Gesellschaftsverständnis zu vermitteln" (S. 14). Die Betonung der personalen Substanz geht daraus hervor, daß P. Heimann dieses anthropologische Leitbild keiner Brauchbarkeitsideologie opfern möchte. Zur Begründung führt er an:

"... weil sich leicht herausstellen könnte, daß bei einer Aushöhlung und Verkümmern der personalen Substanz auch die berufliche Verwend-

barkeit dieser Jugendlichen absinken, ihr wirtschaftliches Leistungspotential im Verhältnis zur menschlichen Desintegration abzunehmen die Tendenz entwickeln würde" (S. 14).

Durch diese Ausführungen kann sich die hier vertretene Position bestätigt fühlen, nicht jedoch mit den Ausführungen von G. Anders (1987) über die Antiquiertheit des 'Sinnes' (1972)". Daher ist der folgende Exkurs nötig, in dem wir uns mit der grundsätzlichen Ablehnung der Position V.E. Frankls durch G. Anders auseinandersetzen.

3.1.6. Exkurs: Kritische Bemerkungen zur "Antiquiertheit des 'Sinnes'"

G. Anders geht von zwei Gründen der Sinnlosigkeit aus. Den ersten Grund nennt er die "Eidoslosigkeit des Arbeiters" (S. 362). Wir sehen - so G. Anders - zum einen in der Arbeitswelt nicht das Endprodukt, das wir herstellen, deshalb Eidoslosigkeit, und zum anderen bleiben uns die Produkte fremd, also "transzendent" (S. 362). Wir seien also sowohl vom Bild unserer Produkte ausgesperrt als auch von der Freiheit, über deren Verwendung zu verfügen (S. 363). Diese Sichtweise kann akzeptiert werden, jedoch nicht die Schlußfolgerung, die besagt, daß deshalb unser "heutiges Leben" (S. 362) "tatsächlich sinnlos" sei (S. 364). Wir lehnen sie ab, weil G. Anders das gesamte Leben mit "Arbeit", die ein Teilbereich des Lebens ist, gleichsetzt.

Der zweite Grund der Sinnlosigkeit liegt nach G. Anders darin, daß es weder Akte noch Gegenstände gäbe, die nicht Mittel für etwas anderes sind. Ein Wert sei gut für etwas, er selbst sei kein Sinn, er habe nur einen (S. 365). Daher sei das ganze Universum ein Mittel-Universum und sei sinnlos. Das gelte auch für den Zwang, in einem solchen Universum leben zu müssen.

Diese Aussagen von G. Anders beziehen sich nur auf das Universum der Arbeit, nicht auf das Gesamtleben des Menschen. Zu Unrecht überträgt G. Anders seine Erkenntnis von der Sinnlosigkeit des Arbeitslebens und der Arbeitswelt auf das gesamte Leben. Daher kann er nicht sehen, daß viele Bereiche im Leben vorhanden sind, in denen nicht gearbeitet wird, und die einen Sinn in sich selbst haben. Von dieser Ausgangslage kritisiert er die Mittel der Fremdhilfe, also die Therapien gegen die Sinnlosigkeit.

G. Anders kritisiert, daß das Gefühl der Sinnlosigkeit und nicht die Sinnlosigkeit des Arbeitslebens beachtet und behandelt werde (S. 365). G. Anders betont, das Gefühl der Sinnlosigkeit, das in den Menschen entsteht, sei berechtigt, denn die Arbeitswelt ist erwiesenermaßen sinnlos (S. 369). Dieser Vorwurf trifft jedoch nicht V.E. Frankl; denn auch er nimmt das Gefühl der Sinnlosigkeit als echt an. Er sagt aber nicht, wie G. Anders, daß das Leben sinnlos sei, weil er auch nicht im Positiven den Sinn "des" Lebens erfragen kann, überschreitet diese Frage doch den Erkenntnisbereich des Menschen. Er enthält sich damit dieser Frage und ist hier bescheidener als G. Anders, der definitiv von der Sinnlosigkeit spricht. Aber auch der andere Vorwurf geht an V.E. Frankl vorbei. Dieser bemüht sich nämlich nicht - wie unterstellt - das Sinnlosigkeitsgefühl, sondern dessen Begleitumstände, die Neurosen, die das Leben so beschwerlich machen, zu kurieren.

G. Anders gibt ein von ihm fingiertes Gespräch eines, wie er sagt "redlichen Psychotherapeuten" mit seinem Patienten wieder. Darin bestärkt der Therapeut den Patienten in der Richtigkeit seines Gefühls der Sinnlosigkeit. Er sagt, da alles sinnlos sei, es also keinen Sinn gäbe, könne man auch keinen Sinn verlieren. Das aber ist logisch zwar zwingend, für den Patienten jedoch keine Hilfe. Insofern versagt hier G. Anders kläglich.

G. Anders kritisiert auch die These V.E. Frankls, wonach man mit Hilfe des Sinns Grenzsituationen am besten überleben könne. Der Sinn glaube helfe zu überleben. Daher - so verallgemeinert G. Anders die Franklsche Position - müßten wir ihn bejahen und fördern (S. 370). Das ist für G. Anders jedoch inakzeptabel, weil damit zugleich eine Gleichgültigkeit gegenüber der Frage nach der Wahrheit oder Unwahrheit des Geglauten proklamiert werde. Es werde lediglich der Glaube an den Glauben und an dessen das Überleben fördernde Leistung geglaubt (S. 371). Diese Verallgemeinerung ist unangemessen. V.E. Frankl kommt es immer auf den konkreten Sinn in einer konkreten Situation bei konkreten Personen an. Daher glaubt er auch nicht an den Glauben und an dessen das Überleben fördernde Leistung, sondern er glaubt immer an einen konkreten Sinninhalt, genauer an das konkrete Warum einer konkreten Aufgabe, weil dann fast jedes Wie ertragen werden kann. Der Bezug zu Fr. Nietzsche ist damit offenkundig, was jedoch G. Anders nicht sieht.

G. Anders kritisiert die These V.E. Frankls, daß in jeder Situation Sinn vorhanden sei und daß Sinn nicht nur gefunden werden müsse, sondern auch könne. Er interpretiert sie wie ich meine, boshaft: "Wie miserabel immer du dich fühlen magst, aus deiner, nur scheinbar hoffnungslosen, Lage der Sinnleere ist dir nicht nur zu helfen, nein, eigentlich ist dir, da diese Lage ja, wenn auch auf verborgene Art, 'sinnvoll' ist, immer schon geholfen." (S. 372) - Boshaft ist diese Interpretation deshalb, weil G. Anders die Werthierarchie V.E. Frankls unberücksichtigt läßt. Hier wäre nämlich die Hochachtung vor Menschen eingeschlossen, die in unabänderlichen Leidensituationen vorbildlich ihr Leben zu Ende leben. Ihre Leistung erschien durchaus als Wert und ihr Leben als sinnvoll.

G. Anders wirft V.E. Frankl ferner vor, er würde seinen Patienten einen "Kunstsinn", einen künstlich hergestellten Sinn "empfehlen" (S. 373). Das ist völlig falsch, weil V.E. Frankl überhaupt keinen Sinn "empfiehlt", sondern in der positiven Situation Sinnmöglichkeiten aufleuchten läßt und es dem Willen des Patienten überläßt, Sinn zu erfüllen oder Werte zu verwirklichen oder aber auch nicht. Er versucht, die Patienten so weit zu beeinflussen, daß sie in ihrem sinnlos scheinenden Leben wieder Sinnmöglichkeiten erkennen, also in der Lage sind, Schaffens- und Tuns-, Erlebnis- und Einstellungs- bzw. Verzichtsmöglichkeiten zu sehen und realisieren zu wollen. Hier liegt also G. Anders wieder falsch.

Unrichtig ist auch die Behauptung G. Anders, es würde nie nach dem Sinn von "Positivem" (S. 383) gefragt werden. Er schreibt:

"Niemals, mindestens kaum je, ist gefragt worden, wozu es die Welt als ganze gebe, welches ihr 'Sinn' sei /.../. Oder wozu Leben existiere? Oder wozu dieses oder jenes Volk? Oder Eichbäume oder Mücken oder Quallen? Oder gar diese Mücke oder diese Qualle? Oder gar, welchen Sinn dieser oder jener Zwischenfall im Leben dieser oder jener Qualle habe." (S. 383)

Er schließt daraus auf eine anthropologische Einengung der Frage nach dem Sinn. Er zweifelt an der Richtigkeit, denn es sei unglücklich, daß

"so Fundamentales wie 'Sinn' gewissermaßen als kontingentes Attribut ausgerechnet und ausschließlich derjenigen unter den Millionen Spezies, der man zufällig selbst zugehört, zukommen soll /.../ während sich die Millionen von anderen Spezies und Lebewesen /.../ damit abfinden müssen, sich im metaphysisch 'schlechten Töpfchen': dem der Nicht-Sinnträger, zusammenpferchen zu lassen" (S.383 f.).

Hierauf ist zu entgegnen, daß G. Anders schlicht übersieht, daß eben nur Menschen nach dem Sinn Fragen, und daß sie Sinn immer nur in Bezug auf sich selbst finden können. Tiere fragen nun mal nicht danach, vielleicht weil sie es nicht nötig haben. Sinn ist ein menschliches Phänomen und nur aus der menschlichen Perspektive ist es legitim, nach dem Sinn von etwas, auch einer oder gerade dieser Qualle zu fragen, aber in Bezug auf den Menschen. Die anthropologische Einengung der Sinnfrage scheint eine Notwendigkeit zu sein. W. Braun weist darauf hin, daß die Suche nach dem Sinn "des" Lebens zum Streben des Menschen gehöre, im Universum einen Sinn zu erkennen, wobei er als Beleg die kultursoziologischen Studienergebnisse von M. Mead bemüht (1977, S. 52). Dennoch bleibt die Verengung der Sinnfrage nicht auf den Daseinssinn bestehen. Im Bereich der Schulpädagogik wird beispielsweise nach dem Sinn der Schule (J. Gebhardt 1923), des Curriculums (Ph.H. Phenix 1964) und der Leistung (W. Klafki 1976) gefragt. Wir sehen, daß der globale Vorwurf G. Anders' nicht überzeugt. Schließlich sind wir - wie weiter unten noch genauer ausgeführt wird - von der Notwendigkeit überzeugt, die Sinnfrage auf ganz bestimmte einzelne Schüler zu beziehen, um etwa im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik, zu übertragbaren Aussagen zu gelangen.

G. Anders stellt schließlich auch fest, daß Sinn sich ursprünglich auf die Frage nach dem "im Sinn haben", also beabsichtigen, bezog. Damit macht er auf den intentionalen Aspekt im Sinn-Begriff aufmerksam. Dieser aber wird durch die Rede vom "Sinn geben" ebenfalls aufgegriffen; denn derjenige, der einer Situation einen bestimmten Sinn gibt oder in einer bestimmten Weise handelt, verbindet damit eine bestimmte Intention und hat einen bestimmten Grund oder ein bestimmtes Motiv.

Wenn G. Anders behauptet, es würde nur angesichts "der Existenz von Negativem" (S. 385) nach dem Sinn von etwas gefragt, dann stimmt das zwar in einigen Fällen, wie wir leicht bestätigen können. So wird ein Schüler immer erst angesichts schlechter Noten nach deren Sinn fragen, wohingegen bei guten Noten deren Sinnhaftigkeit unterstellt wird. Die Behauptung G. Anders' trifft jedoch nicht für die Bemühungen der "anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik" (O.F. Bollnow 1975) zu. Er fragt nämlich nach dem Sinn und der Notwendigkeit von Objektivationen des menschlichen Geistes und von Gegebenheiten und Auffälligkeiten im Leben eines Menschen.

Nach G. Anders hat "Sinn" nur dann einen Wert, "wenn wir uns gegen das endlose Iterieren abschirmen" (S.389), wenn wir einen begrenzten Horizont der Gültigkeit von Sinn einräumen und nur einen pragmatischen Sinn zulassen (vgl. ebd.). Das aber trifft im wesentlichen für die Position von V.E. Frankl zu.

Damit erweist sich die herbe Kritik von G. Anders an der Position der Logotherapie als letztlich nicht stichhaltig. Wir sehen aus unserer sinntheoretischen Position ebenfalls keinen Anlaß zu einer Änderung unserer Auffassung aufgrund der Ausführungen von G. Anders.

Die Darstellung der geistig-personalen Dimension soll zur Verteidigung des Geistigen oder Noetischen im Bereich von Schule und Unterricht, von Lernen und Erziehen beitragen, um die vielfältigen, zu pathologischen Erscheinungen führenden sinnlosen Eingrenzungen zu vermeiden oder abzubauen (vgl. K. Biller 1988 c, S. 13 - 97). Noetisches, das sich z.B. um Sinnerfüllung und Wertverwirklichung, das sich um die Einheit und Ganzheit der Person angesichts der Differenzierung der Welt, und das sich um Umstellung bemüht, soll hervorgehoben werden, weil es in der Lage ist, ganzheitliche Perspektiven zu entwickeln und somit das Denken in Sinn-Zusammenhängen zu ermöglichen. Daraus erwächst eine Grundaufgabe sinntheoretischer Schulpraxis, die , an der pädagogischen Bedeutung der geistig-personalen Dimension orientiert, zu formulieren ist.(Vgl. Abschnitt 7, und 8.4.13.1)

3.1.7 Die pädagogische Bedeutung der geistig-personalen Dimension

These 6: Die pädagogische Bedeutung der geistig-personalen Dimension des jungen Menschen läßt sich an neun Aussagen verdeutlichen.

Aussage 1: Das Gewissen sagt dem jungen Menschen nicht immer "das eine, was not tut". Die pädagogische Liebe des Erziehers verhilft ihm dazu.

Je jünger der Mensch ist, desto größer ist für ihn die Schwierigkeit zu erkennen, was in einer Situation notwendigerweise getan werden muß. Die Vorsätze und Ermahnungen hat er in der Situation oft "vergessen". Seine Fähigkeiten zur Intuition , zur vorwegnehmenden geistigen Schau, sind noch nicht durchgängig entwickelt. Auf diesem Entwicklungsstand darf der Heranwachsende nicht die volle Härte der Verantwortung spüren. Der Erzieher hilft, die Entwicklung zu beschleunigen.

Der junge Mensch kann ausgeführte Handlungen selten bis ins letzte

gehend rationalisieren. Diese Erkenntnis hilft, Mißtrauen gegenüber dem Heranwachsenden abzubauen. Sie vermeidet inquisitorische Befragungen, die mit Fragen beginnen, wie z.B. "Warum hast du dies getan? Wie konntest du nur?", weil dadurch der Heranwachsende überfordert wird: er weiß es in der Regel selbst nicht.

In genetischer Betrachtung erscheint das Gewissen als das Ergebnis der Erziehung. Es hilft dem Heranwachsenden, sein konkretes Leben sinnvoll zu leben; denn es sagt ihm, was für ihn, in einer konkreten Situation "eigentlich" zu tun sei. Damit der Erzieher immer dann angemessene Vorschläge machen kann, wenn das Gewissen nicht vernehmbar ist, muß er sich in den Heranwachsenden "einschwingen" (M. Buber). Damit er sich überhaupt einschwingen möchte, bedarf er als Voraussetzung der pädagogischen Liebe.

Die pädagogische Liebe oder die aktive pädagogische Zuneigung (vgl. K. Biller 1981, S. 93) zeigt dem Erzieher die Einmaligkeit des Heranwachsenden. Sie eröffnet ihm die Möglichkeit, dessen Potentialitäten zu erahnen, ihn "idealisch" zu sehen, um es mit einem Wort von H. Nohl zu sagen. Die Vorschläge des Erziehers können mit dem kongruent sein, was der Heranwachsende intuitiv erfaßt hat. Im Falle des Nicht-Befolgens muß nicht gleich auf Ablehnung des Erziehers, Boshaftigkeit des Heranwachsenden oder ähnliches geschlossen werden. Oft steckt die Überzeugung dahinter, daß man es jetzt besser weiß und diese Entscheidung verwirklichen möchte. Dies verantwortet er.

Mit der pädagogischen Liebe oder auch dem "Mögen" von Kindern, wie W. Flitner einmal gesagt hat, eröffnet sich der Erwachsene die Fähigkeit, mit jungen Menschen erzieherisch zu leben. Jetzt kann er sowohl Anwalt der Kultur als auch des Kindes und Jugendlichen sein (E. Weniger) und über das befinden, was in der Schule not tut: welche Inhalte beispielsweise gelehrt und welche gestrichen, welche Methoden eingesetzt und welche vermieden werden sollen usw. Er erkennt in allen Vorstellungen, Vorschlägen, Empfehlungen, Erlassen, Plänen, Richtlinien, Curricula u.a.m., die von außen an konkrete Situationen im pädagogischen Bereich herangetragen werden, ihren Vorschlagscharakter, nicht aber eine Verbindlichkeit, die jeder beliebigen Situation aufgepreßt werden muß. Gemeinsam mit Schülern und Kollegen sucht er den Sinn dieser Außenmaßnahmen im Hinblick auf die Befruchtung des gemeinsamen Lebens.

Auf die hohe Bedeutung der Liebe für die "rechte personale Einstellung zur Wahrheit", zur Ehrfurcht und d.h. zum " 'Verhülltsein', zur 'Verborgenheit' der Wirklichkeit" und zur Güte, als der "rechten Einstellung des Menschen zu seinem Mitmenschen" hat bereits F. Stippel (1966, S. 23) hingewiesen.

Aussage 2: Die Abhängigkeit des Geistigen bzw. Noetischen von der Funktionstüchtigkeit des Psychophysikums verlangt dessen Berücksichtigung in Erziehung und Unterricht.

Die Einwirkungen auf die geistig-personale Dimension sind dann erfolgversprechend, wenn dabei auch die psychische und physische Dimension gebührend berücksichtigt werden. Aber auch von der Umgebung des Heranwachsenden sollten keine störenden Einflüsse ausgehen. Die Verbindung zur Schulökologie ist damit gegeben.

Aussage 3: Der junge Mensch kann sich nicht vollkommen reflektieren und somit sich nicht vollständig intellektuell und rational erfassen.

Der junge Mensch kann sein Verhalten niemals restlos erklären, obgleich er es verstehen kann. Aus dieser Sicht wird die Schwierigkeit des Verstehens anderer unterstrichen. Die Standortbezogenheit des Denkens kann immer nur zu perspektivischen Urteilen über andere und anderes führen.

Aussage 4: Die Freiheit gegenüber Erbe, Umwelt und sich selbst gibt dem jungen Menschen Mut, ja zu sich zu sagen.

Kein Mensch kann seinem Schicksal entweichen, aber man kann sich dazu innerhalb eines gesteckten Rahmens frei entscheiden. Dieser Rahmen wird durch Gebundenheit an Frustrationstoleranz, theoretische Fundiertheit, praktische Erfahrung, Aufgeschlossenheit für Neues, Mitmenschen gegenüber denen man verantwortlich ist u.a.m. gebildet. Innerhalb der verfügbaren Bandbreite kann sowohl der Erzieher wie der Heranwachsende sein Leben selbstverantwortlich gestalten. Aber auch in diesem Raum fallen freie Entscheidungen oft sehr schwer. Dennoch gilt: der junge Mensch ist nicht faktisch, sondern fakultativ. Das weist vor allem auf die in ihm schlummernden Möglichkeiten hin, die positive wie negative Überraschungen mit sich bringen können.

Aussage 5: Der Mut zu sich selbst konkretisiert sich in der Haltung des pädagogischen Dennoch.

Angesichts der relativen Freiheit gegenüber dem Schicksal ist es für junge Menschen sinnvoll, an sich zu arbeiten und z.B. gerade trotz augenfälliger genetischer Benachteiligung zu großen Anstrengungen bereit zu sein. Jeder Teilerfolg ermutigt zu neuen Anstrengungen, jeder neue Versuch erweitert das Leben, jede Lebenserweiterung übt unentwickelte Kräfte und setzt neue in allen Dimensionen des menschlichen Bereichs frei.

Angesichts der relativen Freiheit kann der Erzieher Prioritäten setzen, wobei die Bemühung um Sinn von zentraler Bedeutung ist. Der Erzieher achtet die Würde des Menschen; denn er sieht, wie dieser ernst genommen werden möchte. Das verhindert, daß er verobjektiviert, etwa als "Demonstrationsobjekt" vorgeführt wird.

Die relative Freiheit gegenüber dem Schicksal kann auch Eltern ermutigen, sich gegen Vorwürfe von seiten ihrer Kinder bezüglich Anlage und Milieu zur Wehr zu setzen. Gemeinsam können Wege gefunden werden, wie eine Nacherziehung in der Familie zu leisten ist.

Aussage 6: Die Lebensziele Selbsterfüllung bzw. Selbstverwirklichung, Freude, Lust oder Glück können per effectum also indirekt erreicht werden. Die Freude an der Schule, Schullust, kann nur auf dem Umweg über Leistung eintreten.

So wie der junge Mensch nur dann weiß, was er kann, wenn er sich erprobt, so können auch die positiven Gefühle nur über positive Leistungen ausgelöst werden. Daher muß der junge Mensch lernen, sinn-sichtig zu werden, damit er Sinn erfüllen kann; er muß sein Wertge-sichtsfeld ausdehnen, damit er Werte ausfindig macht und sie mit Hilfe entwickelter Entschlossenheit verwirklicht. Ein Lehrer, der es versteht, die Schüler an Aufgabenstellungen und Forderungen teilhaben und schulische Probleme zu den ihren werden zu lassen, schafft günstige Voraussetzungen für eine natürlich-positive Situation, in der Werte verwirklicht werden. Zu ihm werden die Schüler gerne kommen und mit ihm sich an Unterrichtsinhalte hingeben.

Bedürfnisse der Schüler vorrangig zu befriedigen, heißt in dieser Sicht, sie dazu zu veranlassen, sich vor allem mit sich selbst und ihrem

Wohlergehen zu beschäftigen. Dadurch werden keine Werte erfüllt, die zur Selbstverwirklichung beitragen. Denn es ist nicht Aufgabe des Menschen, sich zu bespiegeln. Wenn Schule zum "Selbstbedienungsladen" degeneriert, erweist sie Heranwachsenden keinen Dienst. Menschwerdung geschieht lediglich auf dem Weg über die Welt, indem die darin auftauchenden Aufgaben gelöst, und Aufgegebenes angenommen und getragen wird. In der Art und Weise des Tragens von Aufgaben, und des Leistens von Verzicht erscheint die Qualität des Lebens. Hier kann erkannt werden, daß ein geleisteter Verzicht letztlich ebenfalls Freude und das tiefe Gefühl der Befriedigung auslösen kann.

Aussage 7: Die Dynamik des Geistigen wird von der Wertstrebigkeit fundiert und konstituiert.

Das Geistige ist wertstrebig hinsichtlich des Schaffens, Tuns, des Erlebens, Liebens und des Einstellens, ganz nach der Werthierarchie. Die seelische Triebhaftigkeit ragt als "speisende Energie" in die Dynamik des Geistigen hinein, und trägt so zur Wertverwirklichung bei. Das dominierende Streben nach eigenem Lustgewinn bindet jedoch die Energie der seelischen Triebhaftigkeit beim vergeblichen Versuch des direkten Zugangs zur Lust und bei der Verarbeitung der unweigerlichen Desillusion, Depression und Verzweiflung. Ein Leben ohne Engagement und Sinnfindung ist die Folge.

Aussage 8: Der junge Mensch als sinnstrebiges Wesen sucht Sinn nicht nur auf der Wertebene, sondern auch im Bereich der Bedeutung. Er sucht aber nicht nur, er verleiht auch Sinn in einer ihm eigenen Weise.

Der junge Mensch sucht nicht den Sinn des Lebens, obgleich sich ihm diese Frage im Laufe seines Lebens in der Regel aufdrängt, sondern den seines Lebens. Diesen bezieht er aber auf eine konkrete Situation oder einen konkreten Gegenstand. Daher fragt er nach dem Sinn von Unterricht und von einem bestimmten Unterrichtsfach, nach dem Sinn einer Frage oder der Hausaufgabe u.v.a.m. Diese Fragen sind ernsthaft zu beantworten, wenn vermieden werden soll, daß das Eingeständnis auftaucht, Sinnloses zu verlangen.

Die Sinnfindung konkreter Schüler in konkreten Situationen ist das Ergebnis konkreter individueller Gegebenheiten. Daher ist deren Be-

wertung so lange schwierig, so lange die entscheidenden Motive unklar sind. Bei der Bewertung von Schüleräußerungen ist also davon auszugehen, daß ihnen ein Sinn immanent ist, daß sie subjektiv sinnvoll sind. Die Haltung der "epoché" (Husserl), also der Zurückhaltung oder Enthaltung, ist angemessen, weil sie eine Sinnerhellung anstrebt.

Aufgabe der Schule ist es, die Sinnstrebigkeit des jungen Menschen zu fördern, indem die Werthierarchie in der vollen Breite ausgenützt wird (vgl. K. Biller 1987). Insofern steht vor dem Lehrer die Aufgabe, jungen Menschen ein sinn- und werterfülltes Leben zu ermöglichen.

Aussage 9: Die Aufgabe der Schule, ein sinnvolles Leben zu ermöglichen, verlangt vom Lehrer eine bescheidene, die Würde des Schülers achtende Einstellung sowie die Forderung von Aktivität.

Sensibilisierung junger Menschen für Wertmöglichkeiten heißt auch, daß sie ermutigt werden, die in der konkreten Situation erkannten Werte auszuführen. Damit lernen sie, ihr Leben selbständig und verantwortlich zu führen. Das beste aus einer Situation zu machen lernt, wer keinerlei Sanktionen zu fürchten hat, weil sein Freiheitsraum entsprechend groß ist, wer sich selbst und dem Erwachsenen vertrauen kann und dieser ihm gegenüber ebenfalls Vertrauen aufbringt. Ein dreifaches Vertrauen ist also gefordert.

Wer für Werte aufgeschlossen ist, sieht die Umwelt mit menschlicheren Augen als bisher: er erkennt die Angebote des Lehrers, den Intellekt zu üben, den Körper zu trainieren, verschiedene Gemüts-erlebnisse zu ermöglichen usw. Er erkennt die geforderten Situationswerte als einmalige Gelegenheiten, die es zu ergreifen gilt, sollen sie nicht für immer verloren sein. Er entdeckt, daß der Sinn der Schule weniger in Worten zu suchen, sondern vielmehr in der Tätigkeit zu erleben ist. Er erlebt, daß sechs Unterrichtsstunden nicht nur eine Qual sind, sondern ebenso eine Fülle an Bereicherungen beinhalten können.

Der Lehrer zeigt dem Schüler die Grenzen der Sinnverwirklichung auf. Er zeigt ihm, daß der konkrete Sinn, der verwirklicht werden soll, von ihm abhängt. Dieser erfährt, daß je nachdem, was er tut oder läßt, etwas geschieht oder nichts geschieht. Die erste Grenze seiner Entscheidung für Sinnerfüllung liegt in ihm selbst. Er kann seine Fähigkeit, aktiv zu sein, gemäß der ihn kennzeichnenden Bandbreite

seiner Anlagen ausdehnen. Die andere Grenze, die Folgen seiner Entscheidung, muß er akzeptieren, ob er will oder nicht. Hierfür muß er die Verantwortung übernehmen.

Wird die Hoffnung der Schüler auf ein sinnerfülltes Leben in der Schule nicht erfüllt, dann tauchen Störungen in den Menschen und in der Umgebung auf, die sich in dem Begriff des schulischen Unbehagens fassen lassen (vgl. K. Biller 1988 c).

Nach der zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Bedeutung einiger Aspekte der geistig-personalen Dimension soll nun die psychische Dimension beschrieben werden.

3.2. Die kognitive Dimension des jungen Menschen

Zur Geistigkeit des Menschen werden Vernunft (Ratio) und Verstand (Intellekt) gerechnet. "Vernunft" verstehen wir hier als "oberes Erkenntnisvermögen" (I. Kant), das die Erkenntnisgegenstände verbindet und übergreifende Sinnzusammenhänge sowie die Einheit von Wissen und Handeln stiftet. "Verstand" ist in unserem Sinne jene geistige Fähigkeit, sinnlich wahrgenommene Informationen zu durchdringen, Begriffe zu bilden, zu abstrahieren, Schlußfolgerungen zu ziehen und Urteile zu bilden. Die polare Gegensätzlichkeit von Verstand und Vernunft hindert uns nicht, sie in einer eigenen - der kognitiven - Dimension zu verbinden. Dadurch artikulieren wir ihre instrumentelle Funktion bei der Erhaltung des Lebens, die nur in enger Verbindung miteinander optimal erfüllt wird. Wir differenzieren unter schulpädagogischem Aspekt somit die Position von V.E. Frankl, die in nuce lautet,

"daß innerhalb des Geistigen, noologisch, das Rationale und das Intellektuelle nicht einmal das Eigentliche am Menschsein darstellen; diesen Rang macht ihnen vielmehr das Emotionale und das Existentielle streitig" (1956, S. 98; 1959, S. 670).

