pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Biller, Karlheinz

Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 2. Bildung und Lehrplan

1988, 362 S.

Quellenangabe/ Reference:
Biller, Karlheinz: Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 2. Bildung und Lehrplan. 1988, 362 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236158 - DOI: 10.25656/01:23615

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236158
https://doi.org/10.25656/01:23615

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

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

V I E R T E S K A P I T E L

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

VIERTES KAPITEL: INTEGRATIVE BILDUNG ALS ZIELKONZEPTION

Im Rahmen der sinntheoretisch begründeten Schulpädagogik läßt sich eine Zielkonzeption mit dem Attribut "integrativ" im Sinne von "vereinigend, zusammenschließend, einordnend, umfassend" aber auch "ganzheitlich" und "systematisch" entwickeln. Die Notwendigkeit dieser so entstandenen "integrativen Bildung" ergibt sich zunächst aus der aktuellen Bildungsdiskussion. Sie ergibt sich außerdem zum einen sowohl aus den sinntheoretischen als auch aus den anthropologischen Ausführungen, zum anderen aus der Analyse der aktuellen Situation von Schule sowie aus den Erwartungen der Öffentlichkeit bzw. der Träger öffentlicher, allgemeinbildender Schulen, die sich in Gesetzestexten niedergeschlagen haben.
Die Wurzeln der integrativen Bildung oder besser: des integrativen Bildungsdenkens reichen in die schulpädagogische Vergangenheit, was an einigen Beispielen belegt wird.

4.1 Notwendigkeit des Integrationskonzepts der Bildung im schulpädagogischen Bereich

Die etwa seit Beginn der achtziger Jahre intensiv geführte Bildungsdiskussion legt eine Auffassung von Bildung nahe, die mit einer integrativ konzipierten Bildung vereinbar ist.

4.1.1 Die aktuelle Diskussion zum Thema "Bildung" legt die Konzeption einer integrativen Bildung nahe

Die aktuelle Diskussion um Bildung ist vor allem durch die Bemühung um eine möglichst breite Basis für eine Konzeptionalisierung von Bildung gekennzeichnet. Als Beispiel sei die Interpretation der Bildungstheorien durch E.E. Geißler (1983, S. 27) erwähnt, der in den unterschiedlichen Formen der materialen, formalen und elementaren Bildung zeitgeschichtlich notwendige Ausprägungen von Schwerpunkten einer gemeinsamen Bildungstheorie erkennt. Diese Sichtweise wird im vorliegenden Kapitel aufgegriffen und konkretisiert.

Ein weiteres Kennzeichen der aktuellen Diskussion um Bildung ist die Bemühung, "die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien zu einem zeitgemäßen Konzept allgemeiner Bildung" zu untersuchen, die sehr groß

ist, wie W. Klafkis Beitrag belegt (1986; meine Hervorhebung). Die Meinungen über ein derartiges Konzept gehen weit auseinander, wie der 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Heidelberg vom 10. - 12. März 1986 zeigte, der dem Thema "Allgemeinbildung" gewidmet war. Aber gerade dieser Sachverhalt verlangt ein Integrationskonzept, soll die Aspektvielfalt überschaubar sein. Im Zusammenhang damit stößt man wieder auf "die anthropologische Wurzel von Bildung", wie Kl. Westphalen ausführt (1983, S. 48 - 50) und damit zugleich auf die Notwendigkeit integrativer Bildung, weil der Mensch als Ganzheit sowohl den Mitmenschen als auch die Umwelt benötigt, um menschlich leben zu können.

Ein dritter, die Konzeption einer integrativen Bildung nahelegender Schwerpunkt in der Bildungsdiskussion läßt sich in der Thematik der Elitebildung (z. B. M. Heitzer u. a. 1984) erkennen, die sich nicht verselbständigen darf, soll die Einheit der Bildung nicht gefährdet werden. Ein vierter Schwerpunkt ist in den Bemühungen zu sehen, Allgemeinbildung und Berufsbildung einander anzunähern (z. B. J. Schweitzer 1986). Hier ist der Gedanke der Integration direkt angesprochen. In der Diskussion zeichnet sich aber auch die Gleichsetzung von Bildung und Allgemeinbildung ab (vgl. Abschnitt 4.3.4), was mit der Tendenz der integrativen Bildung so lange übereinstimmt, so lange es nicht zu einer Verkümmerung der schulischen Bildung führt.

Diese und andere aktuellen Bemühungen, sowohl das Wesen von Bildung zu erkennen, als auch ein neues Konzept von Allgemeinbildung zu gewinnen, sind nötig, um der Idee von Bildung gerecht zu werden. Beiläufig soll in dem folgenden Exkurs ein kurzer, über die Retrospektive W. Klafkis (1986) hinausgehender Blick in die Geschichte der Bildung die Vielfalt an Momenten in Erinnerung zurückrufen, die sich schon sehr frühzeitig um Bildung gruppierten.

In der Zeit des Renaissance-Humanismus (Mitte des 14. bis Anfang des 16. Jh.s) herrschte die sprachlich-kritische Bildung vor. Die Sprache stand im Zentrum der humanistischen Bildung. Das Denken war bereit, sich in Frage stellen zu lassen. Es führte weg von der Überlieferung und hin zu den Quellen. Dadurch wurde Forschung möglich. Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit wurden für die Bildung verbindlich. Mit der Erfindung

des Buchdrucks entstand eine neue Kultur: die sogenannte Buch- oder Lesekultur. Damit änderte sich das Verhältnis zum gesprochenen Wort. Das geschriebene Wort galt als sicher und führte zu einer wesentlichen Entlastung des Gedächtnisses, aber zugleich auch zu einer Zunahme an dokumentiertem Wissen. An die Stelle des Gedächtnisses trat das Buch. Bibliotheken wurden zu Bildungsstätten. Der Gebildete erschien als das Werk seiner selbst. Pico della Mirandola (1463 - 1494) vertrat die Auffassung, daß der Mensch sein eigener freier Bildner und Überwinder sei, in dem alle Möglichkeiten angelegt seien. Er könne sich für das Elementarische, das Tierische oder das Himmlische entscheiden. Die Grundthese des Humanismus lautete demzufolge: Der Mensch erfüllt erst durch die Bildung sein eigentliches Menschsein. Die Bildung soll und kann ihm bei der Sinnerfüllung und Wertverwirklichung helfen, und da er auf diese Weise sich selbst verwirklichen kann, leistet sie somit einen Beitrag zu seiner Selbstverwirklichung.

In dieser Zeit der Renaissance galt dasjenige, das gut und wahr ist, zugleich als ästhetisch. Daher wurde der Renaissancemensch als "homo aestheticus" bezeichnet. Die Idee der Proportionalität spielte eine zentrale Rolle. Damit war das gesellschaftliche Moment der Bildung entstanden. Diesem stand die Auffassung gegenüber, daß der Gebildete individuell, einmalig, unvertretbar und unvergleichlich sei. Die Polarität von individuellem und gesellschaftlichem Moment in der Bildung entwickelte sich. Die Selbständigkeit des Gebildeten kennzeichnete dessen Lebensstil. Seine klassische Sprachbildung erschien als wesentliches Können und seine Eloquenz galt als wichtiges Moment von Bildung. Diese Wertschätzung führte zu der Maßgeblichkeit klassischer Sprachen. Latein allein genügte nicht mehr. Im 15. Jahrhundert nahm die griechische Sprache an Bedeutung zu. Auch das Hebräische spielte eine große Rolle. Die Kabbala wurde intensiv studiert. Da man in der eigenen Zeit keine Vorbildlichkeit erkannte, erwachte das Interesse an der Antike, die zum Ideal einer Sehnsucht nach universaler Erneuerung wurde. Ein verbindlicher Wissenskanon wurde erarbeitet. Die geschichtliche Bildung wurde ergänzt durch die Gesinnungsbildung. Der Mensch wurde nach der gedanklichen Einstellung, dem Sinn, unter dem er sein Leben führte, beurteilt. Der Umgang mit dem klassisch Gebildeten wurde geschätzt und sein Rat gesucht. Aber auch der Frau wurde ein gewisses Maß an humanistischer Bildung zugestanden. Im Laufe der Zeit nahm der moralisierende Nebenton zu, so daß die Bildungsidee des Renaissance-Humanismus verflachte.

Aus dieser kurzen Skizze lassen sich die folgenden Momente von "Bildung" in der Zeit des Renaissance-Humanismus herausstellen: die Sprache, insbesondere Latein, Griechisch, Hebräisch, die Selbstverwirklichung, die Gesellschaft, das Individuelle, die Geschichte der Antike, die Gesinnungsbildung und die Frauenbildung. Bei den aktuellen Diskussionsbeiträgen zum Thema Allgemeinbildung gibt es Anknüpfungspunkte, insbesondere bei der Forderung, Allgemeinbildung müsse interkulturell sein und dürfe nicht nur für den Mann konzipiert werden (vgl. U. Sandfuchs 1987, S. 41, 45). Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei angemerkt, daß diese historischen Momente von Bildung weder zu übernehmen noch zu übersehen, sondern auf ihre Bedeutung für die Gegenwart zu prüfen sind.

Von dem Bildungsverständnis des Renaissance-Humanismus ausgehend, läßt sich die Bildung z. B. nicht mehr ausschließlich gesellschaftspolitisch deuten. Die Förderung der Heranwachsenden zur Wahrnehmung ihrer Chancen im Bildungswesen, die der Deutsche Bildungsrat (1970, z. B. S. 30) empfahl, begründetete den gesellschaftspolitischen Neuansatz in der Bildungsdiskussion. Problematisch ist jedoch die Überlagerung des pädagogischen Begriffs der Bildung mit dem soziologischen Begriff der Chancengleichheit gewesen. Schon sehr bald danach wurde jedoch die Chancengleichheit durch den Begriff der Chancengerechtigkeit ersetzt. Damit wurde ein juristischer Begriff zusätzlich aufgenommen. Er führte dazu, die Grundforderung der Gleichheit der Chancen durch die "unterscheidende Gerechtigkeit" zu ergänzen (vgl. A. Flitner 1985, S. 2), so daß jetzt nicht allen das gleiche, wohl aber jedem das Seine zugestanden werden kann. Obgleich die gesellschaftspolitische Wendung in der Bildungsdiskussion der sechziger Jahre (vgl. G. Picht 1964; R. Dahrendorf 1965; H. Roth 1968; Deutscher Bildungsrat 1970) den qualitativen Aspekt von Bildung vernachlässigte, brachte sie für das gesamte Bildungswesen wesentliche Impulse. Sie begleitete eine intensive Phase der Bildungsreform, in die viel Geld investiert wurde, und die einen materiellen Aufschwung bedeutete.

Die Bildung wurde in diesen Jahren vor allem aus pragmatischer Perspektive betrachtet. Sie wurde verbunden mit der Erwartung einer zunehmenden Qualität. Je höher der Bildungsabschluß - so hieß es -, desto größer sei die Chance, einen Beruf ergreifen zu können, der angesehen ist und ein

gutes Einkommen verspricht. Mit zunehmender wirtschaftlicher Regression ließ sich dieser korrelative Zusammenhang nicht mehr verwirklichen: trotz guter Schulabschlüsse gelang es immer seltener, den erwarteten einträglichen Beruf zu ergreifen. So wuchs die Erkenntnis, daß das erreichte hohe Bildungsniveau nicht vor Arbeitslosigkeit schützen kann. Manche gerade benötigte Spezial(aus)bildungen hingegen erwiesen sich als hilfreich. Das aber bedeutet allgemein, daß ein hoher Bildungsabschluß dann größeren Erfolg verspricht, wenn er mit einer speziellen Ausbildung für einen Berufszweig verbunden werden kann. Die aktuelle Bezeichnung hierfür heißt Zusatzqualifikation. Je zahlreicher jedoch die Bewerber mit ähnlicher Bildung und Qualifikation sind, desto niedriger werden die Chancen, auch mit Zusatzqualifikation, einen Beruf zu erwerben(vgl. hierzu H. von Hentig 1970, S. 47; R. Dahrendorf 1979, S. 163). "Die Egalität der Bildung egalisiert die Chancen der Lebensgestaltung, auch hin zum Negativen" stellt Kl. Westphalen zu Recht fest (1983, S. 47).

Da nun die gesellschaftspolitische und pragmatische Perspektive von Bildung, objektiv gesehen, in eine Sackgasse führten, müssen sie ersetzt werden. Wenn bei dieser Kritik auch die spezifische wirtschaftliche Situation, insbesondere die zwei Wirtschaftskrisen in den siebziger Jahren, mit berücksichtigt werden, dann ist das Scheitern dieser bildungstheoretischen Ansätze nicht allein von diesen selbst zu verantworten. Es wäre mit zunehmendem Wachstum sicherlich noch lange möglich gewesen, ein Korrelationsverhältnis direkter Proportionalität zwischen Bildungsniveau und Beruf aufrecht zu erhalten. Der Fehler bestand in der statischen, einlinigen Denkhaltung, in der die Bildungskonzeptionen angelegt und vertreten wurden. Da jedoch der frühere wirtschaftliche Zustand nicht mehr herstellbar ist, erscheint es vernünftig, die Korrelation zwischen Bildungsniveau und Beruf aufzulösen. Daher ist es verständlich, wenn man sich in der aktuellen Diskussion wieder auf die anthropologische Wurzel der Bildung besinnt und darin ihre Berechtigung erkennt. Allerdings scheint die dualistische Sichtweise, die den gesellschaftspolitischen Ansatz durch den anthropologischen ergänzt, in der Gefahr zu sein, lediglich einige der erwähnten Momente humanistischen Bildungsverständnisses zu betonen und somit das Augenmaß für das Erforderliche zu verlieren.

Das läßt sich insbesondere dort zeigen, wo der Gegenstandsbezug der Bildung diskutiert und die Forderung erhoben wird, den "gesellschaft-

lichen Vorrat an Wissen" (Kl. Westphalen 1982, S. 73) oder "symbolische Systeme" (L. Bittlinger 1978; zit. nach Kl. Westphalen S. 73) zu tradieren. Die Einengung auf Wissensvorrat, auf geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten widerspricht den anthropologischen Potentialitäten. Und so fragt man sich, ob nicht auch die kulturellen, handwerklichen Techniken, die mühselig erworbenen sozialverträglichen Umgangsweisen miteinander und die vielfältigen Verhaltensweisen sowie die Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten ebenfalls tradiert werden müssen. Es muß sicherlich Menschen geben, die mit "äußerst komplexen 'symbolischen Systemen' umgehen können" (S. 74); aber es muß auch welche geben, die entscheiden, ob es nötig, sinnvoll und verantwortbar ist, damit umzugehen.
Daher ist es naheliegend, die unterschiedlichen qualitativen Fähigkeiten der Menschen zu fördern und jeder Egalisierung der Heranwachsenden entgegenzutreten. Erst durch die Entdeckungen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten können die latenten Potentialitäten des Menschen sich entfalten und erst dadurch gelingt die Selbstverwirklichung. Auf diese Weise ist der einzelne in der Lage, sich zu seiner eigenen Form zu befreien. Die Möglichkeit der Bildung, einen, besser: den entscheidenden Beitrag zu Selbstverwirklichung zu leisten, legt ihren anthropologischen Sinn frei. Während Theodor Ballauff in ihr ein "Bollwerk" gegenüber der Auslieferung an ökonomische und sozialpolitische Zwänge sieht (vgl. Kl. Westphalen 1987, S. 52), betont Cl. Menze (1975, S. 26) die emanzipatorische Funktion von Bildung. Vor ihr verliere jegliche Art von "Vormundschaft und Herrschaft über Menschen" ihren Anspruch. Sie strebe die "menschliche Gleichstellung aller Menschen" an, wodurch sie auch ihre politische Funktion offenlegt. Der anthropologische Bildungsbegriff zielt somit auf die personale Bildung. Sie "kann nur für alle Menschen gelten" (Kl. Westphalen 1983, S. 52). In dieser Sicht ist Bildung kein "elitärer Besitz, sondern Aufgabe für jedermann" (ebd.). Dazu gehört, daß auch der Hauptschüler, wie Kl. Westphalen schreibt, motiviert werde, "'so viel Welt wie (ihm) möglich (ist) zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden' (sc. W. V. Humboldt 1793/94, S. 25)" und daß er "die geistige Verfügung über einen möglichst großen Vorrat an Objektivationen (sc. Wissensvorrat) erwirbt" (S. 52). Ergänzend ist es nötig, daß auch er tradierwürdige Handlungen, wertvolles Können, ausgeprägte Verhaltensweisen und spezifisches Ausdrucksvermögen sowie Verantwortungsbereitschaft für all sein Wissen und Tun in einem möglichst großen Umfang gemäß seiner Möglichkeiten erwirbt.

Dieses an den Fähigkeiten des einzelnen ausgerichtetes Bildungsverständnis läßt jedoch nicht wieder jenen a-sozialen Individualismus auferstehen, sondern tritt für die Anwendung des Prinzips der unterscheidenen Gerechtigkeit ein, die jedem das Seine ermöglicht. Dabei erreichen die Befähigteren mehr, die weniger Befähigten weniger. Die Hochbegabten sollen in dieser Sicht gleicherweise zu ihrem Recht kommen und gemäß ihren Potentialitäten sich entfalten können. Elitebildung ist kein Makel des Bildungswesens, sondern der Stolz eines Volks, in dessen Rechtsverständnis die Zugehörigkeit zu einer geistigen Elite nicht von der Herkunft des einzelnen abhängt, sondern allein von dessen Leistung, die in engem Bezug zum Streben steht.

Die anthropologische Deutung des Bildungsbegriffs legt die Ergänzung der Allgemeinbildung durch die spezielle oder berufliche Bildung nahe. Während die eine der Selbstverwirklichung dient, ermöglicht die andere die finanzielle Absicherung der eigenen Existenz. Beide Pole müssen in der Realität als aufeinander verwiesen verstanden werden. Beide dienen letztlich in gleicher Weise dem Wohl des Individuums. Je gesicherter die berufliche Existenz des einzelnen ist, desto mehr Freiraum bleibt theoretisch, die Allgemeinbildung, also die Quantität und Qualität des beherrschten Wissensvorrats, zu vergrößern und zu verbessern. Je größer die geistigen Qualitäten, etwa in der Art, zentrale Gegenwartsprobleme zu verstehen und die Geistesgeschichte seines Volks zu durchschauen, sind, desto erfolgreicher wird auch das berufliche Tätigsein verlaufen.

Vor dem Hintergrund der von ihm diagnostizierten Zukunftsangst und Zukunftshoffnung des Menschen entwickelt Wilhelm Ebert in seiner Funktion als Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) 1986 sein Plädoyer für ein ganzheitliches Verständnis des Menschen und des Bildungsprozesses. Es käme in der Zeit umwälzender technischer Neuerungen, die Chance und Risiko zugleich beinhalten, darauf an, den Schüler zu befähigen, zu sich selbst zu finden und den Sinn seines Lebens zu entdecken. Das zugrundeliegende Bildungsverständnis wird mit "ganzheitlich" apostrophiert. Es soll "den echten Austausch von Innenwelt und Außenwelt" erreichen (S. 16), was in einem "bewußten Prozeß" (ebd.) stattfinden soll. Es käme, so W. Ebert, auf die eigene Veränderung an, bevor die Welt verändert wird, wenn "wir Orientierung und Sinn unserer Existenz

gewinnen (wollen)" (S. 18). Diese Hinweise genügen, um belegen zu können, daß auch Vertreter einer Standesorganisation von Lehrern sich auf die anthropologische Sichtweise von Bildung konzentrieren.

Diese anthropologische Sichtweise von Bildung weist in eine Richtung, in der ein umfassendes Konzept von Bildung benötigt wird; denn es sind sowohl die gesellschaftspolitische und die pragmatische sowie die anthropologische Deutung von Bildung in ihrer gegenseitigen Bezogenheit genauso zu verbinden wie die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung. Außerdem ist in dem Konzept auch die Elitebildung einzubeziehen. Dies kann die integrative Bildungskonzeption leisten, die im folgenden durch sinntheoretische Aussagen als notwendig ausgewiesen wird. (Vgl. Abschnitt 4.3)

4.1.2 Sinntheoretische Aussagen unterstützen die integrative Bildungskonzeption

In den sinntheoretischen Aussagen wurde "Sinn" verstanden als Lebenserhalt. Alles, was diesem Ziel dient, ist sinnvoll, wobei das Leben des einzelnen, wie das der anderen, der eigenen Art wie der fremden Arten gemeint ist. Leben kann aber nicht nur mit Hilfe eines einzigen Aspekts angemessen erfaßt, geschweige denn mit Hilfe eines eindimensional konzipierten Bildungsverständnisses erhalten, gepflegt und bereichert werden. Demzufolge muß Bildung möglichst viele Lebensbereiche konzeptionell erfassen können.