Die polare Beziehung der kognitiven Dimension zur geistig-personalen Dimension wird durch die Tatsache unterstrichen, daß Verstand und Vernunft - die nach V.E. Frankl nicht das Eigentliche am Menschsein darstellen - in ihrem Kern nicht Werte verwirklichen wollen und können, und auch nicht nach dem konkreten Lebenssinn fragen, sondern vielmehr die Bedeutung bzw. das Verstehen von etwas oder jemanden

verfolgen. Ob die erkannten Bedeutungen jedoch in Beziehung zum Subjekt sinnvoll oder sinnlos sind, erfassen sie nicht. Das geschieht in der geistig-personalen Dimension und wird von uns als die Leistung des Geistes gewertet. Im hier zugrunde gelegten Verständnis von Verstand und Vernunft produzieren sie zwar Material, aber sie setzen es nicht in Beziehung zum Subjekt. Das kann nur in der geistig-personalen Dimension erfolgen. Beide Dimensionen können ohne einander jedoch nicht bestehen, was ihre gegenseitige Angewiesenheit zur Folge hat.

Die kognitive Dimension ist jene Dimension, in der der Mensch seine geistige Welt aufbaut, in der Wissen erworben und unter Anwendung methodischer Vorschriften Aufgaben gelöst werden, kurz: in der gelernt wird. Dadurch liegt die Affinität zur Schule nahe. (vgl. K. Biller 1988, S. 147 - 150) Das heißt aber nicht, daß sich die Schule nur auf diese Dimension ausschließlich konzentrieren soll, wenn sie dem Heranwachsenden gerecht werden will. So wenig wie z.B. aus einem kreisförmigen Grundriß zweifelsfrei auf eine Kugel und nicht auf einen Zylinder geschlossen werden kann, so wenig kann eine umfassende schulische Förderung des Heranwachsenden sich in der kognitiven Dimension erschöpfen. So wie zur eindeutigen Identifizierung des kreisförmigen Grundrisses als Kugel noch die Seitenrisse nötig sind, so müssen auch andere Dimensionen des Menschen der schulischen Förderung zugänglich werden, ohne ihn allerdings zu "verschulen". Um Mißverständnissen vorzubeugen: es kommt zweifellos in der schulischen Arbeit auf die Entwicklung und Förderung des Intellekts und des Verstandes junger Menschen an, aber nicht ausschließlich; denn den Heranwachsenden konstituieren noch andere Dimensionen. An dieser Stelle sei damit jeglicher schulpädagogischen Eindimensionalität eine Absage erteilt.

3.3. Die psychische Dimension des jungen Menschen

In der psychischen Dimension sollen jene Erlebnisqualitäten vereint werden, die ohne Beteiligung von Momenten der geistig-personalen Dimension entstehen, sich ausbilden und verschwinden. Bedingt durch die lange Begriffsgeschichte und das unterschiedliche Verständnis einzelner Erlebnisqualitäten, das vor allem auch auf die Untersuchungsergebnisse verschiedener Wissenschaften zurückzuführen ist, kann hier keine unwiderlegbare Einheitlichkeit erwartet werden. Ver-

schiedene Erlebnisqualitäten werden nachträglich der geistig-personalen Dimension zugeordnet, was zu deren Präzisierung beitragen kann.

3.3.1 Die psychische Dimension steht in einem antagonistischen bzw. polaren Spannungsverhältnis zur geistig-personalen Dimension.

Nach H. Nohl ist die psychische Dimension oder in seiner Terminologie: die "seelische Sphäre" die dialektische Einheit von "Eros"- und "Thymos"-Schicht. Zur "Eros"-Schicht führt H. Nohl (1933, S. 58) aus:

"Die dritte Schicht wird im Phädrus durch den Wagenlenker dargestellt, im Staat durch das Bild des Menschen. Damit soll diese Schicht als die eigentlich menschliche herausgehoben werden, die ihn vom Tier trennt: es ist das Lernbegierige /.../ und Philosophische im Menschen, die Richtung auf einen Gehalt, der die höheren Menschen erfüllt, und ihr Eros gegenüber den Ideen, allgemeiner ausgedrückt die 'geistigen Grundrichtungen' oder 'Interessen', die charakterisiert sind durch die uneigennützige Hinwendung zu der Sache. Auch diese Schicht kann pervertiert werden, wenn sie in den Dienst der niederen (sc. als des "Thymos") tritt." (Meine Hervorhebung)

In Anlehnung an die einschlägigen Schriften H. Nohls (1929, 1933, 1970) und der Arbeit von H.J. Finckh (1977, S. 105-133) seien weitere Erläuterungen angefügt, ohne die einzelnen Stellen genau zu belegen.

"Eros" wird verstanden als die Lernbegierde, die der stärkste Treiber der Bildung im Sinne von synthetischer Gestaltung der vielfältigen Bezogenheit im Menschen zu der gefestigten zielvollen Einheit der optimalen Proportion der subjektiven Kräfte ist. Er beinhaltet aber auch den Bedeutungsgehalt von "Sehnsucht" als Trieb, der dem Teil des Gemüts entspringt, in dem nur das selbstgegebene Gesetz herrscht. Ferner kann "Eros" aufgefaßt werden als Gesamtwille, der immer das höhere Ganze suchen läßt, also ein Einheitsstreben ist, z.B. beim künstlerischen Schaffen, Erkennen, religiösen Verhalten, politischen Willen und bei der pädagogischen Leidenschaft, insgesamt also bei der Hinwendung zur Sache zu erkennen. Hierbei sind wechselnde Spannungen zwischen Stärken und Schwächen festzustellen, deren Ursache inhaltlicher Natur ist. Das verweist auf die Untrennbarkeit von Inhalt und Form. Das einheitlich gestaltende Leben der Erosschicht ist auf Geist zurückzuführen. Das heißt, daß die Erosschicht eine Affinität zur "Person" besitzt, aber dennoch nicht in ihr aufgeht; denn es fehlt noch die Haltung, also die Beherrschtheit, die das Leben an die Gestaltungsgesetze hält.

Die Erosschicht hat aber nicht nur eine Affinität nach "oben" zur "Person" oder in unserer Terminologie zur geistig-personalen Dimension, sondern auch nach "unten" zum "Thymus". Dies wird besonders bei der Sehnsucht deutlich, die zu ihrer Verwirklichung "Lebensmut", das zentrale Moment der Thymossschicht, braucht.

Die Erosschicht ist durchwirkt von der inspirierenden, idealisierenden Energie. Es kommt auf die richtige Erweckung der höheren geistigen Grundrichtungen oder eines lebendigen Interesses ist.

Dieser Erosschicht steht nun die Thymoschicht polar gegenüber. Zur Erläuterung sei wiederum zunächst H. Nohl zitiert (1970, S.29 f.):

"Die zweite Schicht ist das Löwenartige im Menschen (/.../ Thymos, das Mutartige und Ehrliebende), dieser streitlustige Wille zum 'Macht-haben, Siegen und Berühmtsein' (negativ gewendet = Unwille und Zorn), der falsch angespannt zu Anmaßung und Unfreundlichkeit gegen andere führt, erschläfft und abgespannt aber zu Üppigkeit und Weichlichkeit, der durch Schmeichelei niederträchtig wird wie der Affe, der aber von Natur mit dem höheren Wert geht und sein Ziel in der Ehre hat. Im Phädrus hat Plato die beiden Schichten (sc. Triebsschicht oder biologische Schicht der Begierden und die Thymoschicht) mit zwei Rossen verglichen und ihre Physiognomie gegeben; das hartmäulige Tier, das die Peitsche braucht (sc. der Trieb, die Begierde), und das edle vom mutigen Lebenswillen erfüllte, das ohne Schläge nur durch den Befehl der Worte aus Ehrlust zur höchsten Leistung kommt. /.../ Der Wille hat, ganz unabhängig von seinen Inhalten, gewisse formale Eigenschaften, wie Mut, Ausdauer, Energie und Geschlossenheit. Diese Eigenschaften sind, abgesehen von allen äußeren Reizen und Abhängigkeiten, in unserer eigenen Hand gelegen und mit einer gehobenen Gefühlslage, Kraft- und Sicherheitsgefühl verbunden. /.../ Bei ihrem Fehlen stellen sich Minderwertigkeitsgefühle ein. Hier liegt ein selbständiger Einsatz des seelischen Lebens, und wir haben in ihm ein Mittel, die tiefere Schicht zu beherrschen. Wir erleben diese Gefühle gehobenen Lebens in Spiel und Sport, in jeder fortschreitenden Arbeit/.../der Wetteifer ist die Form, in der sie vor allem zur Entfaltung kommen. /.../ geistige Bildung und Produktivität (bleiben) ohne solchen Impuls (sc. durch den Thymos) immer schwunglos und ohne Feuer."

Aus der oben angegebenen Literatur entnehme ich zur Erläuterung weitere Hinweise, ohne sie im einzelnen exakt zu belegen:

"Thymos" ist also der Lebensmut, der Lebenswille, auch als vitaler Lebenswille bezeichnet, bzw. der Lebensimpetus. Er ist gekennzeichnet durch freie Aktivität, Zielstrebigkeit, frohe Tätigkeit, kämpferische Ehrlust, die Demut verhindert, spontane Willensenergie. Thymos geht immer mit dem Rechtsbewußtsein, Kraftgefühl, Freudigkeit, Munterkeit, Anstrengung und Konzentration begleiten ihn. Thymos fragt nicht nach dem Was des Tuns; er findet Erfüllung im Tun selber. Er steht dem biologischen Lebensdrang näher als der über ihm sich erhebenden Erosschicht, also den geistigen Grundrichtungen. Die Thymoschicht ist durchwirkt von vitaler Energie. Es geht hier um das Erfahrenlassen der gehobenen Gefühlslagen, in denen der Wille seine höheren Eigenschaften erlebt. Das Verhältnis von Kraft und Anforderung wirkt sich auf das Tun aus. Thymos wird auch als "gute Eris" bezeichnet, die den Wettstreit unter den Menschen weckt, und nicht wie die "schlechte Eris" Kampf, Feindschaft und Not. Thymos ist vom Inhalt unabhängig. Das hat er mit der Triebsschicht gemein.

Die "seelische Sphäre" ist also durch die beiden Pole "Eros" und

"Thymos", die Beziehungen zu den "über" oder "unter" ihnen liegenden Schichten besitzen, konstituiert. Dadurch ergeben sich erneut polare Beziehungen, nämlich zwischen Eros und Person einerseits und Thymos und Bios andererseits. Die polaren Beziehungen ermöglichen es, daß "Eros" sowohl zur "geistigen Sphäre" als auch zur "seelischen" gerechnet werden kann. Das gilt auch für "Thymos", der zusammen mit dem "Eros" die "seelische Sphäre" und mit dem "Bios" die "vitale Sphäre" bildet. Dadurch wird die zentrale Stellung der "seelischen Sphäre" betont, gleichzeitig aber auch die hohe Bedeutung sowohl für die geistige als auch vitale Sphäre unterstrichen.

Die polare Anordnung ermöglicht aber auch, daß die "Person" die Möglichkeit hat, auf "Eros" einzuwirken. Dies findet in der "geistigen" oder noetischen Sphäre statt. Da "Person" aber als "Personenkraft" oder als ordnende, finale Energie verstanden werden kann, wirkt sie auch auf die übrigen "Schichten" ein. Sie ist als "inneres Wollen" befähigt, das Leben des Menschen in Trieben und geistigen Grundrichtungen an Gesetz, Wert und Zwecke zu binden. Sie ist durch Selbständigkeit konstituiert, die unsere letzte Freiheit als der lebendige Kern dieser Schicht ist. Sie wirkt überlegt auf andere Schichten ein, weil Besinnung dem geistigen Leben immanent ist. Ihr reflexiver Charakter setzt jedoch stürmische Lebendigkeit des Geistes, freie Phantasietätigkeit und schöpferische Kräfte voraus. Das heißt aber, daß sie mit der Erosschicht verbunden ist, die zuläßt, von einer polaren Beziehung zu sprechen. Es ist die "Einheit der Person", die in dieser Schicht angezielt wird, und "die ihrer selbst gewiß ist und aus der jede Identität und Bindung in unserem Leben stammt: die Identität des Gegenstandes, daß wir ihn als ein und denselben erkennen, wie jede Regel, die wir uns setzen, und jedes Versprechen, das wir geben" (H. Nohl 1933, S. 59). Sie ist formaler Art; denn sie hat selbst keine Inhalte. Sie ist in der Lage, bis in die Schicht des "Bios" einzuwirken, die als Triebsschicht bezeichnet werden kann, in der Begierden, sinnliche Gebundenheit, Hunger, Sexus, Lebensgier, Freiheits- und Bewegungstrieb sowie Streben nach eigener Befriedigung angesiedelt sind. Sie ist durchdrungen von motorischer Energie. Es kommt in ihr vor allem auf Diät im Triebssystem an. Sie ist ebenfalls von Inhalten abhängig. Sie stellt "eine heterogene Mannigfaltigkeit (dar), wo das eine keine Rücksicht auf das andere nimmt" (H. Nohl 1933, S. 58).

Diesen bei H. Nohl angetroffenen hohen Differenzierungsgrad hat das anthropologische Modell von V.E. Frankl nicht, denn bei diesem ist lediglich der Gegensatz zwischen dem Geistigen und dem Psychophysikum hervorgehoben. Auf der Ebene von Psyche und Physis spricht V.E. Frankl von einem "psychophysischem Parallelismus". Das korrelative Verhältnis des Psychophysikums zum Geist bezeichnet er als einen "fakultativen psychonoetischen Antagonismus" (1975, S. 219; meine Hervorhebung). Der Antagonismus ist "fakultativ", weil der Mensch die Fähigkeit besitzt, sich von seinem Psychophysikum zu distanzieren, was der Begriff der Selbstdistanzierung ausdrückt.

In unserer Terminologie bezeichnen wir das Verhältnis zwischen geistig-personaler und psychischer Dimension als polar. Damit werden die beiden Pole "Geist" und "Psyche" als aufeinander verwiesen verstanden, der Beziehungszusammenhang gewährleistet und außerdem die Qualität der Beziehung gekennzeichnet.

Schwierig erweist sich im Modell V.E. Frankls die Einbeziehung der "Emotion" in das Verständnis von "Geistigkeit" vor allem wegen fehlender Erklärungen. Er schreibt lediglich, es gelte, "daß innerhalb des Geistigen, noologisch, das Rationale und das Intellektuelle nicht einmal das Eigentliche am Menschsein darstellen; diesen Rang macht ihnen vielmehr das Emotionale und das Existentielle streitig" (1959, S. 670). Er beschreibt später lediglich die "Liebe", die wir als Emotion akzeptieren können.

Die Liebe läßt sich "definieren als : Du sagen können zu jemanden - und darüber hinaus auch ja sagen können zu ihm; mit anderen Worten: einen Menschen in seinem Wesen, in seinem Sosein, in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit erfassen, aber eben nicht nur in seinem Wesen und in seinem Sosein, sondern auch in seinem Wert, in seinem Seinsollen, und das heißt ja ihn bejahen. Und so zeigt sich /.../, Liebe macht durchaus sehend; ja, sie macht geradezu seherisch; denn der Wert, den sie am andern sehen und aufleuchten läßt, ist ja noch keine Wirklichkeit, sondern eine bloße Möglichkeit; etwas, was noch gar nicht ist, sondern erst wird, werden kann und werden soll. Der Liebe eignet eine kognitive Funktion." (S. 674)

Weil nun in der Liebe, unterstützt durch Kognition, Wertsichtigkeit möglich ist, kann sie zu Recht in die den Menschen auszeichnende geistige Dimension aufgenommen werden; die Triebe der Lust oder der Macht hingegen nicht, weil sie ohne Bezug zum Geist wirken. Diese gehören dem Psychophysikum an. Auf sie kommt V.E. Frankl vor allem dann zu sprechen, wenn er sich von S. Freud und A. Adler distanziiert, wobei er jedoch die Existenz des Lusttriebs und des

Machtriabs in der Form des Geltungsstrebens akzeptiert. Ohne V.E. Frankl Unrecht tun zu wollen, kann ein Bedarf an Präzisierung und Differenzierung festgestellt werden. Das soll im folgenden geleistet werden.

3.3.2 Die psychische Dimension wird konstituiert von Gefühlen, Affekten und Trieben.

Die Gefühle gehören neben dem Denken und dem Wollen zu den drei seelischen Grundvermögen. Sie sind Erlebnisqualitäten, die schärfer als Stimmungen umrissen sind, die gerichtet und aktualisiert sind. Sie sind in der Regel mit Wahrnehmungen, Erinnerungen und Wertungen verbunden. Verstärken sich Gefühlszustände, so daß sie körperlich wahrnehmbar sind, dann spricht man von Affekten. Sie sind in verschiedenen Einteilungsversuchen gruppiert worden. Damit ist zumeist eine Reduzierung auf Grundgefühle verbunden. Die Reduzierung der Gefühle auf Lust und Unlust erweist sich als pragmatisch. "Lust" bezeichnet hierbei alle lebensförderlichen, angenehmen, positiven Gefühle; "Unlust" entsprechend das Gegenteil. Die vierstufige Gliederung der Gefühle nach M. Scheler (1948) sei hier jedoch bevorzugt, weil damit der Differenzierungsgrad erhöht wird.

Nach M. Scheler lassen sich die Gefühle gliedern in

- (a) empfindungsnahe (etwa sinnlich-leibliche Gefühle wie z.B. Hunger und Schmerz);
- (b) triebnahe (z.B. Furcht und Grauen);
- (c) geistig-seelische (soziale, religiöse, ethische Gefühle) und
- (d) persönlichkeitsbedingte Gefühle (z.B. Sympathie, Anstands- und Taktgefühl).

Dieser Gliederung zufolge können in die psychische Dimension die empfindungsnahen und triebnahen Gefühle aufgenommen werden. Die geistig-seelischen und persönlichkeitsbedingten Gefühle jedoch lassen sich der geistig-personalen Dimension zuordnen. Die bei H. Nohl aufgezeigte Beziehungsstruktur, etwa zwischen "Eros" und "Person" bzw. "Eros" und "Thymos", kann in formaler Hinsicht auch bei den Gefühlen belegt werden. Bestimmte Gefühle (vgl. ċ) beziehen sich auf die geistig-personale Dimension; andere wiederum (vgl. å) auf die noch zu erläuternde physische Dimension. Da nahezu jedes Gefühl zu einem Affekt gesteigert werden kann, gilt die polare Beziehungsstruktur auch für sie.

Affekte sind besonders intensiv erlebte Gefühle mit auffallenden körperlichen Begleiterscheinungen. Beispiele für Affektzustände sind: Freude, Trauer, Angst, Wut, Entrüstung, Haß, Scham, Ekel, Ärger, Begeisterung u.a.m. Affektzustände sind immer verbunden mit einem tiefen Ergriffensein. Dabei findet eine Bewußtseinseingengung, eine Einschränkung der Willenskontrolle und des Kritikvermögens statt.

Triebe lassen sich im weiten und engen Sinn verstehen. Triebe i.e.S. sind angeborene Triebe, wie etwa der Nahrungs-, Geschlechts- und Gefahrenschutztrieb. Zu den Trieben i.w.S. gehören u.a. die Leidenschaften, der Gesellungstrieb und das Ordnungsstreben. Zum Triebverhalten gehören Motivationen, Bedürfnisse und Interessen. Triebe wurden wie die Gefühle unterschiedlich gruppiert. Man kann sie in Anlehnung an Rohracher in vitale, soziale Kontakt-, Genuß-, Kultur- und Funktionstriebe gliedern.

Triebe sind in der Regel in der psychischen Dimension anzusiedeln. Bei entsprechender Auslegung jedoch, haben auch sie eine Affinität zur geistig-personalen Dimension. Die Möglichkeit hierzu bietet der Phänomenbereich menschlicher Erlebnisqualität, der lange Zeit mit Leidenschaft bezeichnet wurde. Darunter verstand man eine anhaltende, heftige, triebhafte Einstellung oder einen andauernden, zielstrebigen Affekt, der das Denken, Fühlen und Wollen eines Menschen mit sich reißt und bestimmt. Wenn Leidenschaft als Affekt bezeichnet wird, dann gelten auch die obigen Aussagen für sie, denn es ist sehr wahrscheinlich, daß im geistig-seelischen Bereich Leidenschaften entstehen können.

Heutzutage werden Leidenschaften mit starken Strebungen gleichgesetzt und durch die Bezeichnung Trieb oder Affekt ersetzt. Strebungen sind zu verstehen als bewußte oder unbewußte Gerichtetheit insbesondere zum Handeln. Strebungen motivieren bewußtes Wollen, Wünschen und Begehren. Zu den Anstreben gehören die Antriebe sowie gemüthafte Regungen der Neigung zu Menschen, Tieren und Gegenständen wie auch der Abneigung und des Hasses. Strebungen, die bewußt gerichtet sind auf etwas, lassen sich, bedingt durch diesen kognitiven Anteil, in die geistig-personale Dimension einbringen. Die Bedeutungsverschlechterung, die das Streben insbesondere im schulischen Bereich betrifft, kann durch den Hinweis auf die hohe motivierende Funktion von Strebungen im Interesse des einzelnen vermindert werden.

Das bewußte Anstreben eines Handlungszieles bezeichnet man als "Wollen". Es wird als Aktivität des eigenen Ich erlebt und beruht auf einem Entschluß der Person. Die zum erfolgreichen Wollen benötigte Willenskraft ist die erworbene Fähigkeit, die verfügbaren Energien auf ein Ziel zu lenken. Sie hängt jedoch sowohl vom Charakter als auch von der konstitutionellen Gesamtanlage der Person ab. Das Wollen kann vermindert oder verstärkt werden. Es kann sein Ziel oft über sehr lange Zeit hinweg aufschieben. Es kann einen sehr langen Spannungsbogen erreichen. Wenn das Wollen in eine Handlung mündet, dann spricht man von einer Willenshandlung. Sie gliedert sich in Motivation, Entschluß und Vollzug. Jeder Abschnitt der Willenshandlung kann erzieherisch beeinflußt werden. (vgl. hierzu O. Ewert 1971, Sp. 1271). Der hohe personale Anteil am Wollen legitimiert seine Einbindung in die geist -personale Dimension.

An dieser Stelle sei auf das Bemühen des jungen Menschen hingewiesen, sich im Rahmen seiner biographischen Bedingtheiten in allen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen zu vervollkommen. Dieses subjektive Perfektionsstreben des Heranwachsenden angesichts von Unvollkommenheit wird an sprachlichen Äußerungen deutlich, wie z.B. "Das ist doch schön geworden, oder?". Heranwachsende wollen angefangene Vorhaben zu Ende führen, voll-enden. Das Streben des jungen Menschen nach Perfektion wird in der sinntheoretischen Schulpädagogik als wichtiges Motiv anerkannt: Der Heranwachsende möchte nicht nur Vorhaben vollständig durchführen und Gegenstände vollkommen gestalten, sondern auch sich selbst nach idealen Vorstellungen entwickeln. Sein Wille zur Steigerung ist unverkennbar.

Stimmungen sind weniger zielgerichtet als die Gefühle, dauern länger an, spiegeln die allgemeine Körperverfassung wider und geben den gleichmäßigen Hintergrund der anderen Erlebnisinhalte ab. Sie stellen nach O.F. Bollnow (1980) gewissermaßen das Grundmotiv dar, über dem sich die Melodien bzw. die Gefühle entwickeln. In philosophischer Sicht erschließt die Stimmung die ihr zugängliche Welt noch vor dem theoretischen Verstehen und eröffnet einen Sinnzusammenhang. Diese welterschließende Qualität berechtigt, die Stimmung in die geistig-personale Dimension aufzunehmen. Aus psychologischer Perspektive besitzt die Stimmung eine atmosphärische Qualität, die sich etwa im Zustand der Sorge, Unsicherheit, Ängstlichkeit oder auch der heiteren und verdrossenen Lebensgrundstimmung erleben läßt. Sie

wird aber auch als relativ überdauernde Qualität verstanden, die das persönliche Erleben färbt, etwa als leibbezogenes Befinden und leiblicher Gefühlszustand wie z.B. Frische, Behagen oder Spannung, Müdigkeit und Schwäche. Aus dieser Sicht ist die Stimmung in der psychischen Dimension legitimierbar.

Das Gemüt gilt als zusammenfassender Begriff für die emotionale Seite des Seelenlebens im Gegensatz zu den intellektuellen Funktionen. Das Gemüt wird als Aspekt der Emotionalität verstanden, der durch Tiefe und Stetigkeit der Gefühlserlebnisse gekennzeichnet ist. Aber auch die anteilmehmende Gerichtetheit der Gefühlserlebnisse auf Personen, Dinge und Werte ist ein Merkmal von Gemüt. In anderen Worten: tiefe und stetige Gefühle, die an Familie, Menschheit, Heimat, Kunst oder Religion Anteil nehmen bezeichnet man mit Gemüt i.e.S. Reich ist jemand an Gemüt, wenn er zu Mitfreude, Mitleid, Anhänglichkeit, Güte, Rücksichtnahme, Takt u.a.m. fähig ist. Das Gemüt erscheint daher als das zentrale Gefüge der Werthaltungen und als die Grundlage der Gewissensbildung. Wenn also jemand Gemüt hat, dann ist er auch zu einer Vielfalt von altruistischen Gefühlen fähig. Die enge Beziehung des Gemüts zu altruistischen Gefühlen belegt seine große Affinität zu der geistig-personalen Dimension. Es ließe sich ihr zuordnen, weil es Erlebnis- und soziale Werte zu verwirklichen hilft.

Von den hier dargestellten Erlebnisqualitäten konnten bei Gefühlen, Gemüt, Stimmung und Strebung eine Affinität zu der geistig-personalen Dimension festgestellt werden, die dazu berechtigte, die Integration in diese Dimension vorzunehmen. Daher wurden die geistig-seelischen und persönlichkeitsbedingten Gefühle und die mit ihnen assoziierbaren Affekte, bewußte Strebungen, die Stimmung als vortheoretische Welterschließung, bewußte Strebungen und Anstreben im Sinne von Wollen sowie das Gemüt der geistig-personalen Dimension zugesprochen. Sie alle tragen dazu bei, das eigentlich Menschliche zu unterstützen.

Zusammenfassung

Die psychische Dimension ist hier vor allem auch deshalb dargestellt worden, in ihre Bedeutung für den schulpädagogischen Bereich zu dokumentieren. Sie wird unterstrichen durch den Hinweis auf W. James, dem Vertreter eines "radikalen Empirismus", der Wahrheiten als Er-

zeugnisse produktiver, fast erfinderischer Akte betrachtet, die zu neuen Einsichten und Handlungen weiterleiten. Dabei spiele das Gefühl keinen geringeren Wert als die Logik. Die hohe Bedeutung des Gefühls betont auch O. Kroh (1962), der behauptet, daß das Werterleben "die notwendige Voraussetzung für volle Werteinsicht" darstelle (S. 244). Dieses sei "nicht ohne tiefe und hingabebereite Aufgeschlossenheit des Gefühlsgrundes der Persönlichkeit möglich. Wer Menschen zu Menschen bilden will, muß daher in erster Linie darauf bedacht sein, ihre Emotionalität in ihrer frühen Kindheit zu entfalten und zugleich zu stabilisieren" (S. 244). Deutlich wird der kritische Ansatz von O. Kroh, wenn er eine "Erziehung von unten" mit aller Macht in Erinnerung rufen möchte gegenüber der dominierenden "Erziehung von oben"(ebd.). Von der hier vertretenen Position aus können wir die Forderung O. Krohs aktualisieren und rezipieren.