Auch aus dem formalen Aspekt von "Sinn", der als "Übergang" begrifflich gefaßt wurde, und in den der Grundgedanke von Th. Litt (1848 b) einbezogen wurde, wonach Sinn dann erreicht sei, wenn sich die innere und die äußere Struktur des Sinnes identisch machen läßt, kann auf eine Affinität zur integrativen Bildung geschlossen werden. Das soll am Beispiel des "Wortes" erklärt werden: "... die Identität der Wortgestalt und die Individualität des Aktes, in dem sie jeweils produziert wird", müssen miteinander identisch werden (S. 102). So muß auch der ausgewählte Kulturinhalt mit dem erlebenden Innenbereich des Subjekts identisch gemacht werden. Nur wenn dies geschehen ist, kann der Übergang von außen nach innen, von der objektiven Welt zur subjektiven geistigen Welt erfolgen.

Wenn sich die Bindung des Sinns an seinen sinnlichen Ausdruck nicht auflösen ließe, müßte er in seiner Individualität verharren und wäre jeglichem Sinnerleben entzogen. Das innere Geschehen, in dem der Sinn ergriffen wird, muß sich daher identisch machen mit dem sich ausdrückenden Sinn. Dabei bewegt sich das Ich "in tätiger Anspannung und für die Dauer dieser Anspannung" auf das Identische zu (2. 103). Es findet hierbei ein ständiger, zwischen innerem subjektiven Geschehen und sich ausdrückendem Sinn ein oszillierender Angleichungsprozeß statt, der dann beendet ist, wenn das Subjekt den sich ausdrückenden Sinn erfaßt hat oder glaubt erfaßt zu haben. Hierzu schreibt Th. Litt:

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

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

Aber auch die Sinn-Ziele "Bedeutung", "Zweck" und "Wert", die als eine Dreiheit anzusehen sind, verweisen darauf, daß die uneingeschränkte Sinnfülle von etwas sich erst dann entfalten kann, wenn sie alle drei zur Geltung kommen. Daher ist eine Bildungskonzeption zu unterstützen, die nicht allein auf Wissenserwerb, noch auf reine Pragmatik oder auf moralische Erziehung zielt, sondern in der Lage ist, möglichst alle drei Sinnziele zugleich in ihrer Konzeption zu berücksichtigen. Also auch hier ist eine integrative Bildung angemessen.

Aus der Erkenntnis heraus, daß "Sinn" immer dann am ehesten in seiner Fülle erschlossen werden kann, wenn er in seinem Zusammenhang erscheint, liegt ebenfalls eine Bildungskonzeption nahe, die dieses Faktum einbeziehen kann oder die selbst auch erst dann als brauchbar erscheint, wenn sie die möglichst allseitige und aufeinander abgestimmte Entfaltung der potentiellen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche Heranwachsender genauso begrifflich erfaßt, wie die zur Entfaltung nötigen Wirklichkeitsausschnitte oder Kulturinhalte. Dies wird durch den Bedeutungsgehalt des

Integrationsbegriffs gewährleistet, denn "Vereinigung" oder "Einordnung" umfaßt sowohl die subjektive als auch die objektive Seite von Bildung.

4.1.3 Anthropologische Aussagen unterstützen die integrative Bildungskonzeption

Neben den sinntheoretischen Aussagen sind auch anthropologische Aussagen anzuführen, die für eine integrative Bildungskonzeption sprechen. Im Zentrum stehen dabei die Ausführungen im Rahmen des anthropologischen Strukturmodells, das in fünf Dimensionen die Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des jungen Menschen erfaßt. (Vgl. Abschnitt 3.6) Diese potentiellen Entfaltungsmöglichkeiten können jedoch nur dann als sinnvoll angesehen werden, wenn sie in einer Zielkonzeption als würdig ausgewiesen sind. Damit haben Erwachsene die Möglichkeit, systematische Entfaltungsangebote zu machen und sie mit den Entfaltungsbereitschaften und -fähigkeiten des Heranwachsenden in Einklang zu bringen. Auf die Problematik der Auswahl von Entfaltungsangeboten wird im Kapitel über das Curriculum eingegangen. Anders gewendet kann formuliert werden: die innere Welt des Heranwachsenden wird mit der äußeren Welt des Entfaltungs- bzw. Sinnangebots identisch gemacht, folglich verstanden und unter günstigen Umständen akzeptiert und realisiert. Auf diesem Weg kann zugleich der sinntheoretische Aspekt mit der integrativen Bildungskonzeption grundlegend verbunden werden. Damit ist prinzipiell die Möglichkeit eines sinnvollen Bildungsangebots theoretisch abgesichert.

In den Ausführungen des anthropologischen Strukturmodells wurde ferner die dialektische Bezogenheit der Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Heranwachsenden berücksichtigt. Eine anthropologisch gerechtfertigte Bildungskonzeption muß auf diesen Tatbestand Rücksicht nehmen. Das hat zur Folge, daß auch die Bildungskonzeption verschiedene Bereiche des Heranwachsenden in ihrer dialektischen Verwobenheit konzeptionell erfaßt und jegliche Isolation spezieller Bereiche vermeidet. Die anthropologischen Ausführungen können daher nur eine Bildungskonzeption unterstützen, die, breit angelegt, möglichst alle Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Heranwachsenden in gegenseitig verwobener Dialektik umfaßt. Das ist im Konzept einer integrativen Bildung theoretisch

abgesichert; denn darin wird jegliche bloße Addition inhaltlicher Bereiche zugunsten einer sachlich gerechtfertigten dialektischen Bezogenheit und somit gegenseitigen Ergänzbarkeit im Rahmen eines Sinnzusammenhangs vermieden.

4.1.4 Das Analyseergebnis der Schulsituation spricht für die Notwendigkeit der integrativen Bildungskonzeption

Neben Sinntheorie und Anthropologie des Heranwachsenden legt auch die Analyse der schulischen Situation eine integrative Bildungskonzeption nahe. Die Situationsanalyse ergab eine Fülle pathogener Tendenzen sowohl im organisatorischen und unterrichtlichen als auch im erzieherischen und außerunterrichtlichen Bereich der Schule. Im organisatorischen Bereich der Schule wird durch die Mißachtung der Grenze die Neigung zu einem Übermaß an Organisation festgestellt. Im unterrichtlichen Bereich zeigen pathogene Tendenzen Einseitigkeiten, die bedingt sind durch die Unübersichtlichkeit von Lernzielen, die Dominanz des Faktischen, des Beobachtbaren und des Kognitiven, die Vereinzelung und die Manipulation von Lehrern und Schülern sowie die fehlende Personalität und Abnahme sinnhafter Tätigkeiten. Im erzieherischen Bereich ist der Trend zu Regression durchgehend feststellbar. Er ist mitbedingt durch den uneinheitlichen Wertehorizont und das Fehlen erzieherischer Methoden. Im außerschulischen Bereich ist der Trend zur Angst und zum Leerlauf unübersehbar. (Vgl. K. Biller 1988 c, S. 26 - 76)

Die im außerschulischen Bereich dominierende Tendenz der Reduktion durchdringt auch den schulischen. In allen Teilbereichen muß der Mensch von seinen Vorhaben Abstriche machen: in der personal-geistigen Dimension erlebt er ein Sinn-Defizit, in der psychischen Dimension leidet er unter einer auferlegten, uneinsehbaren Beschränkung seiner psychischen Qualitäten, in der physischen Dimension bedauert er die unnötig geringe Forderung seines Körpers und in der Dimension des Relationalen neigt er vor allem dazu, sich übermäßig selbst zu beachten, im anderen vor allem den Konkurrenten zu sehen, die Beziehung zu Natur, Zivilisation und Kultur nur unter dem pragmatischen Aspekt zu akzeptieren und sein Verhältnis zum Transzendenten auf einem naiven Entwicklungsstand zu belassen.

Diese pathogenen Tendenzen grenzen in der Schule sowohl die Schüler als auch die Lehrer gleichermaßen ein. Soll diesen sinnleeren eingrenzenden Tendenzen das pathogene Element genommen werden, dann sind sinnvolle entfaltende Tendenzen dagegenzusetzen. Mit anderen Worten bedeutet dies, daß alle genannten Dimensionen von den Eingrenzungen, die sinnlos, vermeidbar und dauerhaft sind, befreit werden müssen. Dazu ist es erforderlich, daß auch die Zielkonzeption "Bildung" darauf Rücksicht nimmt. Daher ist sie so anzulegen, daß sinnleere, vermeidbare und dauerhafte Eingrenzungen prinzipiell als bildungsfeindlich verhindert werden. Das gelingt mit der integrativen Bildungskonzeption, die die Sinn-Potentialitäten der fünf Dimensionen eines jeden Heranwachsenden theoretisch erfaßt bzw. als konstitutive Momente enthält. Sie kann prinzipiell jeglicher sinnleeren, vermeidbaren und dauerhaften Eingrenzung entgegentreten, weil sie, systematisch gegliedert und auf die fünf Dimensionen bezogen, Entfaltungsangebote aufgrund ihrer Konzeption bereithält.

4.1.5 Gesetzestexte legen die Konzeption einer integrativen Bildung nahe

"Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit" (§ 1, Jugendwohlfahrtgesetz). Das in diesem Zitat angesprochene Recht des Heranwachsenden auf Entfaltung der leiblichen, seelischen und der viele Einzelmomente umfassenden gesellschaftlichen Fähigkeit und Fertigkeit oder "Tüchtigkeit" - die als Erziehungsziel von W. Brezinka (1987) wieder entdeckt und gefordert wird - ist in der Tendenz in den verschiedenen, für Schule relevanten Gesetzestexten enthalten. Insbesondere gilt dies für das Grundgesetz, die Länderverfassungen, Schulgesetze und -ordnungen der einzelnen Bundesländer, wie eine Durchsicht der einschlägigen Paragraphen und Artikel ergab. (Vgl. A. von Campenhausen/P. Lerche 1987)

Im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (23.5.1949) bestätigt der Artikel 2 "das Recht (sc. eines jeden Bundesbürgers) auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt". Da die "freie Entfaltung" der Persönlichkeit eines jeden Bundesbürgers als Recht verankert ist, muß in allgemeinbildenden

Schulen dieses Recht beachtet werden. Denn in allgemeinbildenden Schulen sollen Unterschiede, die durch die Herkunft begründet sind, möglichst ausgeglichen werden. Dieses Recht des einzelnen muß somit in einer Zielkonzeption abgesichert werden, die für allgemeinbildende Schule gültig sein will. Hierfür eignet sich die integrative Bildungskonzeption, die die Entfaltung aller Dimensionen des Heranwachsenden theoretisch absichert.