Auch W. Dilthey ist hier zu bemühen, weil er Gefühle als Triebkräfte für sinnvolle Zusammenhänge betrachtete. "Das individuelle Seelenleben ist ein sinnvoller teleologischer, d.h. an Zwecken, die sich der Mensch in Freiheit setzt, orientierter Zusammenhang, dessen Triebkraft vor allem die Gefühle sind und der durch die Erziehung immer weiter vervollkommen werden kann." (Th. Wilhelm 1963, S. 128). O.F. Bollnow betont in Anlehnung an einschlägige Erfahrungen von Dichtern und aufgrund phänomenologischer Analysen die Feinsinnigkeit der Gefühle (1980). V.E. Frankl spricht davon, daß das Gefühl oft feinsinniger als der Verstand scharf sei. Und J. Paul sagte einmal treffend: "Das Gefühl findet - der Scharfsinn weiß die Gründe." Seit einigen Jahren bemüht sich H. Rumpf (1981) auf die "übergangene Sinnlichkeit" in unserem schulischen Alltag aufmerksam zu machen.

Der hier besonders hervorgehobene Aspekt des Wollens soll auf ein Desiderat im Bereich schulpädagogischer Theorie und Praxis aufmerksam machen. Die hier vertretene Behauptung lautet, daß in der Schule zu wenig das Wollen beziehungsweise der Wille gefördert wird. Damit hängt vermutlich u.a. auch die Wissenschaftsgeschichte der Psychologie zusammen. Bekanntlich hat sich die ältere Psychologie intensiv mit der Erforschung des Willens beschäftigt. In jener Zeit hat sich aufgrund ihrer Ergebnisse eine sogenannte voluntative Pädagogik (E. von Sallwürck) etabliert. Die neue Psychologie hingegen hat sich einem anderen Aspekt im Komplex des Erlebnisaktes einer Willenshandlung zugewandt und ihre Forschung auf das Interesse konzen-

triert. Es scheint, als hätten die Forschungsergebnisse zu Motivation und Interesse sehr stark auf die schulpädagogische Literatur gewirkt. Das wäre gut, aber das Alte wurde durch das Neue ersetzt, nicht jedoch ergänzt. Hier liegt der Fehler.

Die Trendwende in der didaktischen Literatur, weg vom Willen und hin zum Interesse, wirkte in die Schulpraxis ein. Motivation wurde zunehmend mehr gefragt, schülergerechte Aufbereitung der Unterrichtsinhalte u.a.m. sollten das Interesse der Schüler an den Inhalten wecken. Lernen sollte den Schülern möglichst leicht gemacht werden, möglichst spielerisch sein und ohne willentliche Anspannung vonstatten gehen. Auch das ist an sich gut, aber die dominierende Ausrichtung auf Motivation als der ersten Phase der Willenshandlung unter Vernachlässigung des Willensentschlusses mußte zu Auswüchsen führen.

Das lässige Aufnehmen von Unterrichtsinhalten färbte auf die Arbeitshaltung und auf die Lernbereitschaft generell ab. Geringste Forderungen werden als Überforderungen empfunden und als Zumutungen gewertet. Diese Entwicklung konnte aber nur deshalb einsetzen, weil die innerpsychischen Kräfte, etwa die Macht des Willens zur Mobilisierung und Konzentration der eigenen Kräfte auf Erlangung eines bestimmten angestrebten Zieles nicht beachtet, übersehen oder als bereits entwickelt vorausgesetzt, kurz: nicht gefördert wurden.

Die Betonung des Willens soll daher Anlaß sein, gegen den skizzierten Trend zu steuern. Das voluntative Defizit in der Schule soll ausgeglichen werden und die Schulpädagogik soll den Bereich der Willenshandlung als zu ihr gehörig betrachten. Hierbei könnten Untersuchungen über die angemessene Förderung der drei Schritte einer Willenshandlung - der Motivation, der Willensanspannung und des Handlungsvollzugs - angestrengt werden. Die Ergebnisse würden zweifellos die Wirkung der sehr wertvollen Beiträge zur Motivation der Schüler wesentlich unterstützen.

3.4. Die physische Dimension des jungen Menschen

Die physische Dimension umfaßt den "Körper" des jungen Menschen. Dieser kann auf verschiedene Weise verstanden werden. Davon sollen für den Bereich der Schulpädagogik Sichtweisen skizziert werden, nämlich (a) der Körper als Ausdrucksmittel, (b) als menschlicher Körper, (c) als beseelter Körper, (d) als Leib und (e) als Organismus. Sie legen die Vermutung nahe, daß der "Körper" in unterschied-

lichen Beziehungen zu den beiden Dimensionen steht, daß also auch hier eine polare Struktur nachzuweisen ist.

3.4.1 Der Körper als Ausdrucksmittel

Der Säugling nimmt dann seinen Körper wahr, wenn er sich von anderen umgebenden Körpern aufgrund seiner Wahrnehmung abzugrenzen beginnt und sich als anderer erlebt. Dieser fundamentale Wahrnehmungsprozeß ist der Ausgangspunkt des Ichs. Das bewußte subjektive Selbsterleben entwickelt sich zunächst als "Körper-Ich" (vgl. F. Schilder 1935; G. Ammon 1975). Je jünger Kinder sind, umso deutlicher drücken sie ihre allgemeine und besondere Befindlichkeit durch ihren Körper aus: wenn sie ungeduldig sind, dann trippeln sie auf ihren Beinchen herum oder zappeln am Tisch, wenn sie sich freuen, hüpfen und springen sie, kreischen laut auf und "strahlen über das ganze Gesicht", wenn sie traurig sind, sieht man es ihnen sehr deutlich an. Wenngleich auch die Ausdrucksweisen variieren mögen von Mal zu Mal und von Kind zu Kind, so nimmt die Intensität des Körperausdrucks mit zunehmendem Alter ab. H. Rumpf deutet dieses Phänomen in Anlehnung an N. Elias und L. de Mause als das Ergebnis des Zivilisationsprozesses, dem wir alle ausgesetzt seien (vgl. z.B. 1981). Die selbstkritische Einstellung, die sich in der Regel in der Pubertätszeit entwickelt, tut ein übriges zur Verminderung spontanen Ausdrucks. Der Körperausdruck wird differenzierter, verschleierter, so daß er immer schwieriger zu deuten ist. Da dies aber nie völlig gelingt, muß sich das Subjekt immer geschickter tarnen. Das kann bis zu psychosomatischen Krankheitsbildern führen. (vgl. K. Biller 1988, S. 124).

Die Ausdeutung des Körperausdrucks spielt in der Non-verbalen Kommunikation eine große Rolle. Wie die Psychosomatik lehrt, ist es sehr schwer, vom Körperausdruck auf das innere Befinden des Menschen zu schließen, wenn nicht zusätzliche Ausdeutungshilfen herangezogen werden. Das gilt sowohl für den spontanen als auch, und hier in verstärktem Maße, für den willentlich inszenierten Körperausdruck, etwa der bekanntlich gespielten Ohnmacht im Theater.

Die willentliche Beeinflussung des Körpers bezieht sich aber nicht nur auf den Ausdruck, sondern auch auf die autonomen Körpersysteme,

wie z.B. das zentrale Nervensystem, den Blutdruck oder den Herzschlag. Willentlich kann sich der Mensch in gewissen Grenzen beruhigen, den Blutdruck heben oder senken und den Herzschlag verändern, oder die Temperatur an der Hautoberfläche leicht erhöhen.

Psychische Befindlichkeit und willentliche Beeinflussung belegen die Beziehungen des "Körpers" zur psychischen und geistig-personalen Dimension. Wenn M. J. Langeveld den Körper als "Komponente der Person" (1981, S. 81) versteht, dann unterstreicht er dessen Beziehung zur zuletzt genannten Dimension. In Langevelds Sicht erscheint der Körper als erfahrener Körper "mit seinen Bedeutungen, die er für das Subjekt hat, das ihn erfährt" (ebd.). Der Pädagoge - oder bei M.J. Langeveld speziell der "Pädologe" (ebd.) - untersucht, welche Bedeutungen dem Kinde schaden oder nützen. Hierfür einige Beispiele:

"Ein bei der Geburt bestehendes oder frühzeitig erworbenes Gebrechen legt der Bedeutungsgebung für bestimmte Bereiche Beschränkungen auf; frühzeitige oder in jedem Fall verfrühte sexuelle Erfahrungen zwingen dem Körper als erfahrenem Körper bestimmte Bedeutungen auf; auch übermäßiges Hegen und Pflegen, Züchtigen, Verwöhnen, Verwahrlosen bewirken das. Ein verletztes Gefühl der Grazie, das Gefühl, daß man sich körperlich nicht frei ausdrücken darf, ein ungenügend entwickeltes Bewußtsein davon, über seinen Körper geziemend verfügen zu dürfen - dies sind alles ebenso Beispiele für die Entwicklung von Bedeutungen, die den Pädologen interessieren." (ebd.)

Der Pädagoge kann sich in Anlehnung an die zentrale Frage der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik von O.F. Bollnow die Aufgabe stellen, darüber nachzudenken, wie der Körper mit seinen in ihm stattfindenden Prozessen und mit seinen Ausdrucksweisen zu verstehen ist, damit er im Leben des Heranwachsenden sinnvoll und notwendig erscheint. Denn alles, was der Körper signalisiert, muß zunächst einmal als sinnvoll und notwendig für ein konkretes Subjekt in einer konkreten Situation aufgefaßt werden. Aus dem Ergebnis dieser Fragestellung können Rückschlüsse auf die Bedeutung der Körpererfahrungen hinsichtlich des Schadens oder Nutzens für den Heranwachsenden gezogen werden. So gesehen kann die anthropologische Betrachtungsweise helfen, die M.J. Langevelds zu realisieren.

3.4.2 Zum Verhältnis von Körper und Seele

In diesem Verständnis des Körpers als "menschlichem Körper" fungiert er als Naturgrundlage des Seelenlebens überhaupt. Ohne Körper gäbe es demzufolge auch kein Seelenleben oder keine Seele. Die im reli-

giösen Verständnis den Menschen zum Menschen machende Seele bezeugt in dieser Sicht die unerläßliche Bindung der geistig personalen Dimension an den Körper. Umgekehrt könnte dieser als "menschlicher Körper" ebensowenig bestehen. Also können wir hier eine polare Beziehung feststellen.

Dieses Verständnis vom Körper ist in der Philosophie verschiedentlich aufgegriffen worden. Als Werkzeug und Stoff der wirkenden Seele wird der Körper von Aristoteles und Thomas von Aquin, als Darstellung und Ausdruck des Sinnes der Seele wird er von L. Klages, als wertmäßig niederer Gegenpool und als "Gefängnis der Seele" wird er von Pythagoras und Platon und als Wirklichkeitsform des Menschen, die vom Seelischen unabhängig ist, wird er von Descartes verstanden. Diese allgemein bekannten Auffassungen könnten noch erweitert werden. Sie belegen aber bereits, daß durch die Zeiten hindurch das Verhältnis Körper und Seele polaristisch ist.

Die Gegenüberstellung von menschlichem Körper und Seele und die damit gegebene Trennung zwischen Subjekt und Objekt, unterstreicht die Dienstfunktion des menschlichen Körpers bzw. dessen instrumentellen Auftrag. In dieser Sichtweise hat der Körper die Aufgabe der Wahrnehmung, der Bewegung und der Kraftausübung. Diese drei Körperfunktionen dienen der Sicherung der Lebensgrundlage über die richtige Verarbeitung der Umwelt-Eindrücke, die Möglichkeit der Lageveränderung im Raum und die Erbringung von Leistung, wobei die Verhältnisse von Kraft und Anforderung sowie von Spannung und Entspannung und das noch nicht hinreichend erforschte Phänomen des Bio-Rhythmus auf das Leistungsergebnis einwirken (vgl. hierzu auch H. Nohl 1970, S. 84 - 98).

In der polaristischen Sichtweise von Körper und Seele wird aber auch die Beziehung des Körpers zur Umwelt augenfällig. Um das Verhältnis angemessen zu erfassen, ist die Beziehung des menschlichen Körpers zu der ihn umgebenden Umwelt zu berücksichtigen. Auch ist die vertikale Blickrichtung auf "darüber"- und "darunter"-liegende Dimensionen durch die horizontale Blickerweiterung ergänzungsbedürftig.

3.4.3 "Beseelter Körper" und "unbeseelte Materie"

War das obige Verständnis von der Seele transzendental, religiös, so

bedeutet "Seele" hier "Gemüt" oder "Gefühl", denn diese Momente werden der "unbeseelten" Materie zweifellos abgesprochen. Da die Bezeichnung "beseelter Körper" auch für Tiere gilt, darf in das hier vorgefundene Verständnis von Seele jener Anteil von Gemüt und Gefühl, den wir in die geistig-personale Dimension integrierten, nicht mit aufgenommen werden.

Am unverfänglichsten ist das Verständnis von Seele, wenn man diese mit psychischem Empfinden gleichsetzt. Der beseelte Körper ließe sich auch mit dem Begriff "Psychophysikum" von V.E. Frankl abdecken. Dadurch wird die enge Verbindung zwischen physischer und psychischer Dimension unterstrichen. Die Gleichstellung des beseelten Körpers von Mensch und Tier verdeutlicht aber auch, daß in uns immer auch die animalische Grundlage zu bedenken und zu beachten ist. Die Beziehung in den animalischen Bereich hinein gibt dem bisher entwickelten Strukturgefüge eine neue Qualität. Sie wird zusätzlich erweitert durch den Antagonismus zur unbeseelten Materie. Jeglicher Anthropomorphismus erweist sich in diesem Bereich als unhaltbar.

3.4.4 Der Subjektcharakter des Leibes

Der Begriff "Leib" umschreibt den Subjektcharakter des Körpers. "Leib" wird vom Subjekt wahrgenommen, das ihn gestaltet. Als Subjekt ist er durch Intentionalität gekennzeichnet (vgl. H. Petzold 1978, S. 113 f. dort auch weitere Belegliteratur). Der Leib kann auch Körper sein, wenn das erkennende Subjekt sich über ihn erhebt, sich von ihm distanziert und zu ihm Stellung nimmt. Dadurch vollzieht sich die Subjekt-Objekt-Trennung. Im Leib ist die Subjekt-Objekt-Trennung, die Trennung zwischen Körper und Bewußtsein überwunden. Ich habe zwar einen Körper, aber ich bin mein Leib (vgl. H. Petzold 1978, S. 100). Damit ist gesagt, daß der Leib des Menschen immer schon von dessen Geist geprägt worden ist. Das bestätigt auch V.E. Frankl, der sich auf A. Portmann stützend, formuliert, "daß sich die Menschlichkeit des Menschen bis in dessen Anatomie hinein verfolgen läßt" (1982, S. 147).

Der Leib betont die enge Verbindung zwischen Körper und Person, also zwischen physischer und geistig-personaler Dimension. Er betont aber auch den ganzheitlichen Aspekt im Leben, der durch den Begriff der "pathischen Leiblichkeit" von F.J.J. Buytendijk (1967, S. 59 - 62) verdeutlicht werden kann. Das Pathische kommt aus dem Griechischen

und hat die Grundbedeutung von Leiden. Es bezeichnet z.B. das eigentliche "Mitgenommen- und Ergriffensein" in bestimmten Situationen des Lebens, weil es das "Wie des Gegebenenseins" (E. Straus 1960, S. 151) hervorhebt. Es ist eine Grundform aller Wahrnehmungserlebnisse. Die pathische Leiblichkeit begleitet daher jedes thematische Bewußtsein. Bei jeder Tätigkeit ist mir stets gegenwärtig, wie ich mich fühle, und zwar in Stimmung, Körpergefühl, Erregtsein und Müdesein. Aber wir empfinden auch in der Umwelt Freundliches, Neutrales und Fremdes, Vertrautes und Feindliches, Faszinierendes und Abstoßendes. Das ist das Ergebnis der Wechselwirkung von Umweltgegebenheiten und pathischer Leiblichkeit. So wirkt beispielsweise ein bestimmtes Zimmer freundlich, so wird uns die Zeit lang. Alles, was wir in jenem Zimmer tun und in der Zeit erleben, ist demzufolge auch von dessen Qualität betroffen. Auf diese umgreifende Einheit von Leben und Welt weist auch O.F. Bollnow in seinem Buch "Das Wesen der Stimmungen" hin (vgl. 1980, S. 38-43).

Wenn wir nun die Auffassung vertreten, daß alles, was im Menschen angelegt ist, sinnvoll und notwendig ist, dann müssen wir auch dieser pathischen Leiblichkeit ein Daseinsrecht in unserem Leben einräumen.

Die pathische Leiblichkeit belegt die enge Verbindung der physischen Dimension mit der psychischen. Damit erweist sich der "Leib" als mit allen bisher dargelegten Dimensionen verbunden.

3.4.5 Der Körper als Organismus

Der Körper als Organismus ist als einheitliche Geschlossenheit der Form und der Leistung zu sehen. Form und Inhalt stehen in einem polaristischen Verhältnis zueinander. Keines kann den ihm immanenten Sinn ohne das andere vollständig erfüllen. Alle Teilstücke des Ganzen dienen dem Organismus bei seinen Aktionen. Jede Reaktion besitzt Sinn, hat Bedeutung für den Ablauf des Lebens im Gesamtorganismus. Die Teile sind im Ganzen des Organismus als sinnvoll eingeordnet zu betrachten. Da sie miteinander in einer Wechselbeziehung bestehen, läßt sich ein Teil aus dem Ganzen herauslösen, ohne das Ganze dauerhaft zu verändern oder es in seiner Funktion zu beeinträchtigen. Oft bewirkt jedoch die Herauslösung eines Teiles, daß der Organismus die Lücke wieder schließt, etwa indem neue Zellen gebildet werden, wie etwa bei einer Wunde oder indem ein anderes Organ die Funktion des fehlenden

übernimmt, wie z.B. die Niere. Auf die große Kompensationsfähigkeit des menschlichen Gehirns sei ebenfalls verwiesen. Die damit angesprochene Leistung des Organismus der Selbsterneuerung dient der Lebenserhaltung des Ganzen.

In dieser Sicht werden die Teile wesentlich vom Ganzen her bestimmt. Sie steht damit der mechanistischen Sicht gegenüber, die die konstitutive Bedeutung der Einzelteile betont. In ganzheitlicher Sicht ist daher das Ganze mehr oder besser: etwas anderes als die Summe seiner Teile.

Die Erkenntnis, daß sich Organismen selbst erneuern können, wurde bereits von J.W. v. Goethe in seinen "Betrachtungen über die Morphologie" formuliert: "Diejenigen Körper, welche wir organisch nennen, haben die Eigenschaft, an sich oder aus sich ihresgleichen hervorzubringen." (1981, S. 121; vgl. hierzu auch W. Spies u.a. 1979)

Diese Fähigkeit des Organismus bedeutet aber für das aus ihm Hervorgebrachte, daß es ihm ähnlich ist. Auf den menschlichen Bereich bezogen heißt dies, daß das Kind durch seine Eltern genetisch festgelegt ist. Gegen diese biogenetische Anlage kann sich der Mensch nicht wehren. Wenn die Anlage als negativ eingeschätzt und erlebt wird, selbst dann ist ihre prinzipielle Akzeptanz und graduelle Erweiterung vorteilhafter als ihre Ablehnung; denn sie ist es, die die eigene Existenz zuallererst ermöglicht. Ohne Anlage gibt es kein neues Leben. Das Verhältnis zwischen Anlage und Umwelt erweist sich dann als fruchtbar, wenn es unter der Wertschätzung der beiden Pole in einer ausgewogenen Spannung gehalten wird.

Die sinntheoretische Schulpädagogik nimmt sowohl die Anlage des Menschen als auch dessen Umwelt als gleichwertige Faktoren in ihre Reflexionen auf. Sie berücksichtigt immer die biogenetische Anlage, und somit die Festlegung des Heranwachsenden innerhalb eines bestimmten, wiederum von der Art der Anlagen bestimmten Spielraums. In dieser Sicht geht die Biographie des Menschen in dessen Entwicklung als bedingender Faktor von größter Bedeutung ein. Mit der Biographie ist zugleich das unverwechselbare Wesen der Person, die kennzeichnenden Leitlinien des Denkens, Handelns, Fühlens und Wollens gegeben. Die Leistungen und Versagungen erschließen sich demnach aus der Biographie; denn jedes Detail der Lebensgeschichte und jeder personale Ausdruckswert haben einen biographischen Stellenwert. Die Biographie eines

jeden Menschen ist verschieden. Sie muß in ihrer Andersartigkeit vom einzelnen akzeptiert werden.

Mit dem Aspekt der Entwicklung ist Dynamik im Leben Heranwachsender vorherrschend. Veränderung ist üblich und damit zugleich die Chance auf Verbesserung. In dieser Sicht hat der junge Mensch das Recht auf Fehler und Unvollkommenheit. Die Ruhe und Stabilität, die den Erwachsenen auszeichnen, stellen den fordernden Gegenpol bei Erziehung und Unterricht dar. Dieser ist durch die Überzeugung legitimiert, daß zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten potentiell vorhanden und systematisch entfaltet werden können. So muß die Fähigkeit zu dauerhafter Konzentration langsam aufgebaut werden; denn sie kann sich nicht aus sich selbst heraus entwickeln. So ist das Interesse an kognitiven Problemstellungen nicht vorauszusetzen, wie es in vielen Schulen erwartet wird, sondern erst zu wecken, und als das wertvolle Ergebnis eines erfolgreichen Unterrichts anzusehen. So ist soziale Verträglichkeit anzubahnen und nicht als Bedingung erfolgreichen Unterrichts anzusehen und an den Beginn schulischen Lernens zu stellen.

Das auf J.W. v. Goethe zurückführbare morphologische Denken, das in der Ganzheitspsychologie bereits fruchtbar geworden ist (z.B. Ehrenfels, Krueger, Wundt), und im Vitalismus (H. Driesch) rezipiert wurde, erweist sich in der Didaktik (W. Spies u.a. 1979) der Gegenwart genauso fruchtbar, wie bei aktuellen Analysen unserer Zeit (z.B. F. Capra 1985). Es wird daher auch in die hier vertretene sinntheoretische Position der Schulpädagogik aufgenommen.

Wird der Körper als Organismus verstanden, dann sind die Prinzipien der Regulation, Restitution und Regeneration bzw. Selbstreproduktion oder Selbsterneuerung mitzudenken. Ferner ist es notwendig und legitim, zugleich die Annahme der Teleologie, die wir hier als Ziel- oder besser: Sinnstrebigkeit verstehen, für richtig zu erklären. Der Organismus ist auch durch die ursprüngliche Aktivität gekennzeichnet. Hierzu schreibt R. Lassahn (1983):

"ROEDER, der die Aktivität und Spontanität als konstitutives Merkmal aller Nervenzellen nachwies, sprach von einer überall zu beobachtenden 'Ruhelosigkeit aller Lebewesen'. In der Verhaltensforschung wies LORENZ nach, daß jede nervliche Leistung auch vorkommen kann, ohne daß ein Erleben sie hervorruft, und MERLEAU-PONTY beschrieb die umfangreichen Veränderungen, Bewertungen und Sinngebungen, die schon

im Aufnehmen, Merken und Wirken durch die Sinnesorgane liegen. Alle Sinnwahrnehmungen werden mit Bedeutsamkeit in einem Sinnhorizont aufgenommen. Wir nehmen nicht die Natur auf und bilden sie ab. Schon unsere Sinne konstruieren mit Spontanität: eine zweite Natur. 'Doch der Empirismus kennt die Natur bloß als Summe von Reizen und Qualitäten. Von dieser aber zu behaupten, sie sei auch nur intentional, unser erster Wahrnehmungsgegenstand, ist absurd'. Von der Tätigkeit der Nervenzellen bis zur konstruktiven Leistung der Sinnesorgane gibt es keine reine Anpassung an die Umwelt und keine reine Abbildung der Welt, sondern schon auf dieser Ebene die Schaffung einer eigenen, zweiten Natur." (S. 164)

Der Körper ermöglicht uns demzufolge eine Fülle von Sinneserfahrungen, die lebensnotwendige Grundlage sind. Die von Merleau-Ponty herausgestellte enge Verbindung von Sinneswahrnehmungen und Sinnhorizont bedeutet, daß mit der Sinneswahrnehmung zugleich eine Sinnwahrnehmung stattfindet, so daß zu Recht von einer zweiten Natur gesprochen werden kann, die auf diese Weise entsteht und die - aus der Sicht des Subjekts - als die eigentliche, also die erste Natur eingeschätzt wird. In diesem Zusammenhang sei auf die hinlänglich bekannten "Wahrnehmungsfehler" wie z.B. "Pygmalion Effekt" bzw. "self-fulfilling prophecy" und "halo-" oder "Hof-Effekt" erinnert.

Mit der Wahrnehmung ist immer auch eine Erfahrung gegeben, die im Gedächtnis gespeichert wird. Diese kann später - auch erst im Erwachsenenleben - virulent werden. E. Erikson (1978) konnte zeigen, daß die Qualität der frühen, an den Körper und an sein coenästhetisches Wahrnehmungssystem gebundenen Erfahrungen die Triebkraft vieler Erwachsenenhandlungen und -gefühle bleibt. Er vertritt die Auffassung, daß die Menschen mit der Problematik aus frühen Lebensjahren, der Hoffnung auf Aufgenommensein, der Angst vor der Ausstoßung zeitlebens auf mehr oder weniger reife Weise umgehen. Die Angst wird z.B. durch Träume, Spiele, Riten, Vertrauen, Nähe und Erkenntnisse bearbeitet.

Menschen speichern demnach Reaktionen aus ihrer Säuglingszeit auf Fremdes wie auf Vertrautes. Je nachdem wie die Ergebnisse in der Kindheit aussahen, wird die Position des Urvertrauens oder des Urmißtrauens überwiegen. Menschen können nun in Situationen verwickelt werden, die die körperlich gespeicherten Reaktionen aus ihrer Säuglingszeit virulent machen. Das zeigt sich in Affekten, die sich in den Reaktionen des Herzschlags, der Eingeweide, des Atems und anderer Funktionen des coenästhetischen Systems bemerkbar machen.

Ein elfjähriges Mädchen, das in der Schule sehr gute Leistungen erbrachte, äußerte einmal: "Vor Schulaufgaben kommt mir mein Magen immer wie eine Waschmaschine vor." Aber nicht nur die körperlich gespeicherten Reaktionsweisen können später wieder virulent werden, sondern auch Aktionsweisen. So kann z.B. die in einer spezifischen Situation auftauchende Idee der Rache viel später ausgeführt werden, weil erst dann der lang erwartete günstige Augenblick gekommen ist. Mit der Latenz derartiger Reaktions- und Handlungsweisen rechnet die sinntheoretische Schulpädagogik.

Die Aktivität aller Lebewesen ereignet sich jedoch nicht grundlos. B. Nikitin (1971) stellte fest, daß ein Neuron physische Nahrung und Reize benötigt, damit es überhaupt Proteine und ein Netzwerk bauen könne. Stimulantien müssen also von außen oder von innen an Neurosen herangeführt werden, damit sie funktionieren können. Das heißt aber auch, daß der Organismus in einer die Sinne anregenden Weise am besten funktionieren kann oder anders gewendet: Neuronen, die nicht gereizt werden, atrophieren genauso wie jene, die nicht ernährt werden. Nahrung und über Sinneseindrücke vermittelte Reize sind für das Gehirn nötig. Diese Feststellung unterstreicht die These, daß die Teile des ganzen Organismus aufeinander bezogen sind in einer sinnvollen Weise. Der Sinn dieser Bezogenheit besteht in der Lebenserhaltung des Organismus. Dies besagt aber auch, daß der Organismus nur eingebunden in Um- und Mitwelt leben kann. Das ist zugleich ein Hinweis auf die Verbundenheit der physischen Dimension mit der sie umgebenden "Welt" in der Form von Kultur, Natur, Raum, Zeit u.a.m.

Die Aktivität ist die grundsätzliche Bedingung für die Bildungsfähigkeit des jungen Menschen. Aufgrund der Aktivität ist sein Ich fähig, selbst richtungsbestimmend zu sein. Diese Richtungsfähigkeit des Ich weist auf die final-ethische Personalität des Menschen hin, also auf sein Bemühen, das Gesollte anzustreben. Dies unterstreicht die enge Verbindung der geistig-personalen Dimension mit der physischen. Anders gewendet können wir sagen: die Bildungsfähigkeit des jungen Menschen gründet in dessen organischer Beschaffenheit.

Der junge Mensch ist auf allen Ebenen des Lebens aktiv. Seine Aktivitäten drängen zur Entfaltung. Sie lassen sich als Strebungen zum Beispiel in der psychischen Dimension wahrnehmen. Die Aktivitätsbereitschaften sind in der Regel unterschiedlich stark entwickelt.

Werden sie jedoch behindert, und zwar auf nicht einsehbarer Weise, also sinnlos, und auf Dauer, so entstehen im Heranwachsenden Schäden. Durch Verzärtelung oder durch Strenge kann Erziehung die Aktivität hemmen. Darauf machen die Individualpsychologen A. Adler und H. Schultz-Hencke aufmerksam. Die Aktivität des Menschen ermöglicht es ihm, sein Selbst auf der erbedingten Basis, was C.G. Jung betont, und in der interpersonalen Beziehung, worauf H.S. Sullivan Wert legt, zu entwickeln. Durch Aktivität bedingt, trägt der Mensch seine Erfahrungen und ihre Verarbeitung mit sich umher, worauf E. Berne seine Transaktionsanalyse aufbaut. Als aktives Wesen entwickelt der Heranwachsende ein Selbstkonzept (C. Rogers) und orientiert sich an seinen Grundeinstellungen oder Lebensleitlinien (A. Adler, R. Dreikurs). Er entdeckt aufgrund seiner Aktivität in sich Ähnlichkeiten im Verhalten mit anderen (C.G. Jung), die ohne sein Zutun entstehen.

Diese die Bildung und das psychische Geschehen ermöglichende Aktivität des jungen Menschen erschöpft den Organismus und verbraucht ihn. Daher bedarf dieser der Erholung etwa durch ausreichenden Schlaf und der Aufnahme von Nahrung. Würde ihm Nahrung verweigert werden, dann wäre er sehr schnell am Ende seiner Leistungsfähigkeit und damit am Ende seiner Existenz überhaupt angelangt. Die hinlängliche Bekanntheit dieser Feststellung und Folgerung bekommt aber sofort eine andere Wendung, wenn wir sie in Beziehung zur Zeit setzen und formulieren: Nur weil der Organismus gezwungen ist, Nahrung aufzunehmen, kann ihm verständlich gemacht werden, daß er von der Zeit abhängt, daß er Anfang und Ende hat. Die Endlichkeit oder die Abhängigkeit von Zeit ist ein weiteres Merkmal des Körpers in der Sichtweise als Organismus. Sie wird besonders deutlich bei der Entwicklung des Heranwachsenden.

Über Nahrungsaufnahme kann der Organismus beeinflusst werden. Durch sie befindet er sich in einer ihn konstituierenden Abhängigkeit. Diese ist als zum Organismus gehörig zu betrachten. Eine grundsätzliche Ablehnung, ein Versuch der prinzipiellen Auflösung von Abhängigkeiten erscheint aus dieser Sichtweise als lebenszerstörend. Abhängigkeit tut not; lebenseinschränkende, willkürlich erzwungene Auswüchse von Abhängigkeit jedoch sind auf ihre Lebensfeindlichkeit hin zu untersuchen und zu vermeiden. Ohne Bindung - und das heißt immer auch Ein-Bindung in ein größeres, besser: umfassenderes Ganzes - kann der Organismus nicht leben.

Diese skizzenhaften Ausführungen sollen zur Verdeutlichung der Überzeugung beitragen, daß der Organismus so gestaltet ist, daß er leben kann und daß er in der Aufrechterhaltung dieser Lebensfähigkeit seine Daseinsberechtigung und Daseinsaufgabe sieht. Sein Sinn liegt im Leben.

Die verschiedenen hier ausgewählten Sichtweisen erfassen besondere Merkmale des "Körpers": seine Ausdrucksfähigkeit, seine instrumentellen Qualitäten, seine geistige Durchdrungenheit, seine "Leibhaftigkeit" und seine lebenserhaltende zweckmäßige Gegliedertheit. Eine Absolutsetzung einer der Sichtweisen verbietet sich angesichts der anthropologischen Auffassung von der "Offenheit" des Menschen, der prinzipiellen Unabschließbarkeit menschlicher Selbsterkenntnis. Die angemessene Erfassung der physischen Dimension setzt voraus, daß diese und möglichst noch andere Sichtweisen einbezogen werden. Erst ein möglichst vielfältig differenzierter Aspekt-reichtum läßt das Ganze der physischen Dimension sowie deren Beziehungen zu anderen Dimensionen und Bereichen erahnen. Die Notwendigkeit, die Welt des Körpers wieder zu entdecken, wird in der sinntheoretischen Schulpädagogik durch die rezipierte Frage nach der Bedeutung des Körpers für den Heranwachsenden betont. Diese anthropologische Frage wird auf der Ebene theoretischer Erkenntnisbildung allgemein gehalten. Sie lautet: "Was bedeutet es für den jungen Menschen, seinen Körper zu erleben?" Auf der Ebene des praktischen Umgangs miteinander in der erzieherischen Situation lautet die Frage: "Was bedeutet es für diesen jungen Menschen, diesen seinen Körper zu erleben? Diese Frage unterstreicht die Verbindung der physischen mit der psychischen Dimension.

Die in der physischen Dimension aufweisbare Aktivität, auch bereits des jungen Menschen, konnte ebenso in der geistig-personalen Dimension, z.B. bei der willentlichen Erfüllung von Sinn und Verwirklichung von Werten erkannt werden. Auf die dem Menschen von Geburt an eigene spezielle Aktivität hat D.J. Löwisch (1969) bereits im Rahmen seiner erziehungsphilosophischen Grundlegung der Sonderpädagogik hingewiesen. Durch die Freisetzung dieser Aktivität, sprich: Geistigkeit gelänge es, daß Heranwachsende mündig werden, was soviel wie selbstverantwortlicher und gültiger Vollzug der Aktivität bedeute. Die Eingrenzung der Aktivität auf den geistigen Bereich überschreitet die sinntheoretische Schulpädagogik, indem sie auch die physische

Dimension sowohl in die Theoriebildung als auch in die Praxisbewältigung mit einbezieht.

Anders gewendet heißt dies: Das eigentlich Menschliche kann nicht so sehr im Zustand, sondern vielmehr in der Bewegung, im existentiellen Vollzug, kurz: in der Aktivität erfaßt werden. Daher ist es legitim, nicht nur jene Dimensionen zu erfassen, die den jungen Menschen im Zustand der Ruhe beschreiben wie bisher, sondern auch jene aufzunehmen, die ihm im Vollzug wiedergeben. Das gelingt am besten, indem die Beziehungen erfaßt werden, in denen sich der Mensch über Sinnerfüllung und Wertverwirklichung selbst verwirklicht. Aus diesem Grunde wird im folgenden eine "Beziehungsdimension" vorgestellt. Diese "relationale Dimension" könnte jedoch auch Dimension der Existenz genannt werden, weil in ihr das eigentlich Menschliche, nämlich das "Ek-sistieren", das "Über-sich-hinaus-Sein" vollzogen wird. Die Aktivität erwies sich so als Bindeglied zwischen den statischen und dynamischen Dimensionen.

3.5. Die relationale Dimension des jungen Menschen

Der junge Mensch steht nicht nur in der Welt, sondern er steht auch in Verbindung mit ihr, in Beziehung zu ihr und zu sich selbst. Er nimmt zu sich selbst in allen seinen Dimensionen Stellung. Er ist auf die Welt ausgerichtet, aber auch auf sie zurückbezogen, also re-flexiv. Sein Verhalten ist vielfach die Wirkung einer Ursache, sein Handeln die Folge eines Grundes. Der junge Mensch steht, lebt oder besser: existiert in einem vielfältig verzweigten Beziehungsnetz. Schwerpunkte der Beziehungen sind das Selbst, das Du, die Natur, die Kultur, der zivilisatorisch geprägte Alltag und das Transzendente. Die Bereiche Natur, Kultur und Zivilisation könnten zusammenfassend als Es etikettiert werden. In der Ausübung von Beziehungen kann sich das Leben des Menschen auf eine sinnvolle Weise erfüllen.

Die Beziehung zur Welt, zur Wirklichkeit von Kultur, Zivilisation, Natur, Raum und Zeit kann der Mensch erst beginnen, wenn er ihren Widerstand erfahren hat. Dieser mag als hart empfunden werden - dann ist der empfindende Mensch eher ein Pessimist - oder als Weich - dann neigt er einem Optimisten zu (vgl. O.F. Bollnow 1984 b, S. 239 f). Widerstände fordern die Aktivität des Menschen heraus (vgl. z.B. die Lernstufen nach H. Roth). Die Überwindung des Widerstandes durch

Anstrengung und Arbeit ist nicht gleichzusetzen mit Leiden, das vermindertes Leben ist. Arbeit hingegen ist nach F. Müller-Lyer (1914, S. 89 f) gesteigertes Leben. Hier wird jedoch übersehen, daß Arbeit lange Zeit in der Geschichte der Menschen als Übel, Schande oder gar Fluch galt (vgl. G. Anders 1987, S. 366).

Die relationale Dimension ist insbesondere durch die Möglichkeit der Begegnung gekennzeichnet. Die Vielfalt möglicher Begegnungen belegt die Weite des Begegnungsbegriffs: er ist nicht nur auf den personalen, sondern in gleicher Weise auf den sachlichen Bereich anzuwenden. Damit eröffnen sich zahllose Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. So ist beispielsweise ein Unterrichts-geschehen dann sinnvoll, wenn dem jungen Menschen Begegnungen ermöglicht werden (vgl. hierzu auch J. Püttmann 1971.)

Anders gewendet läßt sich feststellen: In der relationalen oder existentiellen Dimension sieht sich der Heranwachsende in einen größeren Zusammenhang gestellt. Dies wird ihm in der Selbstübersteigerung (Selbst-Transzendenz) deutlich. Daher fragt er nach seiner Bedeutung in diesem größeren Ganzen und nach der Bedeutung dieses Weltzusammenhangs. Der junge Mensch steht vor der Frage nach dem Sinn, der sich in den folgenden Beziehungen erfassen läßt.

3.5.1. Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst

Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst wird in seinem Selbstkonzept konkret. Dieses Bild, das er sich von sich selbst macht, kann ihn sowohl behindern als auch positiv beeinflussen. Die Bewußtseinsgrade hinsichtlich der drei Erscheinungsformen von Ich (Fremd-, Ideal-, Real-ich) sind hier mitbedingend. Gesunden jungen Menschen ist es ganz selbstverständlich, daß sie nicht aus sich selbst heraus können und sich infolgedessen annehmen müssen. Sie tun es und haben keinen Grund, sich selbst abzulehnen. Nur dort, wo der junge Mensch auf augenfällige Besonderheiten aufmerksam gemacht worden ist, wo man ihn beispielsweise wegen einer Eigenart hänselt, schaut er sich kritisch von außen mit den Augen der anderen an. Damit setzt aber ein Entfremdungs-, besser: ein Distanzierungsprozeß ein, der immer schon ein Zeichen für die Unterbrechung einer natürlichen und somit gelebten Beziehung zum Selbst ist.

Die Veränderungen in der Beziehung zu sich selbst können aber auch

von innen kommen und Anlaß bieten, sich kritisch zu betrachten. Vielfach ist die Pubertätskrise der Anlaß, sich, etwa seinen Körper, kritisch unter die Lupe zu nehmen. Ideales Wünschen und realistisches Sehen klaffen vielfach auseinander, so daß das beobachtende Ich mit sich nicht immer zufrieden ist. Nicht selten kommt es daher vor, daß sich Jugendliche ablehnen, weil sie nicht so entwickelt sind, wie sie es gerne gehabt hätten. Die Maßstäbe der Selbstbeurteilung bezieht der junge Mensch jedoch vielfach unkritisch aus der ihn umgebenden Welt.

Die Beziehung des jungen Menschen zu sich selbst bietet aber immer auch die prinzipielle Möglichkeit, sich in den verschiedenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen zu verbessern und auf diese Weise Sinn zu erfüllen. Die Gefahr des Scheiterns muß jedoch ebenfalls ins Auge gefaßt werden.

3.5.2. Die Beziehung des jungen Menschen zum Du

Der junge Mensch kann als geistiges Sozialwesen verstanden werden. Er ist als von Natur aus dialogisch zu betrachten (vgl. z.B. M. Buber 1973). Daher erfährt er sich in der Beziehung zu anderen als existent. Er wird erst durch die Beziehung zu mindestens einem Du ein Ich. Der Wille zum Du ist bereits bei sehr jungen Menschen stark ausgeprägt.

Jeder Mensch möchte sich aber auch vom anderen abheben, weil er sich einmalig wähnt. Verstärkt wird die Einmaligkeit dadurch, daß im Verlaufe des Lebens Besonderheiten des Menschen sich ausprägen, so daß die Unterscheidung von anderen zunehmend leichter fällt. Das ist durchaus wünschenswert; denn jeder möchte sich von anderen abheben, sich in seiner Einmaligkeit bestätigt wissen. Hierher paßt der Begriff der Profilierung eines Menschen: der Mensch hebt sich besonders gut von einem kontrastierenden Hintergrund ab. Diese Profilierung des einzelnen geht jedoch letztlich zu Lasten des oder der anderen, ist also im Grund unsozial. Aber darin steckt ein menschliches Dilemma.

Einerseits will sich der junge Mensch von anderen abheben, andererseits möchte er auch trotz seines betonten Andersseins zu den anderen dazugehören und von ihnen in seinem So-Sein akzeptiert werden. Problematisch ist es, die zuträgliche Belastbarkeit abzuschätzen, die

man anderen durch sein Besonderheitsstreben zumutet. Die Unterscheidung läßt sich ihrerseits schon aufgrund der individuellen Entwicklung nicht aufhalten. Sie wird erleichtert und augenfällig mit zunehmender menschlicher Aktivität innerhalb der jeweils unterschiedlichen, einmaligen Bandbreite der Entwicklungsmöglichkeiten. Die Einmaligkeit ist für junge Menschen die Legitimation ihrer Geltung. Das Geltungsstreben spielt bei gesunden Kindern keine Rolle, weil sie im anderen das Du und nicht das Mittel zum Zweck eigener Profilierung sehen oder in ihm auch nicht den eventuellen Anlaß für persönliche Nachteile erkennen. In der Gruppe gilt der junge Mensch etwas aufgrund einmaliger Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie verleihen ihm zugleich Ansehen und Macht, wodurch jedoch die Entfernung vom anderen eingeleitet wird. Mit der Einmaligkeit eines jeden sind bestimmte Vorzüge oder Nachteile gegeben, die bei dem gemeinsamen Handeln eingesetzt oder ausgegliedert werden können.

Das Zusammenleben und Zusammenhandeln wird durch die Beachtung psychosozialer Grundwerte, wie das Vertrauen auf ein Du, die Achtung der Würde des anderen, die Selbstbestimmung, die Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit, die soziale Ordnung wesentlich erleichtert (vgl. R. Tausch / A.-M. Tausch 1977). Auf dieser Basis werden lebensförderliche Grunderfahrungen ermöglicht. Beispiele hierfür sind: ich werde um meiner selbst willen angenommen, ich brauche mich meiner nicht zu schämen, ich werde nicht ausgelacht, ich kann mich in der Gruppe wohlfühlen usw. In sogenannten wilden Gruppen, in denen "Naturgesetze", wie z.B. das Recht des Stärkeren gelten, werden ebenfalls Grunderfahrungen gesammelt. Die Beziehung zu anderen wird vorrangig durch derartige Erfahrungen beeinflusst.

Die Beziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit helfen dem Menschen, die Angst vor dem Alleinsein zu überwinden. Die Beziehung junger Menschen kann aber nur zu einem gleichartigen und -wertigen Du entfaltet und als auf Dauer sinnvoll erlebt und gelebt werden.

Der stets vorhandene Wunsch junger Menschen zu anderen jungen Menschen ist sehr stark ausgeprägt. Daher könnte man von einem Willen zum Du und zum Dabei-Sein sprechen. Junge Menschen tun alles, um das Bei-Sein nicht zu riskieren. Die Abgewöhnung der Nähe zur Mutter und zum Vater während der Primärsozialisation ist eine kritische Zeit, denn die jungen Menschen wollen "bei-sein". Der Wunsch eines jeden

Kindes bei der Familie, bei den Eltern zu sein, in ihrer Nähe zu leben, ist für das Verhalten des jungen Menschen entscheidend. Darin drückt sich eine sehr tiefe Sehnsucht des Menschen aus, nicht allein zu sein, sondern angenommen zu werden, "und nicht wegen der Nichterfüllung irgendwelcher 'Lebensbedingungen' ausgestoßen zu werden" (Th. Bauriedl 1980, S. 244).

Die Sehnsucht des jungen Menschen nach der Nähe zu anderen Menschen seiner Wahl wird in der sinntheoretischen Schulpädagogik sehr ernstgenommen. Der Grad ihrer Erfüllung ist ein Garant für den sozialen Frieden in der Schulklasse. Der Wille zum Bei-Sein, zum Bei-einander-Sein ist insbesondere für die Erziehung und Unterrichtung eine der Voraussetzungen zu ihrer Möglichkeit.

Der Wille zum Bei-Sein erstreckt sich auf den sozialen Bereich, strahlt aber auch auf andere Dimensionen, insbesondere auf die geistige. Junge Menschen wollen beispielsweise verstehen, was die Eltern miteinander reden, selbst dann, wenn sie z.B. erst vier Jahre alt sind; sie wollen die Gründe für das Verhalten eines anderen Menschen erfahren. Auch auf der emotionalen Ebene wollen sie genauso wie der andere empfinden. Das sind die positiven Folgen der Wahlverwandtschaften. So kann das Bei-Sein ein Gradmesser für die Qualität eines Zusammenlebens sein.

Der Wille zum Bei-Sein oder zum Du wird demnach auf allen Ebenen des Menschseins realisierbar. Die Realisierung dieses Willens beeinflusst das eigene Fühlen, Denken und Handeln, sowie das Verhalten. Durch die Bereitschaft dabei zu sein, nehmen junge Menschen alles auf sich, was um sie ist und was ihnen sinnvoll erscheint. Der Wille zum Bei-Sein der Kinder und Jugendlichen ist so groß, daß sie alles unternehmen, nur um nicht aus der Beziehung zu einem Menschen heraus zu müssen.

Der Wille zum Du entspricht dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und nach Angenommensein, die sich in Liebe, Achtung und Wertschätzung ausdrückt. Davon kann der junge Mensch nicht genug bekommen. Für die Kinder ist es eine große Belastung, wenn sie vor anderen und von anderen kritisiert und somit bloßgestellt werden, wenn sie aus den Beziehungen - wenn auch nur für kurze Zeit - eliminiert werden und wenn dies von den Beziehungspartnern, den Mitschülern etwa, durch Auslachen

kommentiert wird.

Der Wille zum Bei-Sein ist für die Heranwachsenden lebensnotwendig; denn wie sonst sollen sie soziale Erfahrungen sammeln? Gerade soziale Erfahrungen sind durchsetzt von schmerzlichen Erlebnissen und die Gefahr ist groß, daß man sich zurückzieht und dann keine Möglichkeit mehr findet, ohne Hilfe des anderen wieder eingegliedert zu werden. Daher der stark ausgeprägte Wille zum Du. In realistischer Sicht gilt jedoch: nicht weil der junge Mensch den anderen gerne mag, möchte er zu ihm hin, sondern weil er sich davon Vorteile verspricht. Er achtet den andern nicht in seiner Würde als Person, sondern sieht in ihm den Nutzwert. Diese Einstellung ist auch bei Erwachsenen weit verbreitet.

Der Mensch findet den Weg zum Du besonders dann, wenn er sich in einer wie auch immer gearteten Notsituation befindet. Hierfür ein Beispiel: Ich stelle mir vor, mutterseelenallein zu sein. Das äußerst unangenehme Gefühl der Einsamkeit, gepaart mit Angst befällt mich. In dieser Lage wünsche ich mir Menschen her, gleich welcher Art, wenn es nur Menschen sind. Ob sie mich hinterher enttäuschen oder nicht, ist in dieser Situation unerheblich. In vielen dichterischen Schöpfungen, aber auch in Schilderungen ehemals klinisch Toter wird das Gefühl der Einsamkeit als eines der schlimmsten Gefühle bezeichnet, das den Menschen befallen kann. Ich nehme an, daß dieses grenzenlose Einsamkeitsgefühl - Existenzphilosophen sprechen von einem Geworfensein in die Welt - jeder erleben kann. Ich nehme ferner an, daß dieses Gefühl in der Menschheitsgeschichte ebenso dominiert wie die Erfahrung, daß hier nur das Du helfen kann. Unsere Vorfahren erlebten überwiegend lebensförderliche Gefühle, wenn sie sich zusammenschlossen.

Daraus läßt sich die Erkenntnis ziehen, daß sich die Menschen deshalb in Gruppen zusammenschlossen, weil sie sich Schutz versprachen vor gemeinsamer Bedrohung. Sie erlebten aber auch, daß sie arbeitsteilig leben konnten, daß sie mächtig waren, daß sie ungestraft anderen gegenüber aggressiv werden konnten usw. So ist es zu verstehen, daß das Gemeinwesen seinen Tribut von dem einzelnen fordert: einen Teil seines Geldes, seinen Einsatz oder gar sein Leben. Dadurch konnte sich das Gemeinwesen erhalten. So schufen sich Menschen eine Institu-

tion.

Sie galt es zu schützen, zu vergrößern, zu Ansehen zu verhelfen usw. Die Institution hat sich im Laufe der Zeit verselbständigt; sie ist dem Menschen entglitten. Menschen hingegen, die der Institution entgleiten wollen, scheitern in der Regel.

Der junge Mensch benötigt den andern, damit er selbst lernen kann, obwohl gerade durch den andern eine Gefahr für das eigene Leben - heraufbeschworen werden kann. Der Rückzug aus sozialen Verbindungen jedoch stellt ein Risiko für das Leben des einzelnen dar. Darin besteht das Dilemma junger Menschen. Der Erwachsene braucht den jungen Menschen weniger als dieser in, was das Dilemma vergrößert.

Aus all den Aussagen über die Beziehung des jungen Menschen zum Du klingt dessen Bedürfnis nach Harmonie oder Ausgeglichenheit als konstitutives Merkmal hervor. Der junge Mensch kann daher nicht vom Konflikt her begriffen werden. Diese Feststellung ist auch bei den folgenden Beziehungsebenen zu berücksichtigen.

3.5.3. Die Beziehung des jungen Menschen zur Kultur

In der Anthropologie H. Plessners wird der Mensch als "die produktive 'Stelle' des Hervorgangs einer Kultur" (1953, S. 17) verstanden. Das ist akzeptierbar und führte z.B. O.F. Bollnow zum Methodenprinzip der "anthropologischen Reduktion" im Rahmen seiner "anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik" (1975, S. 31). Für junge Menschen besteht jedoch gerade in dem Faktum, daß andere aus einem bestimmten inneren Bedürfnis heraus etwas geschaffen haben, wie z.B. in der Sichtweise von L. Feuerbach die Religionen, ein großes Problem. Sie erleben sich vielfach nicht in Situationen, in denen jene ursprünglichen Bedürfnisse entstanden sind und fühlen sich von der Bedürfnislage jener Kulturschöpfer weit entfernt. Ihre Lage ist vielmehr die eines Dauer-Konsumenten, der einem Überangebot an Kultur, also von Kunst und Wissenschaft gegenübersteht.

Die Beziehung junger Menschen zu der Gesamtheit geistiger und künstlerischer Lebensäußerungen ist zunächst unter dem Aspekt des Erfahrungssammelns zu sehen. Je unvoreingenommener junge Menschen Kultur begegnen, desto größer ist die Chance für ein möglichst umfassendes

Erfahrungsfeld. Sehr schnell gliedern sich bestimmte bevorzugte Bereiche der Kultur aus, so daß die kulturelle Umwelt einen individuellen Akzent bekommt. Die Beziehung junger Menschen, z.B. zur klassischen Musik, kann überraschenderweise durchaus positiv sein. So haben Untersuchungen im Rahmen der Sugestopädie ergeben, daß besonders die klassische Musik die Gedächtniskapazität wesentlich erhöhen kann. (G. Lazanov 1977). Insgesamt gesehen hat jedoch die Beziehung des jungen Menschen zur Kultur, zu den Kulturgütern- und -techniken nahezu ein Ausmaß an Tragik angenommen. Die oft inhumane sinnleere Vermittlung von Kultur ist als Grund dafür anzusehen (vgl. K. Biller 1988).

Diese negative Tendenz bestätigt auch J.-D. Löwisch (1982). Er schreibt:

"Erziehung als Kulturhandlung - so lautet das Fazit der immer deutlicher werdenden Kulturkritik von Nietzsche über Spengler bis Jaspers, Horkheimer, Adorno, Marcuse und Hentig - ist faktisch nicht mehr in der Lage zu erklären, wozu Kultur gut ist; ihr gelingt es nicht mehr, den Sinn der Kultur herauszustellen und zu vermitteln." (S. 163)

Ist aber die Erziehung tatsächlich unfähig, Kultursinn zu vermitteln oder muß nicht vielmehr gefragt werden, ob die gesamte Tendenz in unserer Zeit damit in Verbindung zu bringen ist, die uns den Sinn von Kultur nicht mehr erkennen läßt, oder ob es vielleicht die Kulturprodukte selbst sind, die keinen Sinn beinhalten? Wird also von den Kulturschöpfern zu wenig vermittelbarer Sinn in das Kulturgut hineingelegt? Oder wird etwas als Kulturgut bezeichnet, das diesen Namen nicht verdient? Die von J.-D. Löwisch vertretene Position der Erziehungsphilosophie könnte mit dem Bereich des "Gemeinsinnes" bzw. "Common-Sense", des gesunden Menschenverstandes betroffener Laien ergänzt werden. Dann könnte auch die von J.-D. Löwisch vorgeschlagene Lösung modifiziert werden:

"Man könnte hierzu (sc. zur Herausstellung des Sinnes von Kultur) aus den diversen kulturkritischen Äußerungen die Defizite jeweils zusammenstellen und bekäme einen Katalog von Aufgaben konkreter bis allgemeiner Art, denen sich Erziehung als Kulturhandlung widmen sollte. Sie gälte es auf einen alles zusammenfassenden Sinn von Kultur zusammenzuschauen, um der von Hentig bezeichneten Unfähigkeit, Kultursinn zu vermitteln und damit Zuversichtlichkeit zu erzeugen, beizukommen." (S. 163)

In der Beziehung des jungen Menschen zur Kultur ist daher der Sinn ein ganz wichtiger Aspekt; jedoch sollte der "zusammenfassende Sinn

von Kultur" nicht nur aus der Perspektive der Erziehungsphilosophie formuliert werden, sondern auch unter Einbeziehung von Kulturkonsumenten. Dadurch nämlich könnte der Aspekt der Sinnhaftigkeit von Kultur verstärkt thematisiert werden. Das läge durchaus auf der Linie von J.-D. Löwisch, wie auch das folgende Zitat beweist:

"Das Hinstreben zum Wert, zum Sinn, zum Ideal: darin bezeugt sich Kultiviertheit. Sie bezeugt sich also in der geistigen Aktivität, die das natürliche Streben und Begehren, das natürliche Agieren, Interagieren und Konteragieren überhöhend ins Bewußtsein hebt und der vernünftigen Beschäftigung zur Disposition stellt. Dabei handelt es sich um eine Beschäftigung, die unter ganz bestimmten Sollensaufforderungen steht, letztlich unter der des freien und sittlichen Handelns".(S. 167)

Gerade in der innigen Verschmelzung von "geistiger Aktivität" und "natürlicher Beschäftigung" erscheint der pädagogische Wert dieser Sichtweise. Damit läßt sich die Gesamtheit der Wirklichkeit angemessen erfassen und ihr gerecht werden. Die Führung des Geistes bzw. der Vernunft ist zwar betont, aber die Beteiligung der übrigen Dimensionen ebenfalls herausgehoben. In der "geistigen Aktivität" sieht J.-D. Löwisch die Möglichkeit, den Kultursinn durch "Erziehung als Kulturhandlung (zu) retten" (S.167), wobei er sich an H. Becks "Thesen zur Kulturphilosophie der Technik" (1979 b, S. 270) anlehnt.

Zunächst sei notwendig, "Zuversichtlichkeit" zu entwickeln (J.-D. Löwisch 1982, S. 168). Allerdings müsse bedacht werden, daß das zu Erhoffende generell unerkennbar ist. Dies erfordere einen Glauben, in dem ein Hoffungsgehalt gesetzt wird. Dieser könne zum "Sinn-Halt" der Lebensführung und der Handlungen des einzelnen werden. Die Einlösung der Hoffnung könne nur durch 'vormundschaftliche' Hilfen" möglich werden,

"Hilfen in Form der Darbietung von tradierten unverzichtbaren Werten und Normen, die eine Kultur geprägt haben, prägen, tragen und weitertragen. Solche Hilfen (Normen, Werte, Kulturgüter) verhindern, daß Kulturseichtheit eintritt".(S. 169)

Die "Zuversicht kann dem Menschen nicht durch Dritte genommen werden, sondern jeder einzelne raubt sie sich selber, auch wenn es dabei zu einem Massenphänomen der Zuversichtslosigkeit kommen kann; wie auch jeder einzelne sich selber Zuversicht geben kann; Zuversicht also auch nicht verordnet werden kann." (S. 170) Aufgabe der Erziehung ist es demzufolge, den einzelnen zu der Einsicht zu führen,

"daß Zuversicht-Haben für das Subjekt als kulturgebundenenes Subjekt sowohl eine lebenswichtige Aufgabe als auch eine geforderte Anstrengung seiner Geistigkeit ist und daß jeder Heilslehrenweg eine dem menschlichen Geist unwürdige Handhabung, eine Aktion der 'faulen Vernunft' (Kant), darstellt, weil sie auf Wertsuche und Wertsicht, Wertargumentation und Wertbekenntnis verzichtet" (S. 170).