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

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

Diese Bildungsziele haben "die Aufgabe

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln,
- zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen,
- zu Freiheit, Toleranz und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung zu wecken,
- ethische Normen, kulturelle und religiöse Werte verständlich zu machen,
- die Bereitschaft zu demokratischer Verantwortung und politischem Handeln zu wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt zu orientieren."

(§ 3 der "Allgemeinen Schulordnung" (1973) Bayerns.)

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

"(1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung und seinen Fähigkeiten entsprechende Erziehung und Ausbildung, durch das Recht der Eltern auf eine

Schulbildung ihres Kindes sowie durch die Aufgabe des Staates, den einzelnen auf seine Stellung als Bürger mit seinen Rechten und Pflichten vorzubereiten.

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

Und zur Erläuterung zu Absatz 2 Satz 1 wird ausgeführt:

"Die Vorschrift verankert die traditionelle Dreiheit der Erziehungsbereiche Kopf, Herz und Hand oder die kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Lernziele. Die Bestimmung schließt damit insbesondere den Vorrang der Ausbildung intellektueller Fähigkeiten durch die Schule aus." (S. 22)

Wie aber, so muß man fragen, können diese Ziele, sei es als oberste Bildungsziele, sei es als von diesen abgeleitete Aufgaben, verwirklicht werden, wenn nicht ein dafür geeignetes Bildungskonzept zur Verfügung steht? Sollen diese Texte des Grundgesetzes, der Landesverfassungen und Schulordnungen mehr sein als bloße Absichtserklärungen, dann müßten sie mit einem Bildungskonzept verbunden werden. Doch davon ist nichts zu sehen. Würde nämlich ein Bildungskonzept berücksichtigt worden sein, dann wären die Bildungsziele nicht nur der geistigen Dimension des Menschen entnommen worden und noch dazu ohne einen ersichtlichen inneren Sinnzusammenhang anzudeuten (vgl. Curricula der einzelnen Schulfächer); dann wären auch die anderen Dimensionen, etwa die psychische, die physische und die soziale oder in allgemeiner Formulierung die relationale Dimension als gleichermaßen bedeutsam erwähnt worden; dann wären ebenso die verschiedenen Aufgaben, die aus den obersten Bildungszielen abgeleitet wurden, nicht mehr oder minder wahllos und somit willkürlich aufgelistet worden. Aber trotz der Theorielosigkeit der Aufgabenbeschreibungen von Schule verweisen sämtliche Ausführungen in den Gesetzestexten und in der zitierten Schulordnung Bayerns auf eine

immanente Bildungskonzeption, die den Menschen in seiner Ganzheit erfassen möchte. Das wiederum kann aber nur mit der Konzeption der integrativen Bildung gelingen. Sie nimmt in ihre Theorie die schöne Pestalozzische Formel von Kopf, Herz und Hand auf und schlüsselt sie in die bereits mehrfach erwähnten fünf Dimensionen auf. Aber sie kann die in den Gesetzestexten vertretenen Ziele und Aufgaben der Schule sowie die Rechte der Person theoretisch fassen und praktisch verwirklichen. Mit anderen Worten ergibt sich somit folgendes Ergebnis: die integrative Bildung entspricht zum einen den impliziten Forderungen in den Gesetzestexten. Sie erweist sich aber auch andererseits als kritische Institution, die die Theorielosigkeit der auf die Bildung bezogenen Ausführungen in den genannten Texten beseitigen kann, indem sie theoriegeleitete Ergänzungen oder Erläuterungen anfügt. Die uneinheitliche Anwendung des Bildungsbegriffs in Gesetzestexten der Bundesländer kann in den folgenden Ausführungen belegt werden und legt die Forderung nach einer einheitlichen Terminologie nahe.

Gemäß den Lehrplänen, Bildungsplänen oder Curricula der Bundesländer soll die Grundschule eine grundlegende Bildung (Bayern), eine gemeinsame Grundbildung (Berlin), eine Grundlage jeder Bildung (Hessen) oder eine Grundlage für "weitere Bildung" (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) erreichen. - Die Hauptschule soll eine grundlegende allgemeine Bildung (Baden-Württemberg), eine grundlegende Allgemeinbildung (Bayern), eine allgemeine Grundbildung (Niedersachsen) und eine allgemeine Bildung (Saarland, Schleswig-Holstein) anstreben. - Die Realschule wiederum kann eine erweiterte allgemeine Bildung (Baden-Württemberg, Saarland), eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung (Bayern) beziehungsweise eine allgemeine Bildung (Schleswig-Holstein) verwirklichen. - Das Gymnasium kann schließlich eine breite und vertiefte Allgemeinbildung (Baden-Württemberg), eine vertiefte allgemeine Bildung (Bayern), eine allgemeine Bildung (Schleswig-Holstein) oder Studierfähigkeit (Berlin) bzw. allgemeine Hochschulreife (Saarland) zu seinem Ziel erklären.

Hier werden die Zielbegriffe zu Worthülsen, weil nirgends genau ausgeführt ist, was man unter den verschiedenen Formeln zu verstehen hat. Wenn gar Bildung "vermittelt" werden soll, so weist dies auf den technischen Trend des Machens, der schon in der Zeit der Aufklärung dominierte, und reduziert Bildung zur Ausbildung. Es verwundert nicht, daß

die Schule - insbesondere die Hauptschule - keine andere Wahl hat, als Ausbildungsstätte von Kopf, also Verstand, vorwiegend aber von Intellekt, und von Hand, gemeint ist "Schreibhand", zu verkümmern. Bildungstheoretische Zentralbegriffe können dann den Formulierungskünsten der Kultusbürokratie der jeweiligen Bundesländer entwunden werden, wenn eine überzeugende Bildungstheorie dafür bereitsteht. Die integrative Bildungstheorie bietet sich hierfür an, weil sie von ihrer Konzeption aus um einheitliche Begriffe in der Schulpädagogik bemüht ist.

Die integrative Bildung liegt als Konsequenz aus der aktuellen Diskussion nahe. Sie ist aus sinntheoretischer und anthropologischer Perspektive unerläßlich. Sie ist auch aufgrund der analytischen Ergebnisse der Schulsituation notwendig und wird in Ausführungen der Gesetzestexte indirekt erwartet. Aber nicht nur aus den mehr oder minder aktuellen Bedürfnissen heraus ist integrative Bildung geboten, sondern auch als Ergebnis der Ausbeutung der im historischen Prozeß unterschiedlich akzentuierten Schwerpunkte von Bildungstheorien. Die integrative Bildung steht somit in historischer Kontinuität bildungstheoretischen Denkens.

4.2 Integrative Bildung und historische Kontinuität bildungstheoretischen Denkens

Die Konzeption der integrativen Bildung wahrt die historische Kontinuität bildungstheoretischen Denkens. Das sollen die folgenden Ausführungen über historische Wurzeln integrativen Denkens und über die ganzheitliche Förderung des jungen Menschen auch im Rahmen von Schulreformen beweisen. In der Auseinandersetzung mit den heute noch gängigen unterschiedlichen Bildungstheorien ergeben sich konstitutive Momente, die in ihrer gegenseitigen Ergänzungsbedürftigkeit beschrieben und als Grundkonsens verstanden, die Basis der integrativen Bildung darstellen.

4.2.1 Historische Wurzeln integrativen, ganzheitlichen, umfassenden oder systematischen Denkens in der Schulpädagogik

Die nun folgende Auswahl an historischen Wurzeln des integrativen Bildungsdenkens erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wohl aber auf angemessene tendenzielle Wiedergabe integrativen Denkens in der Schulpädagogik. Eingedenk der lebensphilosophischen Erkenntnis, daß es - wie anderswo - so auch im schulpädagogischen Bereich keinen archimedischen, also unumstößlich sicheren, festen Ausgangspunkt des Denkens gibt (vgl. O.F. Bollnow 1958, b, S. 122 - 125), sei mit Michel de Montaigne begonnen.

Michel de Montaigne (1533 - 1592)

Bereits im 16. Jahrhundert wendet sich Michel de Montaigne, der großen Einfluß auf die Bildung der ersten Ritterakademien in Deutschland (Tübingen 1589; Kassel 1599) hatte, gegen das bloße Gedächtniswissen: "Auswendiglernen bedeutet nicht wissen, sondern nur im Gedächtnis festhalten, was zur Aufbewahrung übergeben wurde." (Zit. n. G.R. Schmidt 1979, S. 59) Es komme in der Erziehung von Edelleuten viel weniger auf bestimmte Kenntnisse als auf Fähigkeiten an, alle Erfahrungen zum Gegenstand vernünftigen Denkens zu machen und sich ein sicheres Urteil zu bilden. Nur eine solche Erziehung mache gut und weise und nicht bloß gelehrt (vgl. ebd.). Aus heutiger Sicht ist zu bezweifeln oder gar zu verneinen, daß vernünftiges Denken allein den Menschen "gut" also moralisch integer mache. Die folgenden Passagen aus Werken Montaignes

verdeutlichen dessen Position:

"'Wahrlich, all die Sorge und all der Aufwand der Väter zielt nur darauf ab, uns den Kopf mit Wissenschaft zu möblieren /.../. Von Urteilsvermögen und Tugend ist kaum etwas zu hören.' (I, 25, 135) 'Wir plagen uns damit, das Gedächtnis zu füllen und lassen den Verstand und das Gewissen leer.' 'Man schreit uns unaufhörlich in die Ohren, als schütte man etwas in einen Trichter, und unsere Aufgabe besteht nur darin, nachzusagen, was man uns vorgesagt hat.' Die Klarheit des Denkens werde durch unnötigen Wissensballast gestört. 'Den Bauern und den Schuster sieht man einfach und natürlich ihrem Lauf folgen. Sie reden von Dingen, die sie verstehen.' Die Opfer der 'Pedanten' dagegen 'wollen sich mit diesem Wissen, das auf der Oberfläche ihres Gehirns schwimmt, erheben und wappnen, verwickeln und verstricken sich dabei jedoch unaufhörlich'. Sie wissen - wie ihr Lehrmeister - alles nur par jargon et par cœur, sie sind auf die Ebene von 'Papageien' heruntergebracht." (R.G. Schmidt, S. 59 - 60)

Michel de Montaigne wendet sich mit diesen Äußerungen gegen eine bloße Informationsspeicherung, weil damit keine Verbesserung von Denken und Handeln einhergehe. Vielmehr müsse sich jeder einzelne den Inhalt aneignen, damit er weiß, wovon er redet. Er müsse - wie die Bienen die Säfte der Blumen in Honig verwandeln - die Wissenschaft in sich aufnehmen. "Es genügt nicht, die Wissenschaft nur bei sich unterzubringen, man muß sich mit ihr vermählen." (Ebd. meine Hervorhebungen) Das Denken soll selbständig und flexibel sein; denn Denkgewohnheiten tragen nur zur Beschränkung der Freiheit bei. Der dazu nötige weite Spielraum wird durch die Erweiterung des Erfahrungshorizonts des jungen Menschen gewonnen. Der herkömmliche Unterricht tritt zurück gegenüber der unmittelbaren Berührung mit der Wirklichkeit, also dem Ganzen, das den Menschen umgibt.