Das zuversichtliche geistige Agieren führt den jungen Menschen aus der Haltung des bloßen Kulturkonsums heraus. Er erlebt sich als im Prozeß der Kulturproduktion stehend und ist zur Sichtung vorhandener Kultur, zu deren kritischen Aufnahme und Fortführung bereit, sobald er Bedürfnisse, die zur Kulturschaffung führen, nachvollziehen kann. Die Findung des Kultursinns und dessen Übertragung in das eigene konkrete Leben spielt dabei eine besondere Bedeutung. Da auch die physische und die psychische Dimension an der Auseinandersetzung mit Kultur beteiligt sind, wird das Ergebnis auch von ihnen mitbeeinflußt. Das ist besonders bei jungen Menschen der Fall, weshalb die Güte der Beziehung zur Kultur Schwankungen ausgesetzt ist.

3.5.4. Die Beziehung des jungen Menschen zur Zivilisation

Die Beziehung des jungen Menschen zu den durch Wissenschaft und Technik geschaffenen Lebensbedingungen, die die Arbeit erleichtern und die Natur meistern sollen, bietet eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten. Die durch Technik geschaffene Umwelt wird von vielen jungen Menschen geistig nicht durchdrungen und psychisch nicht verkraftet. Sie können "selbstverständlich" mit Computerspielen umgehen, verstehen aber die technischen Zusammenhänge nicht. Sie erleben die Hektik Erwachsener, die schlechte Luft, die Bedrohung der Natur und der Menschheit durch Waffen u.v.a.m. Sie erkennen hinter den technischen Produkten den menschlichen Geist nicht mehr. Der in mehrfacher Hinsicht teuer erkaufte Lebensstandard ist in manchen Familien Anlaß zu belastenden Auseinandersetzungen der Familienmitglieder. Die Ermahnungen am Mittagstisch, ordentlich zu essen, damit nichts auf den neuen Teppichboden falle und ihn beschmutze, möge hier als stellvertretendes Beispiel dienen.

Da ein Ausweichen vor der Zivilisation in der Regel nicht möglich ist, bleibt jungen Menschen nur noch eine Anpassung an die Zustände übrig. Hierbei kommt es jedoch vielfach zu dem Verlust der Kindheit. H. Rumpf macht darauf aufmerksam, daß unsere Zivilisation- wie jede andere sicher auch - darauf ziele, die Fremdheit zu vermeiden und Unbekanntes selbstverständlich zu machen. Das schülergerechte, konsum-

orientiert zubereitete Fertigwissen, etwa in Schulbüchern, drohe im Menschen die Fähigkeit auszulöschen, selbständig Erfahrungen zu machen. H. Rumpf (1986 b) will die Kunst des Langsamwerdens, der Lockerung der Routine und des Verzichts auf die rasche Einordnung erneut einüben. Um das selbstverständlich Erscheinende wieder staunenswert zu machen, schlägt Cl. Günzler (1976) das Nachfragen in der Schule vor.

Die Vorteile, die die Zivilisation mit sich bringt, können junge Menschen dann fruchtbar machen, wenn sie den zivilisatorischen Anspruch auf Absolutsetzung durch die stets kritisch gehaltene Sinnfrage auf die zuständigen Gültigkeitsbereiche zurückweisen.

3.5.5. Die Beziehung des jungen Menschen zur Natur

Je jünger der Mensch ist, desto näher möchte er an der Natur sein: er fühlt sich wohl im Wasser, spielt hingebungsvoll im Sand und bewegt sich gerne im Freien. Naturereignisse erregen und ängstigen ihn, aber dennoch kann er sich der Faszination von Regen und Gewitter, Blitz und Donner nicht entziehen. In Sonnenschein und Wärme fühlt er sich wohl. In gleicher Weise interessieren ihn Tiere. Die Kindheit ist die Zeit, in der Fliegen seziert werden, ohne innere Anteilnahme. Ich erinnere mich, als fünfjähriger in meinen Rollerlenker zwei Maikäfer hineingesteckt zu haben, einen links und einen rechts. Ich wollte wissen, wann sie wieder herauskommen. Zunächst war ich sehr enttäuscht, als sie nicht zurückkamen; daran anschließend bekam ich ein langanhaltendes Schuldgefühl, Tiere gequält zu haben.

Die Tierliebe von Kindern und Jugendlichen wird in der Regel als groß bezeichnet. Allerdings wäre hierbei im Einzelfall das Motiv zu prüfen, weswegen ein Tier gewünscht wird. Vielfach werden Tiere gekauft, weil der Heranwachsende etwas zum Streicheln haben will; aber auch aus Langeweile, Schutzbedürfnis und Spielverlangen werden Tiere gewünscht; manchmal auch, weil man etwas zum Beherrschen braucht. Das spricht aber nicht dagegen, daß hin und wieder auch sehr innige Beziehungen zwischen Mensch und Tier entstehen können. Die kritische Nachfrage nach den Motiven ist aber berechtigt, denn wie wäre sonst zu erklären, daß auf dem Lande Kinder und Jugendliche sich nicht so sehr ein Haustier wünschen wie jene in der Stadt. Die Tierliebe ist doch wohl in der Stadt nicht größer.

Die Beziehung des Menschen zur Natur verändert sich nach der Kindheit. Mit zunehmendem Alter entfernt sich der junge Mensch von der Natur. Er kann sich ihr als Erwachsener unter der Perspektive vor allem der Verantwortung wieder nähern. Die innige, ein Leben lang andauernde Beziehung zur Natur, wie sie Naturvölkern eigen ist, etwa den Indianern, oder wie sie sich im östlichen Denken niedergeschlagen hat, können wir nicht erreichen, weil wir die Natur schon viel zu weit aus unserem Leben zurückgedrängt haben. Das ist aber so lange nicht nachteilig, so lange wir Natur immer wieder in unser Leben hereinholen.

Die Beziehung des Menschen zur Natur ist heutzutage gekennzeichnet von der Angst vor den Folgen, "Natur" unwiderbringlich zu verlieren. Das trifft auch für den Beitrag von M. Rock (1985) zu, in dem das Verhältnis von Mensch und Natur als "eine solidarische Schicksalsgemeinschaft" bezeichnet wird. Das ist jedoch nur aus der Perspektive von uns Menschen gültig; denn nur wir können nicht aus der Natur heraustreten, wenn wir gesund weiterleben wollen.

"'Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen - unvermögend, aus ihr herauszutreten' (Goethe). Wir Menschen sind schicksalhaft auf die Natur angewiesen. 'Das Los des Menschen ist an das Los der Natur selbst gebunden' sagt der französische Naturwissenschaftler und Theologe Teilhard de Chardin. Mensch und Natur sind nicht vereinzelt, isoliert im irdischen Hauswesen befindliche Wesen, sondern einander korrespondierende, d.h. 'antwortende' Größen. Nur in geschlossener Einheit und als Ganzes können sie den Sinn ihres Daseins erfüllen. In dieser Hinsicht lassen sich die biblischen Aussagen über die Schöpfung mit Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaft in Einklang bringen. Denn in ihrem Blick steht 'vor allem das Netz der Beziehungen zwischen Mensch und Natur, der Zusammenhänge, durch die wir als körperliche Wesen abhängige Teile der Natur sind' (Werner Heisenberg). Der Mensch kann sich nur als Bestandteil der Natur begreifen. Sein Leben ist eingebettet in das wunderbare Geflecht des Naturhaushalts." (S. 269)

Wie immer Goethe seine Behauptung, wir könnten nicht aus der Natur heraustreten, verstanden haben und wie sehr uns de Chardin auch warnen mag, uns von der Natur zu lösen, ihre Aussagen betonen die Naturverbundenheit des Menschen, die in der Perspektive der sinntheoretischen Schulpädagogik ebenfalls erfaßt werden kann. Zu bezweifeln ist jedoch, daß die Natur in der geschlossenen Einheit mit dem Menschen ihren Sinn erfüllen kann, denn Natur hat an sich keinen Sinn, sie ist "da". Obgleich wir an dieser Stelle nicht zustimmen

können, befürworten wir jedoch die Warnung von M. Rock, die Natur als "Supermarkt" zu betrachten, in dem sich jeder bedienen kann, wie er gerade will. Aber dieses Bild ist nicht völlig zutreffend.

Wer sich in einem Supermarkt bedient, der muß dafür den Preis bezahlen. Je mehr gekauft wird, desto größer ist der Umsatz und somit der Profit. Der Besitzer des Supermarktes befürchtet keinen Ausverkauf, weil er ja immer rechtzeitig nachbestellt. In der Übertragung auf die Natur können wir sagen: Die Nutznießung der Natur durch den Menschen ist so lange nicht besorgniserregend, so lange die Natur das entzogene Material wieder produzieren kann. Daher muß nur das Einmalige in der Natur sehr sorgsam für menschliche Zwecke eingesetzt werden. An unwiederbringliche Bodenschätze ist hier gedacht. Die Warnungen vor großen Eingriffen in die Natur sind nur dann angemessen, wenn der Natur irreparabler Schaden zugefügt wird oder das ökologische Gleichgewicht gestört wird.

Durch die verschieden deutlich artikulierten Befürchtungen über die Auswirkungen des bisherigen Raubbaus an der Natur sind wir sehr sensibel geworden. Das ist gut; aber eine Verherrlichung der Natur ist unangebracht. Denn es geht letztlich nicht um die Natur, sondern um den Fortbestand des Menschen. Wäre diese Verbindung nicht gegeben, gäbe es wahrscheinlich kaum noch Naturschützer. Die gepriesene Naturliebe ist letztendlich Selbstliebe. Daher plädieren wir hier für eine realistische Beziehung zur Natur. Wir müssen bedenken, daß zwischen Natur und Mensch nur existentielle Beziehungen bestehen. Der Mensch ist auf Natur angewiesen. Diese in unseren Tagen auch auf den Menschen; denn er kann sie zerstören. Die Bereitschaft zur Zerstörung der Natur ist in der Menschheitsgeschichte tief angelegt; denn seit den ersten Tagen der Menschheit versucht der Mensch sie von sich zu drängen. Er konnte nur überleben, weil es ihm gelang, die Natur auf Distanz zu halten. So, wie jedoch die allzu große Nähe der Natur den Menschen bedroht, so bedroht ihn aber auch in gleicher existentieller Weise die allzu große Ferne der Natur. Was heute not tut, ist nicht die Herbeisehnung des überwundenen Urzustandes, sondern die Beantwortung der Frage, wie weit die Natur vom Menschen entfernt sein darf.

Bei der Beantwortung der Frage ist immer auch mitzubedenken, daß eine

Zurückdrängung der Natur immer auch eine Verringerung der Wertmöglichkeiten bedeutet. Am extremen Beispiel des Naturverlusts soll in Anlehnung an M. Rock der Wertverlust aufgezeigt werden. Die Natur vermittelt den "Sinn für Wunderbares", weil sie ein Arsenal von Wunderwerken präsentiert, die das menschliche Fassungsvermögen übersteigen; den "Sinn für Echtes", den "Sinn für Wachsendes", "für friedliche Stille und besinnliche Ruhe" und "für Schönes" (vgl. S. 272 f.). Die Natur ist demzufolge "nicht ein Biotop, sondern auch ein 'Psychotop', d.h. ein Ort, wo psychische Bedürfnisse befriedigt werden" (S. 273). Die damit angesprochene große Bedeutung der Natur für den Menschen spiegelt sich auch in dem folgenden Zitat aus der Zeit der Reformpädagogik:

"Wer die Natur verstehen will, wird gerne in manchen ihrer Gärten spazieren gehen. Sonnig und beschaulich sind sie alle. Es muß nur das richtige Erleben dahinter stehen. /.../ Es sollte fast überflüssig sein /.../ zu sagen, daß alle Gesundheit aus dem Gefühl andachtsvoller Naturverbundenheit heraus entsteht. Gewiß wird es uns allen dann wieder besser gehen. Als Kind lauschten wir gerne den Märchen. Aber auch uns Gereifteren sind samt der heranwachsenden Jugend wundertiefe Märchen verblieben. Wolken und Gestirne, Tiere und Pflanzen teilen uns diese Märchen gerne mit. Und mag uns das Schicksal des Alltags oft gehörig schütteln, es bleibt bei ernstlichem Willen wohl täglich eine feierlich auszukostende Stunde übrig mit diesen Märchen-erzählern zwischen Himmel und Erde. Dann geht die Sage von jenem Eber, der einen Jäger tötet. Das Blut des Jägers schluckt die schwarze Erde. Doch es feiert wieder seine Auferstehung in jener Frühlingsrose Adonis vernalis, die im zeitlichen Lenz am besonnten Hügel träumt. Adonis ein Wahrzeichen ewigen Verklärteins im nur formwechselnden Bestandsein des Alls. Wer solcher Verklärung selbst teilhaftig wird, dürfte kaum mehr gleichgültig oder verzweifelnd der Frage nach dem Sinn des Lebens aus dem Wege gehen." (H.W. Behm 1926, S. 9 - 10)

Ohne uns hier von der romantisierenden, von Anthropomorphismen durchsetzten Sprache H.W. Behms stören zu lassen, entnehmen wir dem Zitat, daß es Menschen möglich ist, in der hingebenden Versenkung an die Natur eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens zu bekommen. Wie immer man dieses Sinnangebot auch einschätzen mag, eines ist unbestreitbar gültig; in der Natur können vielfältige Erlebniszerte verwirklicht werden. Heranwachsende sind dafür aufschließbar. Wie Kinder die Natur erleben und welche Bedeutung die Natur für die Kinder und Jugendlichen hat, ist noch nicht hinreichend erforscht. Unübersehbar ist jedoch die enge und vielschichtige Verflechtung des jungen Menschen mit der Natur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Diese wechselweise Verschlungenheit läßt sich auch in der Bezeichnung "natürliche Einfachheit und einfache Natürlichkeit" begrifflich machen. Die Lebensführung junger Menschen ist lebensförder-

lich, wenn sie mit "Einfachheit" umschrieben werden kann. Extravaganter wird zugunsten von bodenständig Bewährtem abgelehnt. Die Einfachheit ist aber nicht erzwungen, sondern sie ergibt sich ganz von selbst, eben auf "natürliche Weise". Das Erscheinungsbild des jungen Menschen ist durch den Zivilisationsprozeß entsinnlicht worden. Dadurch hat er sich eine zweite "Haut" zulegen müssen, in der er sich so zeigt, wie es gewünscht wird. Aber darunter leidet er in den meisten Fällen. Er wünscht, sich natürlich geben zu dürfen, so wie es seinem Wesen entspricht, ungezwungen und ohne die Wirkung auf andere mitbedenken zu müssen. Jeglichen Manierismus lehnt er ab. Die "Natürlichkeit" sollte jedoch echt und gediegen, klar erkennbar, geradlinig, prinzipientreu und berechenbar, kurz: "einfach" sein.

3.5.6. Die Beziehung des jungen Menschen zum Raum

Die Entwicklung junger Menschen findet außer in der Zeit auch im Raum statt. Daher ist die Beziehung des Menschen zum Raum wichtig. Sie verändert sich im Laufe der Zeit. Wer als Erwachsener wieder in die Lebensräume seiner Kindertage tritt, der erlebt noch einmal sein kindliches Verhältnis zu ihnen. Wie klein sind doch die Bereiche, die dem Kind so riesig vorgekommen sind. Wer sich als Erwachsener auf die Augenhöhe der Kinder begibt, der merkt, wie sich der ihn umgebende Raum verändern kann. Wer mit Kleinkindern unter dem Tisch sitzt, kann die Abgeschirmtheit erleben, die dieser umgrenzte Raum auslöst. Wer sich an seine eigene Kindheit erinnert, der kann nachvollziehen, was M.J. Langeveld (1963) über die "geheime Stelle" im Leben des Kindes, etwa über den Bodenraum geschrieben hat, die zu erleben für die gesunde Entwicklung junger Menschen nicht unerheblich ist (vgl. S. 74 - 100).

Da die menschliche Entwicklung im Raum stattfindet, ist auch die Wirkung des Raums auf den Heranwachsenden zu berücksichtigen. So ist es nicht gleichgültig, ob jemand an einer verkehrsreichen Straße in der Großstadt oder in der idyllischen Stille eines kleinen Dorfes auf dem Lande aufwächst. Psychologische Untersuchungen haben ergeben, daß sich das Verhalten von Kindern, die in oberen Stockwerken von Hochhäusern aufwachsen, von jenen unterscheidet, die in den unteren wohnen. Man hat festgestellt, daß insbesondere die Aggression der Kinder zunimmt, je höher die Wohnung sich befindet. Das erklärte man sich mit der mangelnden Gelegenheit dieser Kinder, auf die Straße zu gehen, so daß sich ihr Spielraum auf die oft sehr enge Wohnung beschränkt.

Die Beziehung des Heranwachsenden zum Raum ist durch sein Verhalten im Raum und durch ein bestimmtes Raumbewußtsein gekennzeichnet. Damit diese Aspekte besser verstanden werden können, ist es nötig, das räumliche System zu skizzieren, das dem menschlichen Leben zugrunde liegt und daran anschließend die zentralen Aspekte des "erlebten Raums" (O.F. Bollnow) zu beschreiben.

Mit der Formel "erlebter Raum" will O.F. Bollnow 1984, den wirklichen konkreten Raum, "in dem sich unser Leben abspielt" (S. 19) von dem arithmetischen und geometrischen Raum, der immer abstrakt und in seinen drei Dimensionen ausmeßbar ist, abheben. Der mathematische Raum ist lediglich ein Aspekt des Raumes; daher kann er nicht mit dem im Leben unmittelbar erfahrenen Raum zusammenfallen. Dieser "menschliche Umraum" (S. 16) ist uns selbstverständlich geworden, so daß uns seine Eigenart nicht mehr auffällt. Die Klärung des "menschlichen Umraumes" dient somit der Sinnerschließung und hat demzufolge in der sinntheoretischen Schulpädagogik einen legitimen Platz.

Am Beispiel der Begriffe "Nähe" und "Ferne" erläutert O.F. Bollnow sein Verständnis des "erlebten Raumes". Er beginnt mit der "abstrakt überspitzen Frage" (S. 192):

"Wie groß ist die konkrete (erlebnismäßige) Entfernung zwischen einer Stelle an eine an ein Nachbarhaus grenzende Wand meiner Wohnung von der entsprechenden Stelle jenseits der Wand in der fremden Wohnung? Abstrakt, mathematisch gesehen, wären es, je nach der Stärke der Wand, wenige Zentimeter, konkret genommen aber ist es sehr viel weiter; denn um an diesen Punkt zu gelangen, um diese Wand von der 'anderen Seite' zu betrachten, müßte ich mein Zimmer und meine Wohnung verlassen, durch die Haustür auf die Straße hinaustreten und über die Straße zum Nachbarhaus gehen und mich dort wieder bis an die 'andere Seite' meiner Wand hindurchfinden. Aber selbst abgesehen von den Schwierigkeiten, die es machen würde, mit Hilfe des Plans 'dieselbe Stelle' wiederzufinden, würden vermutlich die Bewohner des fremden Hauses meine Absicht gar nicht verstehen und bei meiner Bitte so erstaunte Gesichter machen, daß ich vorzöge, sie gar nicht erst zu fragen. Das bedeutet: die Stelle in der fremden Wohnung, deren Vorhandensein ich mir natürlich abstrakt klar machen kann, ist für den erlebten Raum unendlich weit entfernt, sie existiert hier gar nicht". (ebd.)

Das räumliche System, das dem menschlichen Leben zugrunde liegt, ist durch ein natürliches Achsensystem gekennzeichnet. Es gliedert die Inhomogenität des erlebten Raumes durch die Richtungen oben und unten, hinten und vorne sowie links und rechts (vgl. S. 44-55). Die sprachlichen Wendungen des Fortgehens von und des Zurückkehrens zu, beinhalten den Bezugspunkt des Menschen. Diese Mitte des Raumes bezeich-

net O.F. Bollnow als "Wohnung" (.S. 58). Um diese Mitte herum ist Ordnung, die von ihr ausgeht und auf sie zurückweist. Dieser "Nabel der Welt" war für die Griechen Delphi, für die Juden der Fels, auf dem sich der Tempel von Jerusalem erhob, und für die Chinesen der Palast des Himmelskaisers in Peking (vgl. S. 60). Dieser Punkt wurde aber zugleich zur Weltachse erweitert, so daß sich der Bereich des Über- und Unterirdischen von dem des Irdisch-Menschlichen unterscheiden ließ. Der so erfaßbare Umraum des Menschen, der ursprüngliche, mythische und um eine feste Mitte zentrierte Raum ist ein "endlicher Raum" (S. 62). Die Endlichkeit des erlebten Raumes vermittelt Geborgenheit. Die Entdeckungen von der Weite des Raumes, dessen Unendlichkeit bedeutet neben der Öffnung des geschlossenen endlichen Raumes in die Unendlichkeit hinein zugleich eine Leere. "Und wo der Schwung der ersten Begeisterung nachläßt, da macht sich in der Ernüchterung ein Gefühl der Verlorenheit bemerkbar, der letzten Verlorenheit des Menschen in diesem Raum." (S. 86)

Der erfahrenen Unendlichkeit des Raumes fehlt der Horizont. Dieser fungiert als Grenze (vgl. S. 74), die aber nicht als einschränkend empfunden wird, sondern als die Weite zulassend (vgl. S. 75). "Am Horizont offenbart sich /.../ der ursprüngliche bergende Charakter des Raums." (S. 77). Für das räumliche System ist die Perspektive kennzeichnend, deren Einseitigkeit wir nicht entgehen können (vgl. S. 79). Die Perspektive läßt unsere "Standpunktgebundenheit" erkennen (S. 78).

Das Phänomen "Raum" läßt sich in einen mathematischen abstrakten Raum und in einen "erlebten Raum" unterscheiden. Der "erlebte Raum" kann unter verschiedenen "Aspekten" (S. 191) betrachtet werden. Wenn nun O.F. Bollnow von einem hodologischen Raum, einem Handlungs-, Tag- und Nachtraum, von verdämmernden Räumen, von einem gestimmten und präsentischen Raum und schließlich vom Raum des menschlichen Zusammenlebens spricht, dann entsteht der mißverständliche Eindruck, als wären dies verschiedene Arten von Raum. Es sind tatsächlich "Aspekte" des erlebten Raumes, die hier verhandelt werden. Wir könnten vielleicht auch sagen, daß verschiedene Auffälligkeiten, Eigenschaften und Erscheinungsweisen am erlebten Raum vorgestellt werden.

Der hodologische Raum ist der durch "die Wege eröffnete Raum" (S. 195). Daher könnten wir auch "Wegeraum" (S. 195) sagen. Er gliedert den

erlebten Raum; ist also nur ein "Aspekt" und kann folglich nicht mit ihm gleichgesetzt werden. Der beste Weg ist jedoch nicht nur aus den gegenständlichen Verhältnissen her zu bestimmen, "sondern hängt eben so sehr von der seelischen Verfassung des betreffenden Menschen ab" (S. 197).

"Wenn ich beispielsweise fürchten muß, auf dem an sich kürzesten Weg einen mir unangenehmen Menschen zu treffen, so mache ich einen Umweg und schlage einen anderen Weg ein, der jetzt zum ausgezeichneten Weg wird. Wenn ich dagegen ein anderes Mal in großer Eile bin, so nehme ich die unangenehme Begegnung in Kauf, und so verschiebt sich, was jeweils der ausgezeichnete Weg ist. Er verändert sich weiter nach dem Zustand der Müdigkeit und Frische. Und damit ändern sich auch die Entfernungen." (S. 197)

Der hodologische Raum "beschreibt das System der Wege, auf denen ich einzelne Stellen im Raum erreichen kann. Er ist so mit einem Netz von Kraftlinien vergleichbar, die diesen Raum durchströmen" (S. 203). Aber die Wege beziehen sich auf ein Ziel. Diese Zielpunkte bedeuten für den Menschen etwas. Deswegen geht er zu ihnen oder er entfernt sich wieder von ihnen. Die Zielpunkte sind Orte der Geborgenheit, aber auch der Gefahr oder des Mißbehagens. Die Zielpunkte "bilden ein geordnetes Ganzes der Dinge und Menschen im Raum" (S. 203). Der erlebte Raum ist somit "ein sinnvoll gegliedertes Ganzes dieser bedeutungsgeladenen Plätze und Stellen" (S. 203). Der hodologische Raum ist von den menschlichen Tätigkeiten des Gehens und Fahrens her entwickelt worden. O.F. Bollnow erkennt aber auch einen Raum ohne Wege, in dem die Hände Dinge zu erreichen suchen. Dadurch wird auch die Horizontalität des hodologischen Raumes unterbrochen; denn die Hände greifen nach allen Richtungen. Diesen Raum nennt O.F. Bollnow "in Ermangelung einer besseren Bezeichnung" (S. 204) Handlungsraum. Damit meint er "ganz allgemein jeden Raum, in dem sich der Mensch mit einer sinnvollen Tätigkeit, arbeitend oder ruhend, im weitesten Sinn wohnend aufhält" (S. 204 f.). Das zweckhafte Handeln organisiert den Raum durch; jedes Ding bekommt seinen Platz zugewiesen.

"Diese räumliche Ordnung ist nur zum kleinsten Teil vom einzelnen Menschen selber geschaffen. Zum größten Teil findet er sie schon als eine überindividuelle Ordnung vor, in die er hineingeboren wird. Aber auch diese ist schon als das Ergebnis einer zweckmäßigen menschlichen Tätigkeit entstanden. Man hat darum mit Recht diesen Raum des menschlichen Handelns als Zweckraum bezeichnet. In dieser zweckmäßigen Gestaltung wird die Welt uns verständlich, und nur darum kann ich mich sinnvoll im Raum bewegen. Der Zweckraum ist notwendig zugleich ein verständlicher Raum." (S. 209)

Das Verständnis der im Raum vorwaltenden zweckmäßigen Ordnung ermöglicht die sinnvolle Bewegung im Raum. Damit wird die Verbindung dieses Raumbewußtseins mit der geistig-personalen Dimension hergestellt.

Im Dunkel der Nacht "tritt ein ganz anderer Raum hervor, der ganz andere, eigne Charaktere hat als der helle und durchlichtete Raum des Tages" (S. 214). Der erlebte Raum wird also durch Tag und Nacht verändert wahrgenommen, bzw. erscheint in der Nacht ein anderer Raum als am Tage. Da der Raum am Tage vor allem durch das Sehen erfaßt wird, kann dieser auch "Sehraum" genannt werden. Während tagsüber das Sehen dominiert und Tasten und Fühlen nur ergänzend hinzutreten, kehrt sich deren Verhältnis in der Nacht um. Der Anteil der Sinne ist demzufolge am Aufbau des Gesamtraumes unterschiedlich beteiligt. Daher gilt es, einen Seh-, Hör- und Tastraum zu unterscheiden (vgl. S. 215). Neben den Sinnen, die zu Partialräumen führen, sind die verschiedenen Bedingungen von Tag und Nacht anzuführen, die den erlebten Raum in einen Tag- und Nachtraum modifizieren (vgl. S. 215). Als Übergang erwähnt O.F. Bollnow noch die "verdämmernden Räume" (S. 217), worunter er den Wald, den Nebel, den Schneefall und die Dämmerung versteht (vgl. 217 - 224).

Der Raum ist "aufs engste mit der Gefühls- und Willensseite, überhaupt mit der gesamten seelischen Verfassung des Menschen" (S. 229) verbunden. Diese Erkenntnis O.F. Bollnows macht die Beziehung des jungen Menschen zum Raum nicht nur zu einer personal-geistigen, sondern auch zu einer psychischen und physischen, kurz zu einer ganzheitlichen. Unbestreitbar spielen die Gefühle eine wichtige Funktion bei der Gestaltung der Beziehung. Daher kann O.F. Bollnow vom "gestimmten Raum" (S. 230) sprechen. Der gestimmte Raum ist genauso wenig ein Raum neben möglichen anderen wie der hodologische oder der Handlungsraum. Er ist "ein Aspekt, unter dem wir den Raum betrachten." Zur Erläuterung fügen wir an:

"Die Gestimmtheit ist ein Wesenszug schlechthin jedes Raums, wenn sie auch in einem Fall stärker und im andern Fall schwächer in Erscheinung treten mag. Weniger mißverständlich könnte man vielleicht sagen, daß man den Raum im Hinblick auf seinen Stimmungscharakter betrachtet." (S. 231)

In der Regel sucht sich der Mensch den Raum, der seiner Stimmungslage entspricht. Im Zustand der Traurigkeit verkriecht sich der Mensch in

die Enge seiner Wohnung, "im freudig gehobenen Zustand braucht er umgekehrt den Entfaltungsraum einer frei sich öffnenden Weite" (S. 230). Die Stimmung des Menschen wird daher zu einem wichtigen Schlüssel für das Verständnis des erlebten Raumes. Dabei ist die Doppelseitigkeit wichtig.

"Der Raum hat seine bestimmte Stimmung, sowohl als Innenraum wie auch als Landschaft. Er kann heiter, leicht, düster, nüchtern, feierlich usw. sein, und dieser Stimmungscharakter überträgt sich dann auf den darin weilenden Menschen. Insbesondere sind es die atmosphärischen Verhältnisse, die als heiter, strahlend, drückend usw. auf den Menschen einwirken. Und ebenso ist der Mensch selber von innen her von einer bestimmten Stimmung durchwaltet, und ist geneigt, diese dann auch auf den umgebenden Raum zu übertragen, wobei der Begriff des Übertragens nur in einem behelfsmäßigen Sinn zur vorläufigen Verdeutlichung dieser unmittelbaren Zusammengehörigkeit und Übereinstimmung gebraucht werden darf. Man spricht eben so sehr von einer Stimmung des menschlichen Gemüts wie von der Stimmung einer Landschaft oder eines geschlossenen Innenraumes, und beide sind streng genommen nur zwei Aspekte des einen einheitlichen Durchstimmtheits." (S. 231)

Der letzte erklärende Hinweis O.F. Bollnows kann in unserem Zusammenhang als Beleg für die Einheit von Welt und Leben gewertet werden, wodurch die relationale Dimension in ihrer Eigenständigkeit bestätigt wird, ist sie es doch, die diese Einheit von Welt und Leben begrifflich fassen kann.

Während sich die Dinge im Sehraum scharf voneinander abtrennen, ist im akustischen oder Hörraum überhaupt keine Raumerfahrung möglich (vgl. S. 245). Der Ton, das Akustische kommt an uns heran, packt uns, belästigt uns oft mehr als wir wollen, ja es macht sogar krank. Wir sind dem Akustischen ausgeliefert. Der Ton ist in Anlehnung an E. Straus als "präsentisch" (1960, S. 156), der Klangraum als "präsen-
tischer Raum" zu bezeichnen.

Der "Raum des menschlichen Zusammenlebens" (S. 256) ist ebenfalls ein Aspekt des äußeren Raumes. "Er meint den Raum, insofern er durch menschliches Zusammenleben modifiziert wird." (S. 256). Die Weise, wie Menschen zusammenleben, gehört zu den Faktoren, die den Raum gestalten. Die raumschaffende Kraft der Liebe ist bei O.F. Bollnow konkret gemeint. Er versteht darunter das Bemühen, die Wohnung "durch gemeinsames einträchtiges Wohnen zur Heimat" zu machen (S. 267).

Das Wissen um diese Aspekte des erlebten Raumes trägt dazu bei, die Beziehung des jungen Menschen zum Raum sinnverstehend zu deuten,

aber es auch verständnisvoll zu entwickeln. Am Ende dieser Bemühungen soll das richtige oder "rechte Wohnen" (S. 310) stehen. Drei Forderungen sind nach O.F. Bollnow zu erfüllen:

(a) Es ist nötig, "sich an einer bestimmten Stelle im Raum niederzulassen, sich dort fest zu begründen und einen Eigenraum der Geborgenheit zu schaffen" (ebd.).

(b) Um eine Abkapselung im Innenraum zu vermeiden, ist es nötig, "auch den bedrohlichen und gefährlichen Außenraum voll in das Leben einzubeziehen und die ganze Spannung zwischen den beiden Räumen auszuhalten, in der sich allein menschliches Leben erfüllen kann" (ebd.).

(c) Bei der bestehenden Spannung zum bedrohlichen Außenraum kommt es darauf an, "den naiven Glauben an die Festigkeit des eignen Hauses zu überwinden und sich in einem umfassenden Vertrauen von jenem größeren Raum tragen zu lassen" (ebd.). Auf diese Weise kann der große Raum ebenfalls zum bergenden Raum werden.

Diese drei Forderungen lassen sich auf den schulischen Bereich, zu nächst im wörtlichen Sinn verstanden, übertragen. Der Rahmen des Schullebens kann hier ein wichtiger Beitrag zum Wohlfühl der Schüler leisten. Dann aber kann der Forderungskomplex auch auf den Bereich des Inhalts ausgedehnt werden. Der Schüler bedarf spezieller Gebiete, in denen er sich gut auskennt. Aber er darf sich hier nicht verschließen, sondern er muß die tangierenden Bereiche, die die Brücke zum überwältigenden Wissensschatz der Menschen darstellen, ebenfalls erfassen, damit dieser Außenbereich seine Gefährlichkeit verliert.

3.5.7. Die Beziehung des jungen Menschen zur Zeit

"Zeit" ist uns als physikalische, meßbare Zeit gegeben. Da wir in ihr leben, gibt es für uns auch eine konkrete oder erlebte Zeit. Der junge Mensch entwickelt sich in der Zeit. Hierbei muß er sich vor allem mit der physikalischen Zeit auseinandersetzen. Er kann ihr nicht entfliehen, weil er vom schulischen Ablauf erfaßt worden ist; er muß sich zu seinen zeitlichen Terminen einstellen. Innerhalb der physikalischen Zeit kann er sich jedoch in einem existentiellen Akt umstellen. Den Forderungen, etwa innerhalb einer verfügbaren Zeit eine bestimmte Leistung zu erbringen, muß er sich stellen. Er muß Zeit einhalten und pünktlich sein. Er kann sich aber auch zu der Zeit verhalten und muß nicht, wie das Tier, in ihr aufgehen. Sein inneres Verhältnis zur Zeit, zur Zukunft und Vergangenheit wird hier in Anlehnung an O.F. Bollnow (1972) mit "Zeitlichkeit" (S. 7) bezeichnet.

O.F. Bollnow sieht das gesamte menschliche Leben unter dem Gesetz der Zeitlichkeit und d.h. daß es bedroht ist; "denn Zeitlichkeit heißt Vergänglichkeit, heißt Hinfälligkeit, ja schärfer zugespitzt: heißt Nichtigkeit des Menschen im Angesicht der schwindenden Zeit" (S. 10). Damit ist vor allem die Vergänglichkeit der Zeit betont. Aber die Zeit vergeht nicht gleichmäßig. Manche Zeiten vergehen dem Menschen schneller, manche langsamer. Auf diese "verschiedene Gangart" der erlebten Zeit muß sich der Mensch einstellen. (S. 27); denn der Mensch muß im Einklang mit der Zeit leben. Jedes Ereignis hat ein besonderes "Tempo" (vgl. S. 27). Beispiele hierfür sind Freude und Leid, Enttäuschung über etwas oder Verzicht auf etwas. Gelingt ihm die Anpassung an das erforderliche "Tempo" nicht, dann dringt ihm die schwindende Zeit beunruhigend ins Bewußtsein.

Anders gewendet heißt dies: "Wenn wir in einer voll uns befriedigenden Tätigkeit begriffen sind, dann spüren wir nichts vom Verrinnen der Zeit, sondern nur ihren sinnvollen Fortschritt. Erst wo die sinnvolle Tätigkeit unterbrochen wird, also erst in einer erzwungenen Besinnung, erschrecken wir vor der verrinnenden Zeit." (S. 36; meine Hervorhebung.) Da Heranwachsende sich einem Werk, einem Spiel, einer Handlung u.a.m. hingeben können, ist ihnen das Schwinden der Zeit kein Problem. Da sie sich in der sinnvoll genutzten Zeit entwickeln und wachsen, erscheint ihnen alles richtig. Die Möglichkeit einer "zerstörenden Zeit" (S. 36) gibt es für sie zwar, sie ist aber nicht notwendigerweise im Ablauf der Zeit enthalten, "sondern entsteht erst aus einem falschen Verhalten zur Zeit, nur in einem Verkennen der wirklichen Struktur der Zeitlichkeit" (S. 36). Die echte Zeitlichkeits-Struktur wird verkannt, wenn die Zeit als ein bestimmter Vorrat an Jahren aufgefaßt wird, "mit dem wir auf die Welt kommen und mit dem es hauszuhalten gilt" (ebd.). Nur in dieser Perspektive taucht der Gedanke auf, daß dieser Vorrat begrenzt sei.

Eine Blickänderung oder Schwerpunktverlagerung tut not. Wir müssen unser Leben als etwas betrachten, "das wir erst im Lauf der Zeit vor (sc. zur) Vollendung bringen" (ebd.). So lange wir uns nämlich um die Vervollkommnung bzw. die Reife unseres Lebens bemühen, sind wir sinnvoll beschäftigt. Die hierzu benötigte Zeit ist nicht vertan und insofern erschreckt sie uns auch nicht. "Im erfüllten Leben taucht diese Frage (nach der Vergänglichkeit) gar nicht erst auf." (S. 37) Bei jungen Menschen kommt hinzu, daß sie das Ende des Lebens meist noch in sehr großer Ferne wännen und von Selbstaktivität durchwirkt

sind.

Wir haben gehört, wie wichtig ein richtiges Verhältnis zur Zeit ist. Das läßt sich auch am Umgang, genauer: an der Einteilung der Zeit belegen. Wer jedoch versucht, die Zeit über optimale rationale Berechnung und Planung zu nützen, erlebt, daß er sehr schnell unter einem chronischen Zeitmangel leidet. Th. Ballauff hebt treffend hervor:

"Die Zeit ist in Berechnung und Planung zwar in die Verfügung des Willens überführt worden /.../ (Aber) sie rächt sich durch die zunehmende Beschleunigung und Verkürzung ihrer Gewährung. Alles gerät in die Hast einer vorauseilenden Zeit /.../. Je verfügbarer die Zeit geworden zu sein scheint, desto unüberwindlicher zwingt sie die Menschen unter ihr Joch." (1962, S. 153)

Zeit läßt sich nicht ungestraft optimal verplanen. Wollen wir die Hast vermeiden und damit gegen eine Erscheinung unserer Zeit angehen, dann müssen wir uns eben "Zeit" lassen (S. 21). Das kann nun negativ aufgefaßt werden und bezeichnet dann "das schuldhafte Zurückbleiben gegenüber dem einer Arbeit angemessenen Tempo, wie es durch menschliche Bequemlichkeit und Trägheit nahegelegt ist" (S. 21). Damit ergibt sich eine Verfehlung des angemessenen Tempos und folglich ein falsches Verhältnis zur Zeit. Es kommt darauf an, sich "die erforderliche Zeit zu lassen, ohne hastig voranzueilen oder säumig hinter den Anforderungen zurückzubleiben" (ebd.). Diese Möglichkeit bietet die "Gelassenheit" (ebd.). Hierzu schreibt O.F. Bollnow:

Der Mensch, der im Einklang mit der Zeit lebt, "ist bereit, allem seinem Tun, ohne Geiz und ohne Verschwendung, die Zeit zuzuteilen, die zu seiner Erfüllung angemessen ist. Aber es heißt zugleich: er läßt auch allem ihn angehenden Geschehen außer ihm die Zeit zukommen. Diese Haltung gibt dem Menschen dann die innere Ruhe und Geborgenheit in der Zeit. Man kann diese Fähigkeit, sich und andern Zeit zu lassen, mit einem guten alten Wort als die Gelassenheit bezeichnen." (S. 22 f.)

Der Begriff "Gelassenheit" drückt somit eine Weise des rechten Umgangs mit der Zeit aus. Gelassenheit kann aber auch im Umgang mit anderen Phänomenen des Lebens bemerkt werden, etwa im Umgang mit Macht oder mit Forderungen in bestimmten Situationen, Schicksalsschlägen oder anderem. Die Möglichkeit der Gelassenheit können Heranwachsende in der Regel sehr schwer begreifen, weshalb die schulische Erziehung und die Selbsterziehung gefordert sind.

In ihrem Verhältnis zur Zeit sind viele junge Menschen noch unausge-

glichen. So wechseln Situationen, in denen junge Menschen überhaupt keine Zeit haben mit solchen, in denen sie vor lauter Zeit nicht wissen, was sie tun sollen. Je jünger der Mensch ist, desto weniger Zeit "hat" er in der Regel; denn desto mehr Aufgaben kann er sich selbst stellen und desto mehr lustbetonte Tätigkeiten kann er folglich ausüben. Anders gewendet: der mit sinnvollen Tätigkeiten beschäftigte junge Mensch "hat" keine Zeit zu vergeuden, weil er in der Zeit "aufgeht", sich im Zustand einer glücklichen Stimmung befindet. Das ist die

"Zeitlosigkeit des großen Glücks /.../, der unmittelbare Durchstoß zu einer 'ewigen Gegenwart', wo Zukunft und Vergangenheit schwinden und nur noch eine in sich ruhende Gegenwart erfahren wird." (O.F. Bollnow 1979 b, S. 242)

Die Einfügung in den Rhythmus des gegliederten Zeitablaufs trägt zum richtigen Verhältnis zur Zeit bei. Die Zeit hat eine von Menschen unabhängige eigene Gliederung, die dem Menschen "mit einem eigenen Anspruch entgegentritt" (S. 23). Dies leuchtet unmittelbar ein, wenn man an den Wechsel von Tag und Nacht sowie an die vier Jahreszeiten denkt. Der Mensch kann dem Ablauf der Zeit nicht entfliehen. Nur in diesem Rahmen gibt es die für ihn verfügbare Zeit. O.F. Bollnow nennt "Arbeitszeit, Essenszeit, Freizeit, Schlafenszeit" (S. 24), die alle eine "Zeit für etwas" darstellen. Der Mensch, auch bereits der junge, muß sich in diesen Rhythmus einfügen. "Die Ordnung seines Lebens ist im wesentlichen die Ordnung seines zeitlichen Verlaufs." (S. 25)

Eine vom Menschen erfundene zeitliche Gliederung stellt die Woche dar. Sie "ist genau das Maß, das der Mensch in einmaligem Anlauf seiner Arbeitsplanung, ohne müde zu werden, durchhalten kann" (O.F. Bollnow 1951, S. 318). In diesem hier zugrunde liegenden Aufsatz "Die Lebensbedeutung der Sonntagsruhe" (1951) weist O.F. Bollnow die Notwendigkeit nach, sich der periodischen Wiederkehr des Sonntags hinzugeben, will der Mensch erholt die nächste Woche "ohne müde zu werden" (ebd.) überstehen. Dazu trägt auch das von Wochentagen abweichende Verhältnis zur Zeit bei.

"Er hat nicht mehr die angespannt in die Zukunft vorausblickende Richtung der 'Sorge', in der die existenzphilosophische Deutung das alleinige Wesen der Zeit gesehen hatte, sondern er befreit sich daraus, indem er sich am Sonntag in seiner Muße 'Zeit läßt'." (S. 319)

Die Befreiung aus dem angespannten Blick in die Zukunft gelingt dem Menschen durch die "festliche Gestimmtheit des Sonntags" (ebd.). Diese kann ihn in "einen Raum (versetzen), wo die Zeit für ihn stillsteht" (ebd.). Der "Zustand der angespannten Zeitlichkeit" wird vertauscht mit der "Gelöstheit eines sich zeitlos föhlenden Daseins" (ebd.). Der Anspruch des Sonntags, immer wieder "aus dem reißenden Strom der geschäftigen Zeit" zurückzutreten (S. 320), wird

"weder mit einer zweckmäßig erdachten Erholung noch mit einer krampfhaft gesuchten Zerstreuung, sondern am reinsten allein da, wo wir uns ganz dem Bewußtsein der sonntäglich-festlichen Gehobenheit überlassen", erfüllt (ebd.).

Der Zeitablauf ist aber nicht nur periodisch gegliedert, sondern auch unperiodisch, etwa durch den "rechten Zeitpunkt" (O.F. Bollnow 1972, S. 25) oder "kairos". Hier schreibt O.F. Bollnow: "Den richtigen Augenblick geduldig abwarten zu können, ihn dann aber auch mit Entschiedenheit zu ergreifen und auszunutzen, ist eine hohe Leistung, um nicht zu sagen: eine hohe Kunst im Verhältnis zur Zeit." (S. 25 f.). Im rechten Augenblick gilt es Werte zu verwirklichen. Gelingt dies nicht, dann sind sie für alle Zeit verloren; denn eine vergebene Möglichkeit ist eine vertane.

"Und weil jeder Tag neue Aufgaben stellt, droht die Gefahr, daß der Mensch überhaupt das unmittelbare Verhältnis zur Gegenwart verliert, weil sein ganzes Leben zum Nachholen des Versäumten, zum ewigen Hinterherlaufen hinter den unerfüllten Aufgaben geworden ist." (S. 26)

Die Zeit läßt sich in drei Erscheinungsformen fassen: der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft. Die Gegenwart ist jene Stelle, an der Zukunft in Vergangenheit übergeht. In ihr werden also Möglichkeiten "in feste, unveränderliche Wirklichkeit umgesetzt" (S. 40). Der so geschaffene Wirklichkeitsbereich schränkt die Möglichkeiten freien Handelns ein.

In dieser Lage befinden sich viele Kinder und Jugendliche besonders dann, wenn ihnen viele Aufgaben übertragen werden, die ihren eigenen Interessen nicht entsprechen, und die sie oft nur widerwillig und lückenhaft erfüllen. Dadurch jedoch ergeben sich Mängel, die ausgeglichen werden müssen. Das aber bedeutet für die Heranwachsenden, Vergangenes wieder zu aktualisieren und sich um dessen Unvollkommenheit zu bemühen. Dieser Verbesserungs- oder Vervollkommnungsprozeß wird

jedoch lustlos durchgeführt, weil es sich hierbei um Abgehaktes, Verwirklichtes handelt, dem kein Bezug zur Gegenwart mehr zugesprochen wird. Auf diese Weise geraten junge Menschen in eine - vorsichtig gesagt - sehr zurückhaltende Beziehung zu Vergangenen einerseits und zu fremdgestellten Aufgaben andererseits. Sie sehen die für diese Aufgaben terminierte Zeit als Zeitkontinuum an, das verrinnt und erleben die schwindende Zeit. Da sie ihre Aufgabenlösungen oft nicht als sinnvoll ansehen, erfahren sie hier vor allem den Verlust von Zeit. Diese bei Fremdaufgaben verlorene Zeit fehlt ihnen bei der lustvollen Erledigung eigener Vorhaben. Daher hat jener, der Aufgaben an Heranwachsende heranträgt, eine große Verantwortung gegenüber der Entwicklung eines richtigen Verhältnisses zur Zeit. Es gilt zu vermeiden, daß sich Heranwachsende vor zukünftigen Aufgaben oder allgemein der Zukunft ängstigen und sich nur widerwillig an Vergangenes erinnern.

"Je älter er (sc. der Mensch) wird, um so mehr ist er durch seine Lebensgeschichte festgelegt, und zwar nicht nur im biologischen Sinn der Vergreisung, sondern schon rein geistig: Je mehr Vergangenheit sich ansammelt, über desto mehr Möglichkeiten ist inzwischen entschieden. Aber es gilt auch von der Geschichte im ganzen: Je mehr Tradition sich ausgebildet hat, desto mehr ist der Spielraum für das Handeln der Gegenwart eingeengt, um so mehr ist das Leben von vorn herein in bestimmte, vorgezeichnete Bahnen gelenkt." (S. 40)

In dieser Sichtweise erscheint die Vergangenheit als eine Last, deren Druck der Mensch auszuweichen strebt. Dies gilt jedoch für junge Menschen nicht in dem gleichen starken Maße. Dennoch ist auch von ihnen Vergangenes zu bewältigen. Der in der Psychoanalyse bewährte Begriff der Verdrängung macht darauf aufmerksam, daß verdrängte Bewußtseinsgehalte zur Komplexbildung im Unbewußten neigen und sich in Zwangsmechanismen äußern. Das bedeutet, daß unbewältigtes Vergangenes nicht ungestraft verdrängt wird. Unbewältigtes muß demzufolge rechtzeitig bewältigt werden.

Die Bewältigung der Vergangenheit ereignet sich dadurch, daß sie als etwas hingenommen wird, für das der Mensch verantwortlich ist. "Ich muß die Verantwortung für meine Vergangenheit übernehmen, wenn ich sie auch nicht oder nicht allein geschaffen habe." (S. 45) Vergangenes darf nicht als etwas verstanden werden, das einem von außen zufällt. Diese Einstellung würde nichts verändern, weil die Übernahme des Vergangenen damit nicht erfaßbar ist. "Indem ich mich in Freiheit zu meiner Vergangenheit bekenne, ist mein Verhältnis zu ihr ins Reine gebracht." (S. 46) Damit verändert sich zwar nicht das vergangene

Faktum, sondern meine Einstellung. Das aber genügt, daß ich das Vergangene nicht zu verdrängen brauche.

Das Bekenntnis zu meiner Vergangenheit, zu dem, was ich in der Vergangenheit getan, gedacht, gefühlt, wie ich reagiert und empfunden habe u.a.m., wird mir dadurch erleichtert, daß ich die Genese des Vergangenen rekonstruiere. Hierbei kommt es auf die Sinnhaftigkeit an, die aufzuweisen ist. Dabei wird sich immer ergeben, daß das in Rede stehende Vergangene als subjektiv sinnvoll verstanden werden kann. Das bedeutet, daß die damals gefällte Entscheidung aufgrund des damaligen Wissensstandes, der Gemütsverfassung oder der bestehenden Situation "richtig", "angemessen" oder "sinnvoll" war. Die auf diese Weise ins Gedächtnis zurückgerufene Sinnhaftigkeit der ehemaligen Entscheidung läßt auch die drängende Frage nach der Richtigkeit auf der rationalen Ebene verstummen. Dieser sinntheoretische Beitrag zur Bewältigung der Vergangenheit kann die Ausführungen O.F. Bollnows ergänzen.

Vergangenheit wirkt aber nicht nur drückend, sondern trägt den Menschen. Das in der Vergangenheit Verwirklichte engt aber nicht nur den Handlungsspielraum des Menschen ein, sondern es stellt auch die Grundlage dar, auf der erfolgreich weitergebaut werden kann. (Vgl. O.F. Bollnow 1980, S. 170 f.)

"Das Haus, das sich der Mensch gebaut hat, die berufliche Stellung, die er sich geschaffen hat, aber auch das Wissen und Können, das er erworben hat, alles das stellt zunächst im positiven Sinn Möglichkeiten des Lebens bereit, auf denen er dann weiter aufbauen kann. In alledem lebt der Mensch auf dem breiten Rücken seiner Vergangenheit - oder im allgemeinen geschichtlichen Sinn: seiner Tradition. Diese positive Seite, die Vergangenheit als eine tragende Macht, wird leicht übersehen, weil sie im täglichen Leben oft als etwas Selbstverständliches gegeben ist." (S. 53)

Erst wenn das Verhältnis zur Vergangenheit gestört ist, "erscheint die Vergangenheit als Druck" (S. 53). Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zielt darauf, auf einem höheren Bewußtseinsniveau den Einklang mit der Vergangenheit wieder herzustellen. Dabei handelt es sich um folgendes:

"... das von außen her Vorgegebene, das Faktum der Vergangenheit, (ist) so aufzunehmen und sich innerlich so anzueignen, daß es zu dem wird, was man auch von innen her gewollt hat und was man in diesem Sinn verantworten kann und muß. Auf diese Weise formulieren wir

die Forderung als die eines Einklangs des Menschen mit seiner Vergangenheit." (S. 53)

Im Unterschied zur Vergangenheit ist die Zukunft "der Bereich des noch Unentschiedenen, des Offenen und noch nicht Festgelegten" (S. 56).

Das Verhältnis zur Zukunft

"ist nicht ein bloßes unbeteiligtes Abwarten, sondern sehr vielfach gegliedert zugleich ein Fürchten und Hoffen, ein Wünschen und Sorgen, ein Planen und Entwerfen usw., wodurch sich der Mensch mit den ganzen Kräften seiner Seele zur Zukunft verhält." (S. 57)

Zukunft ist also durchaus ambivalent. Ferner kommt sie auf den Menschen zu, aber auch er kann aktiv in die Zukunft vordringen. In der Planung hat der Mensch die Möglichkeit, Zukunft zu gestalten.

"Ihrer Idee nach, ihrem Wesen nach sind die Dinge schon vorher fertig, und was bei der Durchführung hinzukommt, ist nur die Realität des Geplanten. Das Inhaltliche bleibt bei der Ausführung des Plans unverändert, und zwar um so mehr, je vollkommener der Plan vorher ausgearbeitet worden ist. (S. 62)

Planung hat es also immer mit einer "geschlossenen Zeit" und einer "geschlossenen Welt" zu tun; denn alles, was wann geschehen soll, ist vorher festgelegt. Und dennoch: es ereignen sich immer die von Ed. Spranger beschriebenen "ungewollten Nebenwirkungen" (1962), weil alle Eventualitäten und Alternativen (noch) nicht vorausbedacht werden können.

Im Unterschied zu der Geschlossenheit der Vergangenheit kann man von der "Offenheit der Zukunft" sprechen (S. 97). Auch hier kann der Mensch unterschiedlich reagieren: sie kann ihn ängstigen aber auch freudig erregen. Der Zufall braucht nicht immer nur negativ betrachtet und gewertet zu werden. Er kann zwar die Planung stören, aber dafür bietet er die Möglichkeit, Neues zu erschließen und das Leben zu bereichern (vgl. S. 98). Er kommt damit dem Widerstand nahe, der ebenfalls ambivalent zu betrachten ist. In positiver Hinsicht fordert er z.B. die geistigen Aktivitäten heraus, um zu neuen Lösungen zu gelangen. In negativer Hinsicht kann er unüberwindliche Hindernisse auftürmen und den Menschen zur Verzweiflung bringen.

Angesichts der Offenheit der Zukunft und der Grenzen der Planbarkeit ist die Hoffnung gefordert. Sie muß bildlos sein (vgl. S. 105).

"Sie ist wesensmäßig bildlos. Sie verlangt vielmehr vom Menschen, auf alle konkreten Vorstellungen von dem, wie es weitergehen könnte, zu

verzichten und sich ganz der Bildlosigkeit dieser letzten Hoffnung zu überlassen. Das ist das 'irgendwie' /.../. Das ist die letzte und unbedingte Hoffnung, die alles menschliche Leben erst möglich macht und die bei aller Planung und Verfügung über die Zukunft als der tragende Grund schon immer vorhanden sein muß. Denn der Mensch kann nicht ins Leere hineinplanen, wenn er damit rechnet, daß letztlich doch alle seine Anstrengung vergeblich bleibt, sondern nur da, wo er von der Gewißheit getragen wird, daß sein Tun doch 'irgendwie' einen Sinn hat." (S. 108)

Wo der Mensch nämlich die Grenzen des Planbaren und der Anstrengung erreicht hat, "da darf er sich, wenn er das ihm Mögliche getan hat, getrost der Hoffnung überlassen" (S. 108). Diese letzte Hoffnung ist frei von bestimmten Vorstellungen und hält sich damit der Zukunft offen. Die Hoffnung hilft dem Menschen, sich wieder auf die Gegenwart und die in ihr liegenden Möglichkeiten zu konzentrieren (vgl. S. 111).

Die Hoffnung stellt in dieser Sicht das Zwischenstück zwischen belastender Vergangenheit und bedrohender Zukunft dar. Sie ermöglicht die Konzentration auf die Gegenwart. Damit zeigt sie einen möglichen Weg auf, wie die bekannte Forderung F. Schleiermachers, die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern (vgl. 1966, S. 48), zu verwirklichen ist. Um die Realisierung dieses pädagogischen Grundsatzes bemühten sich bereits J.H. Pestalozzi und Fr. Fröbel. A.S. Makarenko versuchte, ihn durch die Betonung "Freude von morgen" in seiner Pädagogik der "Perspektiven" fruchtbar zu machen (1953, S. 647; vgl. auch W. Klafki 1975, S. 23).