"Die menschliche Urteilskraft gewinnt eine wunderbare Klarheit dadurch, daß man sich in die Welt hineinbegibt /.../. Wir sind alle auf uns selbst beschränkt und in uns selbst aufgehäuft /.../ und unsere Sichtweite verkürzt sich auf die Länge unserer Nase /.../. Diese große Welt /.../ ist der Spiegel, in dem wir uns betrachten müssen, um uns unter dem richtigen Blickwinkel zu erkennen. Kurz gesagt, sie soll das Buch meines Schülers sein." (a. a. O., S. 61)

Die Welt ist der Lerngegenstand, an dem die Schüler Montaignes geschult werden. Sie ist für Montaigne nicht zuletzt auch soziale Welt. Als Vertreter einer funktionalistischen oder instrumentalistischen Auffassung von Kulturgütern besitzt Montaigne ein pragmatisches Verständnis von Bildung. Die Kulturgüter sollen daher auf ihren möglichen Beitrag zur vernünftigen Lebensgestaltung eines gesitteten Edelmannes

hin befragt und erst dann als geeignet ausgewählt werden, wenn sie nachweislich einen Erfolg versprechen. Ein gesitteter Edelmann soll gelernt haben,

"was Wissen und Nichtwissen heißt, /.../ worin Tapferkeit, Mäßigkeit und Gerechtigkeit bestehen, wie sich Ehrgeiz und Habgier, Knechtschaft und Unterordnung, Zügellosigkeit und Freiheit unterscheiden, woran man wahrhafte und festgegründete Zufriedenheit erkennt, wie weit Schmerz, Tod und Schande zu fürchten sind /.../ welche Triebfedern uns in Gang halten, was so viele verschiedene Anstöße in uns bewirkt." (a. a. O., S. 62 - 63)

Montaigne erkennt auch die Notwendigkeit der Motivation für das Lernen, die der Erzieher hervorzulocken habe:

"Nichts ist so wichtig, wie den Appetit und die Zuneigung hervorzulocken. Anders schafft man nur mit Büchern beladene Esel. Mit Peitschenhieben übergibt man ihnen ihre Tasche voller Wissenschaft zur Aufbewahrung." (a. a. O., S. 64)

Der im Zitat angesprochene pragmatische Aspekt wird unterstützt durch die Forderung Montaignes, Reisen ins Ausland zu unternehmen, um dabei die Fremdsprache in der natürlichen Sprechsituation erlernen zu können.

In zusammenfassenden Worten läßt sich feststellen: Michel de Montaigne wendet sich gegen reines Gedächtniswissen als Lernziel und setzt sich für Vernunft und Moralität ein. Das Lernen an der Wirklichkeit steht im Dienst des Erwerbs einer vernünftigen Lebensgestaltung und einer inneren Bereicherung, die dem Subjekt Sicherheit verleiht. Der Hinweis auf die Notwendigkeit der Motivation belegt die Berücksichtigung des Heranwachsenden in den theoretischen Aussagen. Damit vermeiden Montaignes Aussagen jegliche Einseitigkeit und umfassen - wenngleich auch nur in Ansätzen und bezogen auf die Erziehung des Edelmannes - zentrale Bereiche schulpädagogischen Denkens. Er kann daher als Vorläufer integrativen Denkens in der Schulpädagogik angesehen werden.

Johann Amos Comenius (1592 - 1670)

Das integrative Moment erscheint unterschiedlich deutlich ausgeprägt auch bei Johann Amos Comenius. In der Didactica magna (1657) beispielsweise herrscht integratives Denken vor; denn in dem Werk verbindet Comenius jedes Detail mit dem Ganzen der Welt und das Ganze mit jedem Einzelnen "in wechselseitiger Spiegelung so /.../, daß darin gleichsam kein Sandkorn aus Gottes Schöpfung verlorengehen kann" (H. Scheuerl 1979, I, S. 74). Auch das Menschenbild weist eine ganzheitliche Sicht auf:

Der Mensch existiert vegetativ, animalisch und spirituell. Diesen drei Seinsweisen entsprechen zum einen die Aufenthaltsorte des Menschen, nämlich "Mutterleib", "Erde" und "Himmel" und zum anderen die menschliche Bestimmung, Vernunft zu besitzen, sich selbst und andere zu beherrschen und Ebenbilder Gottes zu sein. Daraus werden - systematisierend - die drei Aufgaben- und Zielbereiche der Erziehung abgeleitet: Es sind dies "eruditio", die Erkenntnisbildung, die uns aus der Verwilderung, bedingt durch den Abfall von Gott, herausführen soll; ferner "mores", die Tugendlehre oder sittliche Erziehung und schließlich "pietas", die Frömmigkeit, Demut oder das praktische Christentum. Diese Konstruktion spiegelt das Denken in Systemen wieder, das uns heute nicht mehr zu gelingen scheint. Sie ist zugleich ein Beleg für integratives, bildungstheoretisches Denken. Es gibt noch weitere Belege.

In dem Grundsatz "omnes omnia omnino", allen alles allseitig lehren, wird einmal mehr das umfassende, systembildende Denken von Comenius präzise gebündelt. (Vgl. hierzu auch Kl. Schaller 1967, S. 225 - 266) Wenn er sagt, daß alle Menschen der gleichen Förderung bedürfen, mögen sie arm oder reich, adelig oder bürgerlich, männlich oder weiblich sein, so strebt er auf Ausgleich und Kompensation und nicht auf die Verstärkung von Unterschieden. Der Ausgleich zwischen den Menschen, den - wie er sagt - "scharfen" und "stumpfen" Geistern, den "weichen", "fügsamen" und "harten", "unbiegsamen" Charakteren sowie den "wissenschaftlichen" und den "handwerklichen" Fähigkeiten erfolgt dadurch, daß alle alles lernen. Dabei soll nicht Wissen angehäuft, sondern sollen vielmehr "Grundlagen, Ursachen, und Zwecke" der "wichtigsten Tatsachen und Ereignisse" gelegt und ein Überblick geschaffen werden. Den Menschen sollte in der Welt "nichts so unbekanntes begegnen, daß sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne mißlichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug verwenden können: dafür muß gesorgt /.../ werden" (zit. n. H. Scheuerl 1979, I, S. 77).

Alles soll "allseitig" gelernt werden, heißt u. a., daß möglichst alle Sinnestätigkeiten beim Lernprozeß einbezogen werden, was nur aus einer umfassenden Sichtweise gefordert werden konnte. Die Kinder sollen des weiteren sicher, leicht, dauerhaft und ökonomisch lernen. Der Lehrplan ist ganzheitlich angelegt. Er enthält neben den

klassischen Autoren auch die starke Betonung des Sachwissens. Comenius lehrt, der Heranwachsende solle durch Anschauung zur Erkenntnis gelangen und müsse selbsttätig sein. Er fordert die muttersprachliche Bildung als Grundlage aller weiteren allgemeinen Volksbildung.

Rückblickend läßt sich auch Johann Amos Comenius als Vorläufer integrativen Bildungsdenkens verstehen. Dies geht unmittelbar aus seinem Anspruch hervor, "allen alles allseitig zu lernen". Während damals zu Comenius' Zeiten diese Zielformulierung durchaus sinnvoll gewesen sein mag, erscheint sie heute angesichts der schulisch nicht zu bewältigenden Stoffülle utopisch und wird zu Unrecht gelegentlich als Unsinn bezeichnet (vgl. H. Meyer 1987, I, S. 67). Gleichwohl ist das intendierte Ansinnen von Comenius wertvoll, allen Schülern gerecht zu werden. Ferner ist die Bildungskonzeption nicht nur auf Erkenntnisgewinnung, sondern auch auf die sittliche Erziehung, auf das praktische Christentum, also auf die Anwendung des Gelernten bezogen. Jegliche einseitige Wissensvermittlung kann damit vermieden werden. Dies ist ein Aspekt, der in dem integrativen bildungstheoretischen Denken wichtig ist.

August Hermann Francke (1663 - 1727)

Bei August Hermann Francke lassen sich Anzeichen integrativen Denkens aus der Formulierung des Erziehungszieles ablesen. Er schreibt:

"/.../ die Jugend (soll) durch gute Erziehung zur heiligen Übung der GOttseeligkeit und zum Streit wider die innerliche Boßheit angewiesen werden." (Zit. n. G. Ringshausen 1979, S. 90)

Damit formuliert Francke - und darin ist das integrative Moment zu erkennen - nicht nur ein religiöses Ziel, sondern zugleich die Grundlage der zeitlichen und ewigen Wohlfahrt der Jugend. Er fordert, "die Jugend (1.) in der wahren GOttseligkeit (2.) in den nöthigen Wissenschafften (3.) zu einer geschickten Beredsamkeit, und zum (4.) in äußerlichen wohlanständigen Sitten" zu erziehen (ebd.).

Die Sichtweise Franckes - religiös begründet, wie bei Comenius - trennt nicht zwischen Gottseligkeit, Gelehrsamkeit und guten Sitten, also zwischen religiösen, realistischen und sozialen Zielsetzungen, weil in der Ordnung Gottes und der Welt sowie dem Handeln der Menschen die

göttliche Liebe ansichtig werde. Diese Perspektive kommt in ihrer Intention, das Ganze zu umfassen, der integrativen Sicht sehr nahe. Aus religiösen Überzeugungen verbindet Francke - ganz im integrativen Sinne - Erziehung mit Arbeit und Leben. Daher hatten die praktischen Tätigkeiten und handwerklichen Arbeiten einen bedeutenden Platz im Tageslauf der Schüler. Der produktorientierte Unterricht und der Projektunterricht greifen auch diese Thematik auf. (Vgl. H. Oblinger u. a. 1985, S. 54 - 66)

Die einheitliche Sicht Franckes von Glauben und Handeln, von Wissen und Tun läßt sich aus den religiösen Überzeugungen ableiten. Für Francke war auch die Einheit der verschiedenen Bereiche "Wille", "Verstand" und "Sache" religiös begründet. Allerdings führte die Betonung des Nutzens ausgewählter Inhalte - nämlich zum Dienste Gottes und des Nächsten - zu einer Vernachlässigung der Sachlichkeit.