Wir haben gesehen: Wenn das Verhältnis des Menschen zur Zeit nicht richtig ist, dann erlebt der Mensch Schwierigkeiten unterschiedlicher Stärke. Drei Forderungen O.F. Bollnows sind zu erfüllen, damit das Verhältnis zur Zeit richtig wird. Sie sind ihm zufolge zugleich auch Forderungen an jede Erziehung, auch aus diesem Grunde nehmen wir sie hier auf:

(a) Gelassenheit "als das richtige Sich-Einlassen in den Gang der Zeit, mit innerer Ruhe, ohne Hast, aber auch ohne Säumigkeit" (S. 111);

(b) Hoffnung, " die über alle Planung und Vorsorge hinaus das vertrauensvolle Verhältnis zur unvorhersehbar offenen Zukunft bezeichnet" (S. 112);

(c) Ewigkeit, "der feste Stand gegenüber der Vergänglichkeit des menschlichen Daseins, der nicht durch die Flucht aus der Zeit, sondern nur durch die rechte Erfüllung der Zeit gewonnen werden kann" (S. 112).

Die Erfüllung dieser drei Forderungen legt eine wichtige Grundlage für ein richtiges Verhältnis zur Zeit, ja sie führt zum "Wohnen in der Zeit" (S. 112). Wenn der Mensch in der Zeit wohnt, dann läßt er sich gelassen im gegenwärtigen Augenblick nieder, erfüllt die Funktionen der Zeit, plant das Mögliche verantwortungsvoll und sorgfältig, hofft unerschütterlich und verleiht der Gegenwart einen Sinn, "der in sich selber ruht und über alle Vergänglichkeit hinausweist" (S. 112). Damit leistet das richtige Verhältnis zur Zeit einen wesentlichen Beitrag zu Sinnerfüllung menschlichen Lebens, wodurch es seine Rezeption in der sinntheoretischen Schulpädagogik legitimiert.

3.5.8. Die Beziehung des jungen Menschen zur Transzendenz

Unter "Transzendenz" verstehen wir hier in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Sprachgebrauch die Jenseitigkeit oder den Überstieg im Gegensatz zu Immanenz, der Diesseitigkeit. Der Transzendenz-Begriff entsteht nach Brockhaus (1973) aus der Einsicht, "daß es etwas geben muß, das unsere raum-zeitliche, sinnlich-erfahrene Welt übersteigt ('transzendiert') und insofern ihr gegenüber logisch früher und ontologisch seismächtiger ist" (Bd.18, S. 822).

Der Gedanke des Transzendenten geht auf Platons Lehre von dem über alles hinausreichenden Guten zurück. Diese Lehre wurde "in der neuplatonischen Fassung zur Grundlage der philosophischen und theologischen Lehre von der Jenseitigkeit Gottes" (a.a.O., S. 821). In Anlehnung an Brockhaus lassen sich die folgenden Bereiche nennen, die überstiegen werden:

- ein Erfahrungs-, Gegenstands- oder Seinsbereich wird überstiegen; dann spricht man von einem Absoluten, einem Unbedingten. Mit der Suche nach dem Absoluten ist die Annahme verbunden, daß die Welt dadurch erklärt werden könne, daß man sie auf den Grund oder auf das Ganze der Welt zurückführen will. Da alles, was in der Welt ist, bedingt ist (das ist die Lehre von der Kontingenz), muß es, logisch gesehen, eine oberste Bedingung geben, die selbst jedoch nicht mehr bedingt ist. Sie wurde in der griechischen Philosophie als der jenseitige Grund der Welt aufgefaßt. Platon sprach von der Idee des an sich Guten, Aristoteles von dem unbewegten Beweger und Plotin von dem Einen. Im Mittelalter sollte die Funktion der Gottesbegriff übernehmen. In der neuzeitlichen Philosophie wird das Absolute häufig als welt-immanent gebraucht, etwa in der Bedeutung "das Ganze der Welt". Dieses wird verschieden gedeutet. Es ist die Idee der Totalität aller Bedingungen bei Kant, die Identität von Natur und Geist bei Schelling, der Wille bei Schopenhauer und das absolute Ich bei Fichte. Für den Materialismus ist die Materie das Absolute insofern sie als Unbedingte und alles Bedingende betrachtet wird. Alle Religionen suchen ebenfalls nach dem Absoluten.

- die Grenzen des Bewußtseins können überschritten werden, wobei die erkenntnistheoretische Einschränkung nötig ist; Ein Beispiel hierfür ist das "Ding an sich" bei Kant, das der Erfahrung als apriorische Bedingung möglicher Erkenntnis vorausgeht.

- die Welt und unsere Wirklichkeit können überschritten werden zum Überweltlichen und Übernatürlichen und Übersinnlichen hin.

- in der Scholastik wurden spezielle Kategorien und Gattungsbegriffe überschritten; so entstanden die Transzendentalien, worunter allgemeinste Begriffe zu verstehen sind, die alle Kategorien übergreifen. Ein Beispiel hierfür ist der Begriff des Seienden und die ihn kennzeichnenden Begriffe wie Einheit, Wahrheit, Gutheit und Vollkommenheit.

Das Weltübersteigende, das Transzendente, kann ansichtig werden an (a) Transzendentalien, (b) Seinsgestalten, also Ideen, wie die des Wahren, Guten und Schönen, und Formen, also Absoluta und (c) Seinsgründe, wie z.B. der letzte zureichende Grund, nämlich Gott.

Der menschliche Umgang mit dem Bereich des Transzendenten ist stets dadurch gefährdet, daß dieser ausschließlich an der sinnlichen Welt orientiert wird. Das ist zwar verständlich, denn die Aussagen über das Transzendente sollen anschaulich und begreifbar sein, und dazu eignen sich Sprachbilder aus der sinnlich wahrnehmbaren Welt. Dadurch wird aber die Jenseitigkeit in unsere Immanenz hereingeholt und verfälscht. Wo man andererseits die Bereiche total trennt von unserer sinnlich wahrnehmbaren Welt "entsteht ein Unterbegriff" (a.a.O., S. 823), der etwas Unerkennbares meint. Dieses wiederum ist nicht vermittelbar. Der Verfasser des Brockhausartikels übt zu Recht Kritik an Theologie und Philosophie, weil sie beiden Mißverständnissen Vorschub leisten. Das Problem liegt seiner Meinung nach darin,

"daß man einen logisch-ontologischen Bereich denken möchte, der seine Geltung nicht aus der sinnlichen Erfahrungswelt bezieht und insofern ihr gegenüber transzendent ist, andererseits aber zu ihr einen seinsstiftenden Bezug hat und insofern zugleich immanent ist, für sie seiend und aus ihr erkennbar, ohne von ihr zu sein." (Ebd.)

Die Lösung dieser Problematik kommt der Quadratur des Kreises gleich. Daraus läßt sich die hohe Bedeutung ableiten, die ein richtiges Verhältnis zur Transzendenz für den jungen Menschen einnimmt. Theologie und Philosophie sind hier besonders gefordert, ihre Beiträge in den Zusammenhang der Schulpädagogik zu integrieren.

Das denknotwendige Transzendente ist denkmöglich, weil wir in unserer Sprache polare oder dialektische Gedankengänge erfassen können. Da es

ein Irdisches gibt, muß folglich auch ein Überirdisches vorhanden sein. V.E. Frankl spricht nach diesem Muster von Sinn und Über-Sinn, von Welt und Über-Welt, von Person und Über-Person. Dieses Prinzip darf jedoch nicht auf die außermenschliche Sphäre angewendet werden, weil es sonst schnell ad absurdum geführt werden kann. Was, so müßten wir fragen, ist denn ein Über-Tier? Dieser konstruktivistische Zugriff beinhaltet die Gefahr, etwas zu suchen, was es u.U. gar nicht geben kann. Dennoch kann es, wie etwa das Periodensystem in der Chemie, zur Auffindung von etwas bislang Unbekanntem beitragen. Als heuristisches Denkprinzip ist es also angemessen. Und dennoch müßte man fragen, ob sich nicht unser Denken im Laufe unserer Menschheitsgeschichte nur auf den diesseitigen Problembereich spezialisiert hat. Wenn dem so ist, dann kann es bei allen Übersteigungsversuchen immer nur nichts erfassen. Weil dem so zu sein scheint, liegt es nahe, die Grenzen des Denkens zu akzeptieren, um dem Anspruch sinnvoller Ergebnisse zu genügen. Das heißt aber nicht, daß wir dem Menschen jegliche Möglichkeit absprechen, Diesseitiges zu transzendieren. Wir wenden uns nur gegen Versuche, Überweltliches, Übernatürliches und Übersinnliches mit unserem sprachlichen Material fassen und mit unserem auf die Welt bezogenen Denken begreifen zu wollen.

Nachdem wir die sprachlichen Möglichkeiten als sehr eingeschränkt betrachten, die Welt und unsere Wirklichkeit zu übersteigen, ist die Beziehung des jungen Menschen zum Transzendenten jedoch noch über seine Glaubensfähigkeit herstellbar. Die Glaubensfähigkeit ist für junge Menschen lebenserhaltend. Sie will angewandt werden. Sie hilft dem Menschen, zeitraubende kritische Überprüfungen zu überspringen und das Niveau des Wissenden zu erreichen, das dieser mit großer Anstrengung sich erarbeitete. Der Umgang über die Empirie ist nicht nötig und oft nicht möglich. Die Ratschläge der Eltern für das angemessene Verhalten im Straßenverkehr mag hierfür ein Beispiel sein.

Die lebensfördernde Funktion der Glaubensfähigkeit gilt auch für Erwachsene. Unser Wissensvorrat differenziert sich in manchen Disziplinen derart, daß es unmöglich ist, alles zu überblicken. Daher kann der einzelne sich nur noch in einigen wenigen, immer enger begrenzten Sachgebieten als kompetent fühlen. Er muß folglich sehr oft kompetente Sachkenner oder Spezialisten befragen. Deren Auskunft kann er oft nur über langwieriges Suchen in Bibliotheken und Studieren der Quellen bekommen. Dieser Auskunft muß er aber glauben, was so viel heißt wie, sie für richtig halten. Dies vor allem deshalb, weil ihm

die Mittel zu deren gründlichen Überprüfung fehlen. Dieses Unvermögen wird durch den Glauben ausgeglichen, so daß sich das Lebensniveau nicht verringert. Aber es ist ein "auf Pump" gegründetes Niveau. Der Mensch gerät in die Gefahr, abhängig und manipulierbar zu werden. Da jedoch die meisten Menschen von anderen auf die gleiche Art abhängig sind, jeder von einem anderen in einem anderen Bereich, "sitzen alle im gleichen Boot". Daher ist von jedem ein hohes Maß an Verantwortung zu realisieren, wenn er sein Spezialwissen weitergibt. Der Glaube des anderen darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden. Das gilt insbesondere in der Beziehung der Erwachsenen zu den Kindern und Jugendlichen.

Der junge Mensch setzt sich im Laufe seines Lebens schon sehr früh mit dem "Transzendenten" auseinander. Das ist durch die magische Phase in seiner Entwicklung bedingt. Die Hinzugewinnung der realistischen Phase wirkt auf das Verhältnis zum Transzendenten zurück, meist in Form kritischer Rückfragen. Da sie meist nicht in der angemessenen Weise inhaltsträchtig und glaubwürdig beantwortet werden, tritt insbesondere im religiösen Bereich eine Krise ein, die, oft als nicht wichtig erachtet, latent lange Zeit vorhanden ist. Im Erwachsenenalter werden die in Kindheit und Jugend unbeantworteten Fragen vergessen, verdrängt oder auf subjektive Weise beantwortet.

Die frühzeitige religiöse Unterweisung oder die anthropomorphisierende Erklärung von Lebenserscheinungen und Naturereignissen spielt bei der Gestaltung des Verhältnisses zum Transzendenten eine große Rolle. Unter methodisch-didaktischem Aspekt sind hierbei jedoch noch eine Vielzahl ungelöster Probleme zu bewältigen. Ein Beispiel hierfür ist der hochgradig metaphorisch-symbolische, also doppelt abstrahierte Gehalt religiöser Formulierungen und die die Glaubensfähigkeit stärkende Umsetzung in die konkrete Lebenswelt Heranwachsender. Ziel muß es sein, das vordergründig Konkrete nicht hintergründig abstrakt zu machen, sondern es zu übersteigen, so daß das Absolute glaubwürdig wird.

Wie bei dem Verhältnis zum erlebten Raum und der Zeit deutlich wurde, so gilt auch hier, daß immer erst dann die Beziehung zum Transzendenten problematisiert, sie immer erst dann auch bewußt aus ihrer Selbstverständlichkeit gelöst wird, wenn das Verhältnis nicht richtig gestaltet wird. Der Erzieher muß dem Heranwachsenden die erforderliche

kompetente Hilfestellung gewähren. Da der junge Mensch durch seine Glaubens- und Denkfähigkeit auf das Transzendente verwiesen ist, das Verhältnis zu ihm jedoch nicht immer zufriedenstellend gestalten kann, ist es notwendig, daß die sinntheoretische Schulpädagogik diese Problematik als für ihren Bereich zuständig akzeptiert.

3.5.9. Zusammenfassung

Erste These: Der junge Mensch ist Person.

Der junge Mensch ist spätestens vom ersten Tag seines Lebens an ein geistiges Einzelwesen, das sich um Einheit der Eigenschaften, des Erlebens, Handelns und Sagens bemüht. Er besitzt geistige Bewußtheit, die Fähigkeit zur Erkenntnis und Selbsterkenntnis, die Befähigung über sich selbst und damit die Fähigkeit zu vorausschauendem verantwortlichem und sinnverwirklichendem Handeln. In seiner Völlendung ist er als Person einheitlich geschlossen, zu selbständiger, selbstverantwortlicher Lebensführung fähig. Er kann sich eine eigene menschenwürdige Existenz unter Berücksichtigung seiner Begabungen, seines Gewissens und der Umwelt durch eigene Kraft aufbauen. Er kann sich von sich selbst distanzieren und sich transzendieren. Er hat Freiheit hinsichtlich seiner Entscheidung, die er verantworten muß. Personen können Schuld auf sich laden, aber auch Verdienste erringen. Die Person bemüht sich, das gesollte Ziel zu erreichen, damit der Mensch zu seiner Form finde. Daher steht die Person in polarem Gegensatz zu kognitiver, psychischer, physischer und relationaler Dimension. Sie durchwirkt alle und beeinflusst sie mit ihrer final-ethischen Kraft. Sie ist jedoch gebunden an das Psychophysikum. (Vgl. zur Personalität des Menschen D.Höltershinken 1971)

Zweite These: Der junge Mensch ist ein Individuum.

Der junge Mensch ist etwas Unteilbares. Nur theoretisch zum Zwecke von Analysen läßt er sich in "Schichten", "Sphären" oder "Dimensionen" gliedern. Seine Unteilbarkeit kommt in seinen Handlungen, seinem Denken und Fühlen zum Ausdruck, alle wirken ineinander.

Dritte These: Der junge Mensch ist eine Ganzheit und Einheit.

Da der junge Mensch nicht aufgeteilt werden kann, kann er auch nicht

ergänzt werden: Er ist "in-summabile", nicht verschmelzbar (V.E. Frankl 1950, S. 108). Daher kann er auch gar nicht in höheren Ganzheiten wie Familie, Schulklasse, Berufsstand, Partei, Nation, Rasse usw. aufgehen, es sei denn, er gibt sich völlig auf. Der junge Mensch nimmt immer als ganzer am Geschehen teil.

Der Lehrsatz der Humanistischen Psychologie lautet, daß man die Person als ein Ganzes erforschen und verstehen muß (vgl. z.B. Ch. Bühler 1974, S. 28). Gestalt-Psychologen betonen ebenfalls die Einheit von Körper, Seele und Geist (H.G. Petzold (Hrsg.) 1978, S. 10). V.E. Frankl spricht von der "anthropologischen Einheit trotz der ontologischen Differenzen, trotz der Differenzen zwischen den unterschiedlichen Seinsarten (1982, S. 143), also des Körpers, des Geistes und der Seele. W. Lippitz strebt ebenfalls die Überwindung der Trennung zwischen Geist und Organismus an, wenn er schreibt, daß das wache Bewußtsein "'verleiblicht'" und der Leib "'vergeistigt'" sei (1980, S. 40). Dieser Tendenz schließen wir uns an.

Vierte These: Der junge Mensch ist einmalig.

Die durch den Organismus ermöglichte Einmaligkeit wird unterstützt durch die sich im Laufe der Zeit verstärkenden Besonderheiten des Heranwachsenden. Die Grenzen der Entfaltungsbreite sind prinzipiell unbekannt, jedoch von den genetischen Anlagen abhängig.

Fünfte These: Der junge Mensch ist Träger von Geistigkeit.

Dem Organismus als dem "Gefäß" der Person fällt zunächst die instrumentelle Funktion zu, er hat also Nutzwert. Die Person hingegen ist geistig. Sie hat Würde und verlangt Achtung. Das gilt auch für den jungen Menschen, auch wenn sich seine Geistigkeit erst entfaltet, sie ist in nuce enthalten, vom ersten Tage an. Da Gemüt, Wille, Verstand, Intellekt, Phantasie und Intuition Quellen des Geisteslebens sind, ist ihre kontinuierliche Pflege und Entfaltung unerläßlich.

Sechste These: Der junge Mensch ist existentiell.

Der junge Mensch ist ein fakultatives Wesen. Er kann sich in jedem Augenblick seines Lebens anders entscheiden. Er ist daher nicht seinen Trieben ausgeliefert. Mit seiner Entscheidung ist ihm die Verant-

wortung gegeben. Die Freiheit des jungen Menschen ist jedoch eingeschränkt durch die Stärke der Bindungen, die er zu anderen Menschen oder anderem eingegangen ist. Auch Umstände können seine Entscheidungen beeinflussen. Und an der Freiheit, sich das Leben zu nehmen, hindert ihn u.a. der Lebenstrieb. Die Entscheidung dagegen kommt nur über einen langen Kampf mit sich selbst oder mit unausweichlichen Umständen zustande. Die These von der Freiheit des Menschen wozu, bezeugt zwar seine Fakultativität, und das ist sehr viel, aber sie sieht von der Praxis des Lebensvollzugs völlig ab.

Siebte These: Der junge Mensch kann nur über den Geist erzieherisch beeinflusst werden.

Der Geist des jungen Menschen fungiert auch als "Trotzmacht" (V.E. Frankl). Der Erzieher kann daher immer wieder an diese Trotzmacht des Geistes appellieren, d.h. im Rahmen einer natürlich-positiven Situation Wertangebote unterbreiten. Der Geist des jungen Menschen kann unter allen Umständen von seinem Psychophysikum abrücken. Bei Konflikten mit jungen Menschen kann nur der Weg über die Trotzmacht des Geistes beschritten werden. Maßnahmen des Erziehers, die andere Bereiche betreffen, etwa Drohungen, Liebesentzug, Bestrafungen, müssen erst von der geistigen Person verarbeitet werden. Hierbei können sich unkontrolliert Fehldeutungen einstellen. Daher ist es naheliegend, sogleich auf menschlicher Ebene auf die geistige Person einzuwirken.

Achte These: Der junge Mensch ist dynamisch.

Die Dynamik trifft alle Bereiche des jungen Menschen. Sie zeigt sich in der geistig-personalen Dimension an der Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und -transzendenz. Im Psychophysikum fällt die stete Aktivität in allen Bereichen auf. Bedingt sie die geistigen Aktivitäten nicht nur, sondern bewirkt, erzeugt sie sie auch? Wodurch wird die Aktivität des Organismus ins Leben gerufen? Auf diese Fragen konnten keine Antworten gegeben werden.

Neunte These: Der junge Mensch hat ein Gewissen.

Das Gewissen als Sinn-Organ (V.E. Frankl) sagt dem jungen Menschen, was zu tun ist. Es kann den Anruf der Transzendenz oder besser: des Absoluten, des Gesollten vernehmen. Für den jungen Menschen ist es wichtig,

ein ruhiges Gewissen zu haben. Das gewinnt er jedoch nur auf dem Weg über die Verwirklichung von Werten und die Erfüllung von Sinn. Auch die Selbsterfüllung oder -verwirklichung kann nur über diesen Weg erreicht werden.

Zehnte These: Der junge Mensch entwickelt sich und hat daher ein Recht auf Unfertigkeit.

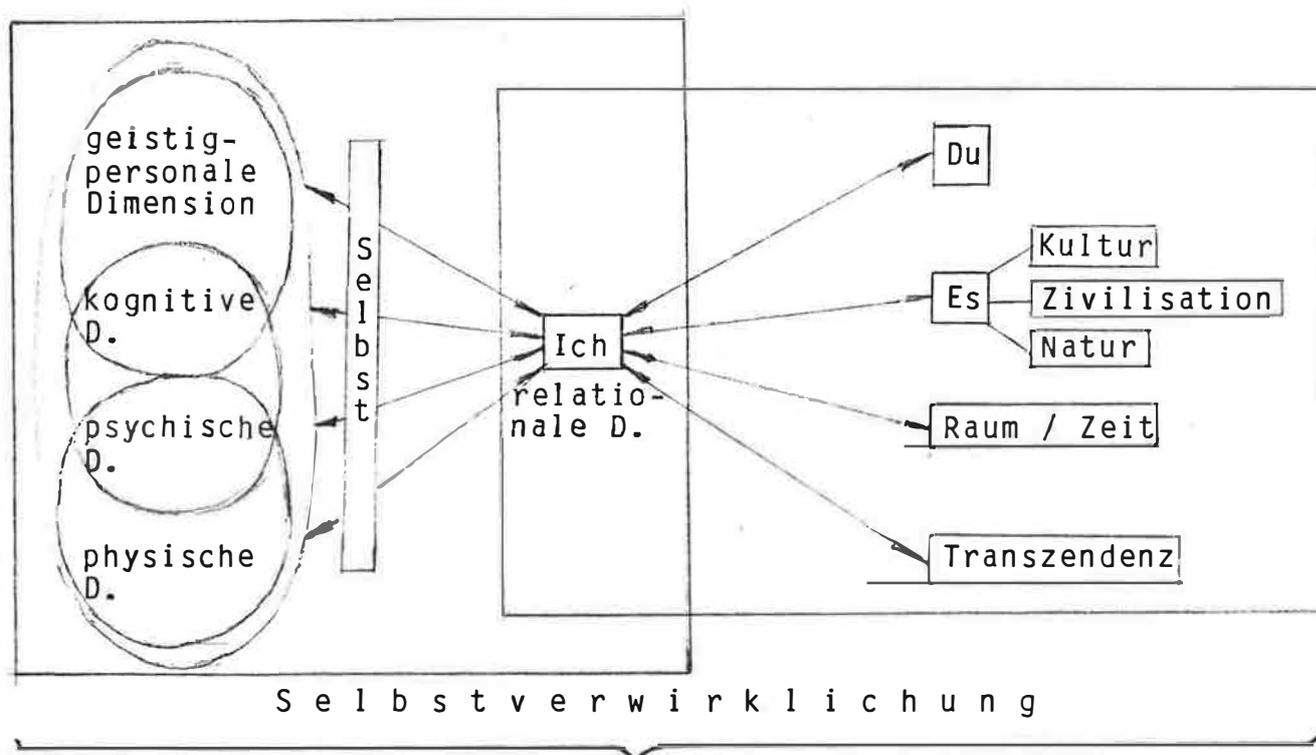
Das Recht auf Fehlbarkeit muß ihm als Naturrecht zugestanden werden. Die Unvollkommenheit schmälert nicht das Streben nach Perfektion, das mit dem Willen, Sinnvolles zu tun, Sinn-Zusammenhänge zu bewältigen und sich dabei an Sachen, Ideen und auch Menschen hinzugeben, verbunden ist. In der Entwicklung junger Menschen sind viele Krisen zu bewältigen, zu deren Bewältigung der ganze Mensch gefordert ist.

Der junge Mensch entwickelt sich immer mehr zu einem sinnverstehenden, sinnstiftenden und sinnverwirklichenden Wesen. Mit dem physischen Wachstum geht das geistige Wachsen und Reifen einher und überformt immer mehr die naturale Lebensbasis, bis am Ende der Jugendzeit eine den Menschen kennzeichnende sinnhafte, relativ konstante "Form" (H. Nohl) entstanden ist, die E. Fink (1970, S. 149) als "Sinngestalt" bezeichnet. Jetzt ist der Mensch für seine Selbsterhaltung selber verantwortlich, er hat - in der Regel - einen Beruf in der Arbeitswelt und einen Ort in der Rechts- und Machtordnung, er ist Bürger sowohl des Staates als auch der die Gesellschaft beherrschenden Kultur (vgl. ebd.).

Die hier vorgetragenen Aussagen über den jungen Menschen erheben nicht den Anspruch vollständig zu sein. Das war auch nicht die Absicht. Wir wollten von Anfang an nur ein offenes Menschenbild skizzieren, in das zusätzliche Erkenntnisse jederzeit einbezogen werden können. Was H. Plessner (1972, S. 40,49) als Wesensmerkmal des Menschen beschreibt, daß dieser zwar sehr viel Einsichten über sich besitze, im letzten aber doch nicht wisse, was er sei und sich in seinem innersten Wesen dunkel und unverständlich bliebe, "sich selbst verborgen und Homo absconditus" sei, das beziehen wir in noch verstärktem Maße auf den Heranwachsenden. In dieser Sicht wird die schulpädagogische Aufgabe deutlich, dem jungen Menschen bei seiner Suche nach sich selbst durch viele sinnvolle Entfaltungsangebote zu helfen. Das im folgenden dargestellte Strukturmodell kann die nötige Breite des schulischen Angebots absichern.

3.6. Das Strukturmodell und seine Funktion in der sinntheoretischen Schulpädagogik

Rückblickend erkennen wir den jungen Menschen als ein optimal ausgestattetes, lebensstüchtiges, geistig bestimmtes, sinnstrebiges Wesen, dessen Sinn darin besteht, zu leben. Allerdings ist auch die Unfertigkeit des jungen Menschen und damit seine Abhängigkeit von Erwachsenen bemerkbar geworden. Daher zieht sich durch alle Dimensionen die Entwicklung des Menschen hindurch. Im Laufe der Zeit fördern Einflüsse von außen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die oft in Spannung zueinander stehen. Ein polaristisch strukturiertes Spannungsgeflecht läßt sich bei Bedürfnissen, bei Gefühlen, bei Einsichten, kurz in allen Dimensionen feststellen. Sie auszuhalten ist für junge Menschen oft nicht einfach. Dazu brauchen sie Hilfe. Daher wendet sich ihnen die sinntheoretische Schulpädagogik verstärkt zu. Sie sieht in den hier vorgestellten fünf Dimensionen einen überschaubaren Zusammenhang, der bei Theoriebildung und Praxisbewältigung berücksichtigt werden kann. Graphisch läßt sich das Strukturmodell vom Menschen zusammengefaßt wie folgt darstellen:



Erste Funktion: Das Strukturmodell hilft bei der Absteckung des Bereichs sinntheoretischer Schulpädagogik

Vor dem Hintergrund des Strukturmodells lassen sich die Bereiche der sinntheoretischen Schulpädagogik nennen: der geistig-personale oder noologische, der kognitive, der emotionale, der physische und der existentielle Fähigkeits- und Fertigkeitsbereich. Die Erläuterung dieser Bereiche erübrigt sich, weil die Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche sich mit den Dimensionen weithin decken.

Zweite Funktion: Das Strukturmodell hilft bei der Gruppierung der Inhalte sinntheoretischer Schulpädagogik

Auf sinntheoretischer Grundlage, und das heißt hier, um "die Selbstbildung am sichtbar gemachten Sinn" (W. Flitner 1963, S. 46) zu erreichen, erscheint es nötig zu sein, auf die den Sinn vieler pädagogischer und didaktischer Zentralbegriffe erschließenden phänomenologischen Untersuchungen von O.F. Bollnow exemplarisch hinzuweisen. Um des Gesamteindrucks willen werden die ausgewählten Werke nicht auf die verschiedenen Bereiche verteilt. Die Auswahl ist nach Jahreszahlen geordnet:

"Einfache Sittlichkeit" (1947), das Haus (1955), die Tugenden (1958), "Maß und Vermessenheit" (1962) darin das "Urteilsvermögen"; Die Sprache (1965, 1966), die "pädagogische Atmosphäre", darin Geborgenheit, die Stimmungslage des Kindes, Dankbarkeit, Gehorsam, Liebe und Verehrung, Vertrauen, Erwartung, Geduld, Hoffnung, Heiterkeit, Humor, Güte, Fest und Feiern, Wandern (1970), die Zeit (1972), das Gespräch (1973), das Fragen (1977), das Üben (1978), "neue Geborgenheit", darin Geduld, Hoffnung, Dankbarkeit, Sonntag, Feste und Feiern (1979 b), die Existenz, darin: Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Begegnung, Wagnis und Scheitern (1984 a) und der Raum (1984 b).