Auch August Hermann Francke kann zusammenfassend als Vorläufer für integratives Denken bezeichnet werden, will er doch mit seiner Zielformulierung sowohl zeitliche als auch überzeitliche Wohlfahrt der Jugend erreichen. Besonders deutlich wird die integrative Perspektive durch die alles durchwirkende religiöse Sichtweise, die nicht mehr zwischen religiösen und weltlichen Sachverhalten unterscheidet. Verallgemeinernd läßt sich thesenartig formulieren: Religiös geprägten Pädagogen ist eine integrative Denkweise nicht fremd. Die Einengung ihres pädagogischen Ansatzes besteht jedoch darin, daß sie von einem Absolutum deduzieren und auf dieses hin denken. Gleichwohl gelangen ihnen eindrucksvolle Systementwürfe.

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778)

Einige Anzeichen integrativen Denkens lassen sich auch bei Jean Jacques Rousseau aufweisen. Er verstand den Menschen "von den Lebenssituationen des einzelnen Kindes und seinen altersmäßigen Bedürfnissen, von der Biographie und ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungn" her, schreibt Martin Rang (1979, S. 116). Damit ist bereits der umfassende Ansatz angedeutet, den der vielfach engagierte "Philosph und Visonär, Komponist und Musiktheoretiker, politischer Denker und Gesellschaftskritiker, 'Anthropologe'" (ebd.) jedoch auch der gescheiterte Vater, vertrat.

Der Mensch ist für Rousseau "nicht nur ein sensitives Einzelwesen, das sein Glück in sich selber findet, /.../ sondern er ist auch voller Empfindsamkeit für andere und wird erst in innerer Bewegtheit und Erhebung des Gefühls ein voller Mensch" (M. Rang, S. 124). Damit nimmt Rousseau gegen die einseitige materialistische Auffassung vom Menschen Stellung. Die "Seele", das innere Gefühl erhebe den Menschen über die Nichtigkeiten des irdischen Lebens, nicht die Vernunft, sagt Rousseau. Auch mit Hilfe des Gewissens versucht er die materialistische Philosophie zu widerlegen. Das ist ebenfalls ein Beleg für das integrative Denken, für einen Ansatz, der sich gegen jedwede Einseitigkeit richtet.

Nach Rousseau strebt der "natürliche" Mensch nach seiner eigenen Lebenserfüllung und Vervollkommnung. Diese Erkenntnis kann aus dem Buch "Emil oder die Erziehung" (1762) gezogen werden. Der natürliche Mensch ist gleichsam die Ganzheit, aus der der "bürgerliche" Mensch, der dem Staat und dem Gemeinwohl dient, herausgebrochen erscheint. (Vgl. M. Rang 1979, S. 127)

Die staatsbürgerliche Erziehung sollte sich nach Rousseau am Vorbild der spartanischen Erziehung durch das gemeinsame Leben der Jugend orientieren. Für Emil wird das "allgemeine Wohl" zu einem Motiv der Selbstbeherrschung. Die persönliche Haltung des einzelnen, die Tugend, ist wichtig, ein Gedanke, der dem intgrativen bildungtheoretischen Denken entgegenkommt.

Die Ausdifferenzierung der Stufen der Kindheit und der Jugend verweist ebenfalls auf das umfassende Denken Rousseaus. Das Kindesalter - so sagt Rousseau - sei besonders durch die egozentrische Haltung gezeichnet. Das Knabenalter sei durch das sachliche Interesse, das frühe Jugendalter durch die Religiosität, das Gefühlsleben und den moralischen Sinn und das späte Jugendalter durch das Erlebnis der Liebe vor allem geprägt. Während in der Kindheit der Umgang mit Dingen und die Dominanz des Nützlichkeitsprinzips die Phantasie und Emotionalität des Kindes zügeln, sollen diese in der Jugendzeit geweckt werden, um die sinnlichen Triebe beherrschen zu können. Die Entwicklung des religiösen und erotischen Gefühlslebens gebe dem Kind die Kraft, dem sexuellen Trieb zu widerstehen und hebe diesen auf eine höhere Stufe. Das religiöse

Erleben und das religiöse Gewissen sowie die Hochachtung vor der Frau und deren Idealbild schützen den Jugendlichen vor der erwachenden Sinnlichkeit. Diese skizzenhaften Andeutungen verweisen auf ein umfassendes, differenziertes Konzept der Entwicklung des Menschen. Die idealtypische Beschreibung Emils weist Rousseau als einen umfassend, integrativ denkenden Pädagogen aus.

Nach Rousseau ist eine Erziehung dann gut gelungen, wenn der junge Mensch sich auf jeder Entwicklungsstufe vollständig entfalten konnte. Dadurch werden nicht nur das Ziel, sondern auch der Weg zum Ziel, die Entwicklung selbst und ihre verschiedenen Abschnitte bedeutsam. Dies ist eine Auffassung, die heute nicht realisiert wird, wohl aber im integrativen Ansatz eine zentrale Bedeutung hat. So ist das Ziel der Kindheit nicht das Erwachsensein, sondern das vollkommen entwickelte Kind. Das gilt sinngemäß für alle weiteren Stufen. Erst dann, wenn sich jede Stufe ausbilden konnte, ist die Zeit glücklich verlaufen. Und so schreibt Rousseau am Ende des Kapitels über das Knabenalter:

"Emile hat einen gesunden Körper, behende Glieder, ein freies und leidenschaftsloses Herz. /.../ er hat frei und glücklich gelebt. /.../ Meint ihr, ein Kind, das auf solche Weise bis zu seinem fünfzehnten Jahr gelangt ist, habe die vorangegangenen Jahre verloren?" (Zit. n. M. Rang 1979; S. 133)

Die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen soll von Glückserleben begleitet sein. Daher soll das Gefühlsleben entwickelt werden. Am Ende des dritten Buches steht zu lesen:

"Wir haben ein handelndes und denkendes Wesen geschaffen, nun bleibt uns, um den Menschen zu vollenden, ein fühlendes Wesen zu schaffen." (S. 133)

Damit ist sinngemäß die Dreiheit von Kopf, Herz und Hand angesprochen, die Pestalozzi so glücklich formulierte.

Rousseau war überzeugt, daß die Erziehung nicht nur die bewußten Intentionen der Erzieher umfasse, "sondern alle Entwicklungen der Gesellschaft", schreibt Martin Rang (1979, S. 134). Das bedeutet, daß auch die Wertungen der Gesellschaft in der Erziehung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Sie machen "einen wesentlichen Teil der Erziehungseinflüsse" aus (ebd.). Dies kann als ein weiterer Beleg für integratives, umfassendes Denken verstanden werden.

Rückblickend läßt sich auch Jean Jacques Rousseau als integrativ denkender Pädagoge deuten, weil er neben der Vernunft auch das Gefühl und das Gewissen betont, weil er die staatsbürgerliche Erziehung durch das gemeinsame Leben der Jugend zu erreichen suchte, weil er die gesamte Entwicklung des Heranwachsenden differenziert gestuft beschreibt, weil er den Maßstab für gelungene Erziehung nicht nur in der Erreichung des Ziels, sondern auch im Weg erkennt, weil er den Heranwachsenden als ein handelndes und fühlendes Wesen beschreibt und schließlich weil er den gesellschaftlichen Einfluß auf die Erziehung thematisiert, Erziehung also nicht von der übrigen Welt abgelöst betrachtet, wenngleich Emil ziemlich lange isoliert mit seinem Erzieher lebte. Aber nur dadurch können jene Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt werden, die nötig sind, um in der Gesellschaft zu leben. Obgleich wir diese Auffassung für die schulische Erziehung heute nicht teilen, läßt sich doch der Grundgedanke nicht bestreiten, daß eine bestimmte Zeit nötig ist, die man isoliert oder zurückgezogen von anderen Menschen verbringen muß, um eine spezifische Fähigkeit zu erwerben, ein Werk zustande zu bringen oder Kräfte zu regenieren. Danach kann man sich wieder in die "Gesellschaft" einbringen. Diese oszillierende Bewegung ist mit der integrativen Position gut vereinbar.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1826)

Integratives Denken kann auch bei Johann Heinrich Pestalozzi nachgewiesen werden. Integrativ ist beispielsweise seine Wohnstubenpädagogik angelegt, in der er die Notwendigkeit und Möglichkeit herausstellt, die affektiven, intellektuellen und physischen Kräfte des Kindes, nämlich "Herz, Geist und Hand" (zit. n. M. Liedtke 1979, S. 181) zugleich anzusprechen und gleichmäßig zu entwickeln. Da die Liebe der Eltern, sich selbstlos für das Kind einzusetzen, in der Schule nicht in dem gleichen Maße erwartet werden kann, ist "die Trennung des Schulwesens von der häuslichen Bildung das Grundübel der ersteren" (ebd.). In Stans betreute Pestalozzi zwar seine Kinder wie ein Vater Tag und Nacht, er freute sich und litt mit ihnen in bewundernswerter Weise. Aber sein starkes beruflisches Engagement für andere Kinder führte zur Vernachlässigung der eigenen Familie und des eigenen Kindes. Diese Folge oder das Weggeben der eigenen fünf Kinder in das Waisenhaus durch

Rousseau stimmen mit dem integrativen Ansatz nicht überein, demzufolge berufliches und familiäres Leben, theoretische Forderungen und eigenes praktisches Leben aufeinander abgestimmt sein müssen.

Eine Affinität zur integrativen Position läßt sich wiederum beim Prinzip der "Anschauung" feststellen; denn mit dessen Hilfe sollen möglichst viele Sinne des jungen Menschen angesprochen werden. Bildhafte Unterrichtsmittel und sprachlich faßbare Informationen werden gefordert. Ferner lassen sich nach Pestalozzi alle ethischen und ästhetischen Wertvorstellungen aus konkreten Erfahrungen gewinnen und stets auf diese zurückbeziehen.

Die Auffassung Pestalozzis vom Menschen läßt sich ebenfalls als "integrativ" bezeichnen. Pestalozzi sieht im Menschen nämlich nicht nur ein Werk der Natur, sondern zugleich ein Werk der Gesellschaft - was auch Rousseau betonte - mit der er sich arrangieren müsse. Letztlich und ganz entscheidend sei der Mensch jedoch das Werk seiner selbst; denn er könne über sich selbst bestimmen, sich also in Freiheit entscheiden, eine Erkenntnis, die auch schon Giovanni Pico della Mirandola (1463 - 1494) vertrat. Weil nun der dreifach bedingte Mensch sich aus den ihn umgebenden Bedingungen nicht lösen kann, lebt er in ständigen Spannungen mit ihnen. So komme es, daß er gegen seine von Natur aus gegebene Faulheit kämpfen muß. Da er "träg, /.../ leichtsinnig /.../ und ohne Gränzen gierig" sei (a. a. O., S. 178), könne ihn der Erzieher nicht gewähren lassen, sondern muß die Behinderungen durch Natur und Gesellschaft beseitigen, ohne jedoch deren Rechte zu verletzen.

Zusammenfassend ergibt sich: Die Bildung von Kopf, Herz und Hand entspricht der umfassenden, möglichst viele Aspekte aufnehmenden, der Wirklichkeit nahekommenden Denkweise Pestalozzis. Sein Menschenbild und sein Bemühen um Anschauung im Unterricht sprechen zusätzlich dafür, auch ihn als integrativ denkenden Pädagogen zu deuten.

Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835)

In der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die gekennzeichnet ist von der harmonischen Entfaltung aller Kräfte, läßt sich ebenfalls integratives Denken belegen. Sie besteht im Kern darin, daß eine "Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" zustande kommt. Die Leistung schreibt W. von Humboldt zu Recht der Sprache zu, die das treibende Element der Gehirnentwicklung darstellt, wie heute aus neurophysiologischer Sicht hinlänglich bekannt ist. (W. von Humboldt 1960, Bd. 1, S. 235 f) Es komme also nicht auf die Vermittlung irgendwelcher Inhalte an, weil diese immer mehr oder minder zufällig ausfallen müsse. Daher sei an den Geist des Menschen eine bestimmteAnforderung zu stellen:

"In ihm (sc. dem menschlichen Geist) ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muß er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muß er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken." (S. 237)

In der Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt werden die geistigen Grundkräfte insgesamt herausgefordert. Nur wenn dies geschieht, ergibt sich ein facettenreiches Bild der Wirklichkeit, das bildend wirkt.

"Neben der Entwicklung des Verstandes sind deshalb Vertiefung der Anschauung und des Gefühls sowie Erregung der Einbildungskraft ebenso wichtig. Die partiellen Kräfte dürfen niemals isoliert gesehen werden, da sie als einzelne erkenntnismäßig nur Abstraktionen darstellen, deren sich der Mensch bedient, um überhaupt eine Vorstellung von den ihm innewohnenden Grundkräften zu gewinnen." (A. Meyer 1979, S. 207)

Je mehr ein Lehrgegenstand in der Lage ist, die Grundkräfte des Menschen zu entwickeln, desto größer ist die Notwendigkeit, ihn auszuwählen. Die Umsetzung dieser Erkenntnis in die Praxis dürfte jedoch äußerst schwierig sein. Die von W. von Humboldt geforderte Bildung ist auf die mitmenschliche Begegnung und die gemeinsame Tätigkeit angewiesen. Die Voraussetzung hierfür ist, daß sich die

Menschen in freier Geselligkeit oder freiwillig zu gesellschaftlichen Handlungsweisen vereinigen können. Die Betonung liegt hierbei auf den Individuen und auf dem Medium der Sprache, die eine Zwischenwelt bildet, in der sich Inhalts- und Sozialbezüge darstellen und mitteilen lassen. Die Formulierung W. von Humboldts, "der wahre Zweck des Menschen (ist) die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (1792, S. 5), verweist zum einen auf den formalen Ansatz von dessen allgemeiner Bildung, der zwar nur einen Teil seiner gesamten Bildungstheorie ausmacht, gleichwohl auf die Theorie der gymnasialen Bildungstheorie nachhaltig gewirkt hat. Zum anderen verweist er - zusammenfassend formuliert - darauf, daß auch bei W. von Humboldt integrative Ansätze des Denkens vorhanden sind.

Herman Nohl (1879 - 1960)

Mit einem großen zeitlichen Sprung in die jüngere Vergangenheit gelingt es, auch bei Herman Nohl integratives Denken aufzudecken. Wenn er beispielsweise die "kopernikanische Umdrehung" der Blickrichtung auf das Individuell-Persönliche eines bestimmten Heranwachsenden vollzieht, dann heißt das, daß er das Kind als Ganzheit vor Augen hat, das Ausgangs- und Zielpunkt seiner Überlegungen ist. "'Leben ist Lehren', das heißt zunächst und vor allem: dieses Leben lehren und diese Kräfte zur Entfaltung bringen." (H. Nohl, 1948 b, S. 651) Daß der Pol der Individualität in polarer Spannung zum "Überindividuellen" steht, sei nur am Rande angemerkt. Unterstützt wird diese Feststellung H. Nohls durch die von ihm akzeptierte Kategorie des "Primats des Lebens vor dem Begriff". Er schreibt: "Das Leben ist das Primäre, und der Begriff ist nur die Formulierung gelebten Lebens und reicht darum nicht hinter das Leben zurück." (H. Nohl 1958, S. 14) In der "Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings" erkennt er "das pädagogische Kriterium" (1978, S. 121). In seinen anthropologischen Ausführungen hat H. Nohl schließlich den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen versucht. Hierzu dienten ihm ein Schichten- und ein Prozeßmodell. (Vgl. 1933, Bd.I, S. 36 - 52; Bd. II, S. 51 - 75)

Ein Ziel des pädagogischen Bemühens ist es nach H. Nohl, daß der Heranwachsende zu seinem Leben und zu seiner Form finde. Aber "das Kind darf nicht nur sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit,

dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft". (Zit. n. H.J. Finckh 1977, S. 153) Auch in grundsätzlicher Hinsicht kann das integrative Denken H. Nohls demonstriert werden. Er erkennt in der formalen und materialen Bildung jeweils "wahre Teilbestände", die er als die polaren Gegensätze einer umfassenden Bildungstheorie identifiziert. Alle wechselseitig aufeinander bezogenen Momente der Bildung zusammen machen erst das "Ganze der Bildung" aus (vgl. H.J. Finckh, S. 155).

Die kategoriale Bildung versucht die Gegensätze zu überwinden:

"Jedes Erlebnis ist im Bewußtsein bedingt von unseren früheren Erfahrungen, der ganze bisherige Zusammenhang unserer Erfahrungen kommt ihm entgegen und gibt ihm seine Bedeutung von diesem schon gewonnenen Besitz aus. /.../ Das Wesentliche ist, daß dieser erworbene Bestand wie ein Organ ist, das dem Neuen seine Stellung gibt, es deutet und einordnet. Jede Einsicht ist so nicht bloß ein toter Besitz, sondern eine Kraft, ein Werkzeug und eine Kategorie." (Zit. n. H.J. Finckh, S. 156)

Und interpretierend folgt:

"Wir sind zum besten Teil das, was wir glauben, sind unsere Überzeugungen, unsere Weltanschauung, diese planvolle Inhaltlichkeit, in der die Kategorien gegründet sind, mit denen wir denken, fühlen und schaffen. /.../ Alle formale Schulung ist nebensächlich gegenüber der Durcharbeitung unserer Inhaltlichkeit, die nicht nur Richtung für unsere Kräfte gibt, sondern selbst Kraft ist. Von hier aus werden die alten Gegensätze von Lernen und Denken, Gedächtnis und Urteilskraft, Aneignung und Verarbeitung, formaler und materialer Bildung überwunden oder doch unbedeutend. Zugleich ergibt sich aber von hier aus auch der Bildungswert der Gedankenkreise, Gemütserfahrungen und Organisationsformen, die ich an das Kind heranbringe: es kommt überall nur auf den kategorialen Wert an, den sie für das Leben haben." (Zit. n. H.J. Finckh, S. 156)

Aufgrund dieser Skizze, erweist sich auch H. Nohl als dem integrativen Denken nahestehend. Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß er den Zögling nicht nur für sich, sondern auch für die Kulturarbeit, für Beruf und Gemeinschaft des Volkes erzogen werden soll; daß der Primat des Lebens vor dem Begriff auf das umfassende Ganze und nicht das spezielle Einzelne zielt; daß der gesamte Mensch differenziert erfaßt wird im anthropologischen Modell; und daß die kategoriale Bildung Einseitigkeiten sowohl der materialen als auch der formalen Bildung überwinden will, denn erst alle wechselseitig aufeinander bezogenen Momente der Bildung machen deren Ganzes aus.

Der kurze Streifzug durch die Geschichte der Pädagogik läßt erkennen, daß ganzheitliches, umfassendes, systemisches oder integratives Denken in der Pädagogik verbreitet ist. Wenn nun dieser Grundzug, der bei vielen Pädagogen nachweislich vorhanden ist, zu unterschiedlichen Ausformulierungen, etwa von Bildungstheorien oder Zielen der Erziehung führte, dann muß dahinter der zeithistorisch bedingte Einfluß als Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse betrachtet werden. Es läge demzufolge nahe, den im obigen Zitat geäußerten Gedanken Herman Nohls aufzugreifen und die Momente der unterschiedlichen Bildungstheorien aufeinander zu beziehen und nicht gegeneinander auszuspielen, um auf diese Weise das Ganze der Bildung zu erfassen. Einen ähnlich formulierten Vorschlag unterbreitet auch E.E. Geißler (1983, S. 27), der in den verschiedenen Erscheinungsweisen von Bildung durch die Zeiten hindurch lediglich "besonders hervorgetretene Aspekte einer im Grunde zusammengehörigen Bildungstheorie" vermutet. Auf diese Weise könnte eine "integrative Bildungstheorie" (ebd.) erarbeitet werden. (Vgl. hierzu auch O. Ottweiler 1985, S. 2) Doch bevor dies ausgeführt wird, sollen noch drei ebenfalls dem integrativen Bildungsdenken nahestehende Schulpädagogen ausgewählt werden, die sehr nachhaltig in der Praxis gewirkt haben.