Darüber hinaus bieten sich weitere Inhalte an.

Inhalte des noologischen Bereichs sind u.a. Denkschulung, Intuition, Haltungserziehung, Werterziehung, moralische Erziehung, Selbstüberwindung, Verantwortung, Gewissen, Freiheit, Stellungnahme, Selbstständigkeit, Handlungsprinzipien wie z.B. Rechtlichkeit, Wahrheit, Aufrichtigkeit, Nächstenliebe, Treue vor dem Gewissen; Arbeitshaltung, Beachtung der Ausbildung von Lebensleitlinien. Es versteht sich von selbst, daß dies nur Anregungen sein können und daß damit kein Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik erhoben wird.

Inhalte des kognitiven Bereichs sind u.a. Merkfähigkeit schulen, intellektuelle Beweglichkeit durch Umgang mit Wissen, Konzentration üben, Lernschwierigkeiten, Kenntnisse, tätiges Lernen als Mittel der Charakterbildung; Sprachfähigkeit, systematische Spracherziehung, Gesprächsfähigkeit bzw. Dialogfähigkeit, begründetes Reden bzw. Argumentieren, Behebung von Teilleistungsschwächen wie Legasthenie und Analphabetismus.

Inhalte des emotionalen Bereichs sind u.a. Kompetenz im Umgang mit Gefühlen und Affekten; psychisches Verstehen, Einschwingen in andere (M. Buber), Schaffung gemütvoller Situationen (P. Petersen), Erlebnisse (W. Neubert), Psychohygiene und Triebdiät.

Inhalte des physischen Bereichs sind u. a. Sinnesschulung zur Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit, Wahrnehmungstendenzen bzw. Wahrnehmungsfehler; Gesundheit und Hygiene, Kraftentfaltung, pathische Leiblichkeit pflegen, ästhetische Elementartätigkeiten (Zeichnen, Malen, Formen, Kneten), haptisches Empfinden (Tasten, Fühlen), motorische Tätigkeiten (Laufen, Springen, Klettern), Umgang mit Werkzeug; Körperdefekte und -defizite.

Inhalte des existentiellen Bereichs sind u. a. Selbstdistanzierung, -analyse, Selbstkritik, Bereitschaft zur Arbeit an sich selbst, soziale Werte (Mitleid, Rücksichtnahme, Takt, Zuwendung, Hilfsbereitschaft usw.), Schaffens- und schöpferische Werte (Hingabe an Sachen, Ideen, Arbeit), Lernen, Stille-Übungen, Freiarbeit, Übung, Feste, Feiern, Verhältnis zur Kultur, Zivilisation, Natur, zu Raum und Zeit sowie zum Transzendenten; Beziehungsstörungen bearbeiten.

Dritte Funktion: Das Strukturmodell schlägt eine Ordnung von Hilfs- und Bezugswissenschaften der Schulpädagogik vor, von denen verschiedene Blickrichtungen abgeleitet werden können.

Die folgende Zuordnung von Wissenschaften zu den ausgewiesenen Bereichen der Schulpädagogik erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum noologischen Bereich lassen sich Philosophie, Theologie; zum kognitiven Bereich Lernpsychologie, Informationstheorie, Kybernetik; zum emotionalen Bereich Psychologie (Wahrnehmungspsychologie, klinische

Psychologie, Entwicklungspsychologie u.a.m.); zum physischen Bereich Humanbiologie, Medizin; zum existentiellen Bereich Anthropologie, Soziologie, Fachwissenschaften, die die Schulfächer tangieren, rechnen.

Von dieser Zuteilung soll nicht nur der inhaltliche Bereich profitieren. Von den verschiedenen Wissenschaften lassen sich Blickrichtungen, Denkhaltungen, Sichtweisen (Perspektiven) ableiten, die die Schulwirklichkeit facettenartig anreichern.

Im noologischen Bereich bietet sich der nachdenkliche Blick, das vernünftige Handeln, das philosophisch geprägte Denken; im kognitiven Bereich der kritische Blick, die logisch urteilende, bewertende Perspektive; im emotionalen Bereich der psychologische oder deutende Blick u.a. psychoanalytischer, individual-, gestalt-, kognitionspsychologischer, klientenzentrierter oder logotherapeutischer Provenienz; im physischen Bereich der analytisch-diagnostische Blick, der sich auf Gesundheit und Organfehler konzentriert; und im existentiellen Bereich der selbstkritische, humane, soziale, sachliche und gläubige Blick an.

Auch hier ließen sich noch Ergänzungen anfügen. Am Beispiel der psychoanalytischen Sichtweise soll die hier zugrunde liegende Intention verdeutlicht werden. Was also sieht der psychoanalytische Blick und was nicht? Er erfaßt zweifellos die Tiefendimension des menschlichen Seins, die Symbolik symptomatischer Auffälligkeiten, die Mitbestimmtheit des Menschen durch sich und seine Kindheitserlebnisse u.a.m. Der Erwachsene lernt, ein Kind zu verstehen und kann Kinderäußerungen deuten, der Perspektivität seiner Auslegung bewußt. Dem psychoanalytischen Blick entgeht jedoch die Begründung, die Sinnfindung, die Normativität menschlichen Handelns, die Vernünftigkeit, alles also, was in der geistig-personalen Dimension abläuft. Das ist keine Kritik an der psychoanalytischen Position, sondern weist lediglich auf die gegebenen Grenzen hin. Wer mehr und anderes "sehen" möchte, der muß eine andere "Brille" aufsetzen. Keine der Blickrichtungen kann daher in der Schulpädagogik Absolutheit beanspruchen.

Vierte Funktion: Das Strukturmodell weist die Schwerpunkte verschiedener Pädagogiken und Didaktiken aus.

Die folgende Einteilung pädagogischer und didaktischer Richtungen

nach Bereichen des Strukturmodells unterstreicht den Versuchscharakter dieses Vorhabens. Gleichwohl kann die differenzierte Vielfalt erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Richtungen geordnet erfaßt werden. Das Einteilungskriterium ist die inhaltliche Nähe zwischen Richtung der Theorie und Bereich des Modells. Ferner konnten nur solche Richtungen aufgenommen werden, die überhaupt eine Affinität zu den fünf Bereichen haben.

Zum noologischen Bereich haben die folgenden pädagogischen Richtungen eine Affinität: die noologische Pädagogik (G. Budde 1914), die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die personale Pädagogik (K.-H. Dickopp 1977); von den Didaktiken bietet sich nur die bildungstheoretische Didaktik an.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und bildungstheoretische Didaktik ließen sich auch der relationalen Dimension zuordnen, weil der Aspekt "Inhalt", also das Kulturgut eine große Rolle spielt, ohne übersehen zu wollen, daß sie vom Ansatz her den gesamten Bereich von Unterricht und Erziehung in Forschung und Lehre abdecken wollen, was durch die Ausweitung des Arbeitsgebietes, etwa durch W. Klafki belegt ist, auch wenn er seine Position "kritisch-konstruktiv" nennt (1976).

Zum kognitiven Bereich lassen sich die dialektische Pädagogik (Schmied-Kowarzik 1977) und die kritische Erziehungswissenschaft (D. Hoffmann 1978) zuordnen, weil hier ein Schwerpunkt auf den kritischen Denkprozeß gelegt wird. Von den Didaktiken werden die empirisch-analytische bzw. die lehr- und lerntheoretische Didaktik der Berliner Schule (P. Heimann 1962; W. Schulz 1980), die curriculare bzw. lernzielorientierte Didaktik (Chr. Möller 1980; D. Lemke 1981), die Fallstudien Didaktik (F.J. Kaiser 1983) sowie die einschlägigen Fachdidaktiken, die mit den Schulfächern korrespondieren, zugeordnet.

Dem psychischen Bereich können die psychoanalytische Pädagogik (H. Meng 1973), die Gestaltpädagogik (A. Prengel 1983), die transaktionale Pädagogik (F. Wandel 1977), die Erlebnispädagogik (W. Neubert 1925) und Erfahrungspädagogik (. H.H. Karg 1985) sowie die psychologische Didaktik (H. Aebli 1973) eingegliedert werden.

Dem physischen Bereich könnten die Sportpädagogik (E. Meinberg 1981),

die Spielpädagogik (K.J. Kreuzer 1982) sowie die Sexualpädagogik, aber keine der didaktischen Richtungen, außer der einschlägigen Fachdidaktik, wobei sich Überschneidungen mit dem kognitiven Bereich ergeben, subsumiert werden.

Dem existentiellen Bereich oder dem Bereich der Beziehungen gliedern sich die anthropologische Pädagogik (O.F. Bollnow 1983), die christliche Pädagogik (F. Pöggeler 1978), die dialogische Pädagogik (K. Brose 1983; Th. Bucher 1983), die Interaktionspädagogik (J. Fritz 1975), Die expressive Pädagogik (W. Twellmann u.a. 1980), die Sozialpädagogik (H. Thiersch 1976; K.J. Tillmann 1976), die kommunikative Pädagogik (Kl. Schaller 1978), die Kulturpädagogik, Friedenspädagogik (H. Röhrs 1975; R. Bast 1982), die interkulturelle Pädagogik und die Medienpädagogik sowie die interaktionstheoretische Didaktik (R. Biermann 1980), die kommunikationstheoretische Didaktik (A. Wenzel 1975), die kommunikative Didaktik (K.-H. Schäfer / Kl. Schaller 1973; W. Popp 1976), die Mediendidaktik (H. Herbig 1978; W. Hagemann / G. Tulodziecki 1979) und Spieldidaktik (Kl. Kube 1977) sowie die anthropologische Didaktik (Kl. Giel 1966) ein.

Die verschiedenen hier genannten pädagogischen und didaktischen Positionen können in dem Bereich ihres Arbeitsschwerpunktes zweifellos wertvolle Beiträge zur Erforschung und praktischen Bewältigung der schulischen Wirklichkeit liefern. Alle ihre Ergebnisse sind standortbezogen und haben insofern nur einen begrenzten Zuständigkeits- und Gültigkeitsbereich. Das liegt in der Natur der Sache. So kann zum Beispiel der gestaltpädagogische Ansatz aufgrund seiner Konzeption und Intention weder Aussagen über das Ziel von Schule und Unterricht noch über die Werte machen, ja sie sind mit seinem Begriffsapparat überhaupt nicht zu erfassen. Daher kann auf einer standortbezogenen Position nicht das Ganze einer Schulpädagogik konzipiert werden. Absolutsetzungsgelüste erweisen sich von Anfang an als unangemessen; denn die unabweisbare Enge einer Weltsicht kann nicht zur Weite eines Weltbilds vergrößert werden.

Ein multiperspektivischer Ansatz überprüft die Ergebnisse unterschiedlicher pädagogischer und didaktischer Positionen sowie anderer Fachwissenschaften auf ihren pädagogischen Gehalt und ihre Fruchtbarkeit. Er rezipiert sie, wenn die Prüfung positiv ausfällt. Aufgrund der

pädagogischen Einstellung, Fragerichtung, Intention, Ausführung und Verwertung wird trotz Multiperspektivität auf einer höheren Ebene Einheitlichkeit gewonnen. Multiperspektivität sichert den Reichtum der Wirklichkeit und ist offen für neue Ergebnisse. Damit kann die Wirklichkeit durch stete Hinzufügung neuer Facetten anders, aber immer genauer erfaßt werden. Hier wird vermieden, ihr ein vorgefertigtes Bild überzustülpen, so daß sie eben nicht als Kopie ihrer selbst erscheint.

Fünfte Funktion: Das Strukturmodell macht auf Grundaktivitäten im Rahmen von Sinnerfüllung und Wertverwirklichung aufmerksam.

In der sinntheoretischen Perspektive werden die verschiedenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche auf ihren Beitrag zur Sinnerfüllung bzw. Wertverwirklichung hin durchleuchtet. Dabei ergeben sich jeweils unterschiedliche Aktivitäten, die sich wie folgt rubrizieren lassen:

- noologischer Bereich: Glauben, Denken;
- kognitiver Bereich: Verstehen;
- emotionaler Bereich: Einfühlen;
- physischer Bereich: Wahrnehmen;
- existentieller Bereich: Verwirklichen, Existieren.

Sechste Funktion: Das Strukturmodell eignet sich auch zur Gruppierung erzieherischer und unterrichtlicher sinnverstärkender Maßnahmen.

Aus der Fülle der verfügbaren unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen werden hier nur jene ausgewählt, die dazu beitragen können, den Prozeß der Sinnerfüllung und Wertverwirklichung in den verschiedenen Bereichen zu unterstützen.

Sinnverstärkende Maßnahmen im noologischen oder geistig-personalen Bereich sind:

Appellation an den Willen zum Sinn im Rahmen einer natürlichen-positiven Situation; Sinn-Vorgabe des Lehrers gegenüber dem Verhalten seiner Schüler und umgekehrt; Erinnerung, Ermahnung, Erweckung durch Stille und Sammlung; Da-Sein für junge Menschen als Grundeinstellung des Lehrers, die gelegentlich bewußt geäußert und eingebracht wird; das Vor-Leben des Lehrers als Beweis der Realisierbarkeit von gestellten Forderungen; das Bewußtmachen und Erleben von "Auf-dem-Weg-sein",

also von Leben; ganzheitliche Sichtweisen pflegen; Einbringen von Leit- und Merksätzen; Ermutigung; Suche nach konkretem Sinn in einer konkreten Situation; Selbstbeobachtung und -kontrolle einführen; Selbstdisziplinierung der Schüler und Lehrer erleben lassen, z.B. im Sport; Pflege von Tugenden etwa im Rahmen der Werkerziehung; Lernen durch Lehren und durch Erfahrung u.a.m.

Sinnverstärkende Maßnahmen in dem kognitiven Bereich sind u.a.:

Kenntnisse über den eigenen Körper vermitteln und Aufklärung über Zusammenhänge von Wissensfakten; Stützen für die Erinnerung anbieten; Erklären nach methodisch-didaktischen Grundsätzen; Bedeutungsanalyse; Beratung; etwas "gegenwärtig" werden lassen; etwas "ent-hüllen"; etwas Selbstverständliches problematisieren; Aufsatzkorrekturen nachvollziehbar formulieren, damit eine Verbesserungsmöglichkeit besteht; Herstellung bzw. Anbahnung günstiger Bedingungen für die Entstehung eines "fruchtbaren Momentes" (Fr. Copei).

Sinnverstärkende Maßnahmen in dem emotionalen Bereich sind u.a.:

Sensibilisierung der Heranwachsenden mit Hilfe des Einfühlens in andere; Freude bereiten, auch über Anstrengung und Hingabe an Sache, Idee und Menschen; Liebe bzw. Zuneigung zeigen; Gelassen sein; psychohygienische Maßnahmen zur Entspannung und Vorbereitung auf Anspannung.

Sinnverstärkende Maßnahmen in dem physischen Bereich sind u.a.:

Bewegungsübungen in Sport und Spiel; Sinneindrücke systematisch vermehren; Ermüdung und Erholung im Wechsel einplanen; Gesundheitspflege, auf Kleidung achten, Körperhygiene fordern; das Können üben, Wahrnehmungstraining unter Bewußtmachung von Beobachtungsfehlern; Handarbeit fördern, Aktivitäten pflegen, z.B. musizieren.

Sinnverstärkende Maßnahmen in dem existentiellen Bereich sind u.a.:

Hier sollen vor allem die Maßnahmen für den sozialen Aspekt einbezogen werden, damit Überschneidungen mit anderen Bereichen vermieden werden: Schaffung günstiger Bedingungen für Ermöglichung von Begegnungen; Pflege von Zuwendungen; Führung von Gesprächen in pädagogischer Absicht; Übertragen von Verantwortung; Üben des Zusammen-Lebens, d.h. möglichst viel gemeinsam unternehmen; hilfreich miteinander reden; Dienstleistungen fordern; auf Umgangsformen achten und auf Höflichkeit untereinander pochen; Vermeidung, daß jemand in soziale Isolation gerät; Abbau von Konkurrenzverhalten; Gewährung eines individuellen Rückzugsraumes, damit Friedensfähigkeit gewährleistet ist.

Das Strukturmodell bewährt sich aber nicht nur in diesen sechs Funktionen, sondern darüber hinaus auch, etwa bei der Gruppierung von schülergemäßen Unterrichtszielen, von Handlungen, die der Schüler in der Unterrichtsstunde vollzieht oder die der Lehrer ihm zugesteht bzw. von ihm verlangt. Kurz: immer wenn die Frage auftaucht, ob dem Schüler Gerechtigkeit widerfährt, ist das Strukturmodell als Suchraster geeignet. Aber nicht nur hier. Es leistet auch bei der Theoriekritik gute Dienste. So kann mit seiner Hilfe geprüft werden, ob ein

Modell zur Unterrichtsvorbereitung alle enthaltenen Bereiche erfaßt, ferner kann der Gültigkeitsbereich bestimmter Pädagogiken und Didaktiken abgesteckt werden, so daß unangemessenen Absolutheitsansprüchen vorgebeugt wird. Schließlich lassen sich aber auch die Forschungsergebnisse, etwa der anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik, in das Strukturmodell einbeziehen, wie es beispielsweise im Verhältnis zur Zeit und zum Raum versucht wurde.

3.7. Ablehnung der materialistischen Geschichtsphilosophie zugunsten der philosophischen Anthropologie

In den Ausführungen über den jungen Menschen ist die philosophische Anthropologie, insbesondere die Arbeiten Otto Friedrich Bollnows, sehr oft bemüht worden. Auf diese Weise gelang es, anthropologische Konstanten aus dem steten Wandel des jungen Menschen zu erfassen. Die hier vertretene Sichtweise vom Menschen steht jener konträr gegenüber, die von der materialistischen Geschichtsphilosophie ausgeht. Denn diese versucht, jede Konstanz des Menschen als geworden und damit als veränderbar auszuweisen. Sie beruft sich auf die Aussage von Karl Marx, wonach der Mensch "das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" sei (1954, S. 340) und "die Umstände ebenso sehr die Menschen wie die Menschen die Umstände machen" (S. 368). Die Menschen sind also das, was sie sind ausschließlich durch gesellschaftliche Vermittlung. Sie sieht die naturhafte Wirklichkeit im Menschen lediglich als materiale Basis an, die zu gestalten ist, weil sie keine gesellschaftsunabhängige, personale Kraft ist. Die Geschichtsphilosophie schließt daher den Anteil der Natur an der Entstehung der Lebensformen des Menschen aus. Somit erscheint die Lebenswelt des Menschen als von ihm gemacht und legitimiert sich als veränderbar. Nur darin besteht die Möglichkeit, ein freieres, menschlicheres Leben mit Hilfe der Machbarkeit der Geschichte zu gewinnen. Claus Günzler (1976) weist zu Recht daraufhin, daß zwischen Geschichtsphilosophie und

philosophischer Anthropologie verschiedene Erkenntnishaltungen und nicht nur Antinomien, die in der Wirklichkeit stecken, vorliegen. Er schreibt:

"Macht die philosophische Anthropologie die an der Naturphilosophie gewonnene Haltung eines auf gegebene Phänomenzusammenhänge gerichteten Erkennens zum Prinzip der Interpretation der menschlichen Lebenswirklichkeit im ganzen, so generalisiert die Geschichtsphilosophie die dem geschichtlichen Handeln des Menschen innewohnende Haltung des Machenkönnens zum Prinzip des Menschseins überhaupt." (1976, S. 26)

Die Geschichtsphilosophie zielt auf das Begründen von Handlungen. Sie versucht, eine Praxeologie, also eine Lehre von der Wirklichkeitsbewältigung zu erstellen. Die philosophische Anthropologie hingegen enthält sich der Begründung praktischer Zielsetzungen und will nur feststellen, was ist. Die Phänomenologie ist folglich ihre zentrale Methode. Die philosophische Anthropologie ist deskriptiv und theoretisch.

In dem geschichtsphilosophischen Verständnis des Menschen ist die Theorie zugleich Praxis und das Erkennen Handeln. Das Subjekt erkennt nur das, was es handelnd hervorbringt. Die vorwaltende Wirklichkeit übersieht es. In der Geschichtsphilosophie gibt es daher kein erkennendes, sondern nur ein handelndes Subjekt, das auf die Wirklichkeit gestaltend einwirkt und diese immer nur als gestaltet erkennt. Damit sind einige Züge der materialistischen Theorie der Geschichte angedeutet. In Anlehnung an Cl. Günzler seien deren zentrale Aspekte zusammengefaßt (vgl. S. 32 - 42).

Die materialistische Geschichtsphilosophie versteht sich als Philosophie der Tat. Sie will auf die Zukunft hinwirken und keineswegs nur deuten. Sie will den Menschen den Weg weisen, wie sie ihre Geschichte mit Willen und Bewußtsein in ihrem Sinn gestalten können. Damit möchte sie vermeiden, daß die Geschichte über die Menschen hinweggeht. Für die Geschichtsphilosophie ist die Machbarkeit der Geschichte und das Machenwollen der Menschen dem Erkennenkönnen vorausgesetzt.

Daher hängen Theorie und Praxis untrennbar zusammen. Die Praxis konstituiert, also bewirkt die Erfahrung. Eine subjektunabhängige Welt gibt es nicht. Die Funktion des pädagogischen Handelns besteht im Machenwollen des neuen Menschen. Damit behauptet die Geschichtsphilosophie, sie wisse, was der Mensch seinem Wesen nach sei, und wähnt sich im Recht, daraus ihre Ziellehre zu formulieren. Ihr zufolge soll der konkrete Mensch sich als Subjekt der Geschichte erkennen und diese bewußt in die Hand nehmen.

Die philosophische Anthropologie hingegen vermeidet die Vorstellung, wie der zu entwickelnde neue Mensch sein soll. Daher muß sie hinter diesem Verstehen "eine Beschränkung freier menschlicher Dynamik" und einen "Verstoß gegen das Prinzip der offenen Frage" (Cl. Günzler, S. 38) sehen. Vom Standpunkt der philosophischen Anthropologie aus offenbart sich die dem geschichtsphilosophischen Denken innewohnende Tendenz "zur Entwirklichung der Wirklichkeit" (ebd.). Das aber heißt, daß die Wirklichkeit lediglich zum Stoff menschlichen Handelns, das Sinn und Ziel setzt, degradiert wird. Auf diese Weise verliert die Welt ihre Funktion, Partner des Menschen zu sein, wie sie es im "Umgang" ist, den Theodor Litt beispielhaft beschrieben hat (1959, S. 19) und wird zum bloßen Objekt menschlichen Machens. Der Respekt vor der Wirklichkeit, die vom Menschen unabhängig ist, kann in dieser Perspektive nicht erlebt werden; denn die erkannte Wirklichkeit gibt es nur als über die Mühsal der Arbeit angeeignete. Die Erkenntnis von "Ansichhaft-Denkunabhängigem ist für die Marxsche Geschichtstheorie" unmöglich (S. 39). Daher ist die Welt immer mit dem Menschen verbunden, ein dialektisches Ganzes von Mensch und Welt und stets ein Produkt der Arbeit.

Die Geschichtsphilosophie relativiert alles Konstante des Menschen historisch und seien es noch so lange Zeiträume, die sie hierfür reklamiert. Sie erklärt auch Genetisches als letztlich erzeugt.

Auf diese Weise produziert der Mensch sich und seine Welt durch Arbeit selbst. Die materialistische Geschichtstheorie nimmt folglich nur solche Erkenntnisse auf, "die ihrer politisch motivierten Praxisintention konform sind" (S. 41f).

Will sich das pädagogische Denken den unverstellten Blick auf die Wirklichkeit bewahren und die erzieherischen Normen nicht am politisch Gewollten, sondern an der Wirklichkeit gewinnen, so kann sie sich nur an der philosophischen Anthropologie orientieren. In der vorliegenden anthropologischen Begründung der Schulpädagogik wurde das Kindsein als notwendige Phase des Menschseins erkannt und die anthropologischen Bedingungen von Unterricht und Erziehung am jungen Menschen aufgezeigt. Damit distanziert sie sich deutlich von der materialistischen Geschichtsphilosophie.

Wie aber - so müssen wir jetzt fragen - muß jene Schulpädagogik beschaffen sein, daß sowohl das erarbeitete und akzeptierte Verständnis von Sinn als auch der auf Sinn hin ausgerichtete Heranwachsende in ihr in angemessener Weise berücksichtigt werden. In den folgenden Abschnitten der Arbeit sollen also wesentliche Gebiete der Schulpädagogik, nämlich Ziele, Inhalte, Methoden und Prinzipien unter sinntheoretischer Perspektive betrachtet werden. Als erstes fragen wir: Wie muß das Ziel von Schule strukturiert sein, damit es die Aussagen über Sinn und über den Heranwachsenden in sich aufnehmen kann?

Die Systematik der im folgenden entwickelten Schulpädagogik ist keine "logisch" begründbare, wie diejenige deduktiv oder induktiv gewonnener Systeme. Sie ist auch nicht - wie H.-M. Stimpel (1960, S. 28) für die Pädagogik feststellt - polar-dialektisch strukturiert, sondern vielmehr "integrativ", d. h. einzelne Faktoren, polare Gegensätze und Antinomien einschließend, Vielheiten auf einen gemeinsamen Nenner zusammenfassend und den von ihr zu vertretenden Gesamtbereich umgreifend. Damit kann sie theoretisch den gesamten Wirklichkeitsbereich von Schule in seinen Verflechtungen mit außerschulischen Bereichen umfassen, flexibel auf Veränderungen der Wirklichkeit reagieren und diese - soweit es ihr möglich ist - zum besten der Heranwachsenden verändern. Diese Auffassung von integrativer Schulpädagogik kommt jener der Gestaltpädagogen nahe, die - auf den von George I. Brown geprägten Begriff der "Confluent Education", der zusammenfließenden Erziehung, aufbauend - von "Integrativer Pädagogik" (z. B. W. Zünd 1977) sprechen.

Sie gehen davon aus, daß die Welt sich in vier konzentrische Kreise gliedern läßt, deren innerster Kreis der Bereich des Intrapersonalen ist. Der zweite Kreis umfaßt den interpersonalen Bereich, also die Beziehung zwischen den Menschen. Im dritten Kreis wird die Frage nach der Umwelt, dem Extrapersonalen thematisiert, etwa die Schulstruktur, die Lehrpläne, die gesellschaftliche Struktur usw. Der vierte Kreis schließt das Transpersonale ein, also die Religion, das Transzendente, das Kosmische. Damit sind um die Person herum verschiedene Kreise bezogen und eine bestimmte Ordnung in die Bezüge des einzelnen zu anderen und anderem gebracht. Entscheidend für die Gestaltpädagogen ist nun, daß das Ziel der "Confluent Education", die Integration, der Zusammenfluß der intellektuellen oder kognitiven Seiten mit den emotionalen oder affektiven gelingt. Hinzu kommt die Integration der vier Bereiche, nämlich des Intra-, Inter-, Extra- und Transpersonalen. Damit soll "ganzheitliches Leben" (W. Zünd 1977, S. 124) möglich sein.

Die integrative Schulpädagogik soll hier - eingedenk der Warnung W. Diltheys (1960, Bd. 9, S. 239) - nicht gestalttherapeutisch begründet werden. Sie will zwar auch, aber nicht nur wie die "Integrative Pädagogik" die Humanisierung des Lernens und die Beachtung des affektiven Bereichs im Unterricht erreichen, sondern zunächst den Gedanken der Integration

mit Hilfe des Sinnbegriffs in der Schulpädagogik verankern. Er soll davor bewahren, daß Schulpädagogen Opfer des Halo-Effektes werden. Diese Gefahr ist immer dann gegeben, wenn sie nur mit einer einzigen verfügbaren Theorie oder einer dominierenden Methode die Wirklichkeit erklären bzw. erforschen und auf diese Weise nur das sehen, was sie ihnen zu sehen erlaubt. Deshalb müssen wir mehrere Theorien bzw. Methoden bei der Erklärung bzw. Erforschung der Wirklichkeit anwenden und uns um einen mehrperspektivischen Zugang zu Problemen, kurz: um einen integrativen Ansatz bemühen. Er wird am Beispiel der "integrativen Bildung" entwickelt.