4.2.2 Ansätze integrativer schulpädagogischer Praxis

Georg Kerschensteiner (1854 - 1932)

Durch die Arbeit Georg Kerschensteiners zieht sich die Bemühung, die "praktische" Intelligenz zu erfassen und zu fördern. Zu diesem Zweck sollte das bisherige dreigliedrige Schulsystem durch die "Berufsschule" ergänzt und zu einer "nationalen Einheitsschule" umgestaltet werden (vgl. Th. Wilhelm 1979, S. 118). Bereits in seinen ersten Schriften tritt G. Kerschensteiner dafür ein, daß die Schule sich nicht in der Kenntnisvermittlung erschöpfen dürfe. Vielmehr solle parallel dazu die moralische und die demokratisch-politische Erziehung gepflegt werden. Außerdem müsse die Schule nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten und Neigungen der Heranwachsenden zufriedenstellen, sondern gleichermaßen auch die praktischen, technischen und künstlerischen. Das aber heißt, daß die Schule allen menschlichen Fähigkeiten und Neigungen entgegenkommen muß, was ganz im Sinne integrativen Denkens ist.

G. Kerschensteiner setzte sich dafür ein, daß auch die unteren Volksschichten die Chance einer gediegenen allgemeinen Bildung erhielten. Die "Formgebung des ganzen Menschen von innen heraus", wie Kerschensteiner sein Bildungsverständnis umschrieb, ist auf dem Weg über die Berufsbildung möglich. Daher sollten allgemeinbildende Fächer den Lehrplan der damaligen Fortbildungsschulen ergänzen. (Vgl. Th. Wilhelm 1979, S. 114; meine Hervorhebung) Ebenso sollte auch eine theoretische Vertiefung der beruflichen Praxis bildend wirken. Ohne hier die idealistische Sichtweise G. Kerschensteiners von "Arbeit" übernehmen zu wollen, bleibt doch das Bemühen hervorzuheben, in der Arbeit nicht nur ein Mittel zum Broterwerb, sondern eine Möglichkeit zu sehen, zur allgemeinen Bildung zu gelangen. Auch hierin zeigt sich integratives Denken an.

Mit integrativem Denken vereinbar ist auch die Vorstellung G. Kerschensteiners von einer Arbeitsschule. Sie ist nicht nur mit herkömmlichen Schulbänken ausgestattet, sondern ebenso mit Werkbänken und Laboratorien, mit Schulgärten, Aquarien, Terrarien und mit Zeichensälen. Damit soll gewährleistet werden, daß die Schüler zum eigenen praktischen Tun gelangen können. Leider machte er im Laufe der Zeit davon immer mehr Abstriche, so daß schließlich nur noch der Nachdruck auf das selbständige Erarbeiten gelegt und darin der Zugang zu einem produktiven Lernen gesehen wurde.

Der integrative Ansatz seiner Bildungstheorie wird in der "Theorie der Bildungsorganisation" (1932) verdeutlicht, wenn G. Kerschensteiner den Prozeß der Bildung als "Führung zu Humanität" beschreibt (S. 14). Das aber bedeutet, die "Menschen (zu) humanisieren und nicht etwa bloß (zu) intellektualisieren, ästhetisieren, literatisieren". Daß dabei neben der praktischen Erziehung nicht die intellektuelle Erziehung vernachlässigt werden darf, ist selbstverständlich.

Mit G. Kerschensteiner als einem Vertreter der Arbeitsschule sind auch jene Richtungen angesprochen, die sich um die Herstellung eines Produkts und um die Verwirklichung eines Projekts (J. Dewey) oder Vorhabens (O. Haase) bemühten. Sie alle wollten der einseitigen intellektuellen Förderung, die in der Regel meist vom Leben abgelöst war, eine ganzheitlich ausgerichtete, die praktische Intelligenz und insbesondere die

handwerkliche Geschicklichkeit betonende Erziehung entgegenstellen. Damit ist ein bedeutsamer Aspekt der integrativen Position angesprochen.

Bertold Otto (1859 - 1933)

Bei Bertold Otto finden sich ebenfalls Ansätze integrativen Denkens und ganzheitlich angelegter Unterrichtspraxis. So kritisiert er die "Zersplitterung des menschlichen Geistes durch die Wissenschaften" in seiner Schrift "Gesamtunterricht" (1913; in K. Kreitmair 1963, S. 123):

"Der Menschengeist wird auseinandergezogen nach den verschiedensten Richtungen hin. Es bildet sich, wie man sagt, ein Spezialistentum immer mehr aus. Jeder, der im Leben eine Zeitlang an der Arbeit der Wissenschaft mitgewirkt hat, ist auf ein ganz geringes Spezialgebiet beschränkt, in dem er allerdings dann vorzüglich zu Hause ist: ein Historiker in irgendeinem Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts, ein Naturwissenschaftler in irgendeinem ganz gesonderten Spezialgebiet seiner Naturwissenschaften. Aber es wird auch darüber geklagt, daß der Zusammenhang der Wissenschaften und der Menschen, die diese Wissenschaften lebendig machen, uns immer mehr verloren geht. Das ist es, was wir von Kindheit an durch den Gesamtunterricht beseitigt haben möchten; denn wir glaubten, daß diese Zersplitterung der menschlichen Geister in die verschiedenen Fächer seinen Ursprung in dem Stundenplan von Anfang des schulmäßigen Unterrichts an hat. Das Kind in der Kinderstube weiß nichts von Fächern, weiß nichts von den verschiedenen Wissensgebieten. Dem ist die Welt eine einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurecht zu finden, einerlei ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder in sonst eine Wissenschaft hineingehört." (Ebd., S. 123)

Ein Schulversuch wie derjenige B. Ottos steht und fällt mit der Person des Initiators. Er kann daher nicht ohne weiteres auf alle Schulen übertragen werden. Gleichwohl wäre zu prüfen, welche der integrativen Ansätze B. Ottos heute zu übernehmen wären. Hierfür böte sich beispielsweise der Vorsatz an, jede Erkenntnis in die geistige Welt zu integrieren. Gegenüber den im folgenden Zitat angesprochenen Perspektiven dürfte aber Skepsis angebracht sein:

"Wir möchten - und wir erreichen es im Gesamtunterricht - die Menschen von Jugend auf dahin bringen, daß sie die große Notwendigkeit jeder Art der Erkenntnis zur Gestaltung des gesamten Weltbildes nicht nur des einzelnen Menschen, sondern des ganzen Volkes und schließlich der ganzen Menschheit, nicht nur anerkennen, sondern eigentlich tagtäglich von neuem erleben. Das erstreben wir im Gesamtunterricht, und ich denke, das leistet der Gesamtunterricht." (S. 130)

Zum Gesamtunterricht in der Hauslehrerschule B. Ottos in Berlin-Lichterfelde trafen sich "zwei- oder dreimal in der Woche nur die Großen (Oberstufe), an den übrigen die gesamte Schule von den Kleinsten bis hinauf zu den ganz Großen" (Franz Hilker 1925, S. 4). Hierbei wurden die Fragen, Themen und Gegenstände nicht danach ausgesucht, ob sie in ein Unterrichtsfach passen. Im "geistigen Verkehr mit Kindern" verzichtete B. Otto darauf, die Gegenstände zu arrangieren, die anthropogenen und sozio-ökonomischen Bedingungen zu berücksichtigen, hoffend, daß sie sich im Gespräch artikulieren, und die Gegenstände in eine Systematik zu bringen. Er ging davon aus, "daß ein Volk als geistige Gemeinschaft und 'Gesamtes' (='Ganzes') sich selbst belehre, wenn Kinder fragen und Erwachsene erzählen und Lehrer antworten und Wissenschaftler forschen; die Schule ist, so gesehen, für Otto ein 'Erkenntnisorgan des Volksgeistes'" (J. Henningsen 1979, S. 133). Die Theorie des Volksorganischen und die Bemühungen im Gesamtunterricht, zu Einsichten in Sachverhalte zu gelangen und diese mit dem erworbenen Wissenszusammenhang der Gesprächsteilnehmer zu verknüpfen, wenden sich gegen jegliche Einseitigkeit und Isolation und spiegeln in ihrer Tendenz eine große Nähe zu dem integrativen, umfassenden Ansatz wider.

Mit Bertold Otto sind auch die Vertreter des "Gesamtunterrichts" (z. B. W. Albert, F. Seitz, H. Brückl, der Leipziger Lehrerverein, A. Kern) und des "ganzheitlichen Unterrichts" (J. Wittmann) angesprochen, die von der Tendenz her dem integrativen Ansatz im bildungstheoretischen und unterrichtstheoretischen Denken entsprechen. (Vgl. hierzu auch B. Muthig 1978 und B. Linde 1984) Das wird insbesondere im Kapitel 8 über die sinnorientierte Unterrichtspraxis deutlich werden.

Rudolf Steiner (1861 - 1925)

Der Unterricht, den Rudolf Steiner konzipierte, orientiert sich am Kind und an seiner Entwicklung, ist also anthropologisch und entwicklungspsychologisch bedingt. Er zielt auf die vollständige Entfaltung der körperlichen, besser: leiblichen, seelischen und geistigen Möglichkeiten. Das Bemühen um den ganzen Menschen kommt somit dem integrativen Ansatz sehr entgegen. Das gilt auch für den angestrebten menschlichen Umgang in der Schule und für die Pflege praktischer und theoretischer Menschenkenntnis, die das Bewußtsein des Menschentums bei Schülern wecken

sollen. (Vgl. Chr. Lindenberg 1979, s. 180) Spezielle Unterrichtspraktiken beanspruchen den gesamten Menschen. Daher ist z. B. der Stundenplan in der Regel so gestaltet, daß auf den gedanklichen Hauptunterricht Sprachen und künstlerische Übungen folgen.

Ganzheitliches oder integratives Denken zeigt sich bei R. Steiner etwa auch an seinem Sprachverständnis. Die Sprache, die bildhaft sei und Gemüt und Willen ergreifen könne, beschränke ihre Wirkung nicht nur auf den Kopf. In ihr lebe vielmehr der ganze Mensch (vgl. Chr. Lindenberg 1979, S. 173 f). Der umfassende Blick R. Steiners wird auch deutlich, wenn er schulisches Lernen lediglich als Sonderfall des Lernens betrachtet, das sich bei jedem Spiel, bei jeglicher Arbeit und jeglichem Zuschauen stets ereigne. Das Lernen bezieht er in die Lebensprozesse ein, auf die es zurückwirkt. (Vgl. S. 175) Dadurch wird der Sinnzusammenhang für die Schüler erlebbar und außerdem eine Forderung des hier vertretenen integrativen Ansatzes erfüllt.

Ohne hier genauer auf die Waldorfpädagogik einzugehen (vgl. hierzu kritisch Kl. Prange 1985) sei erwähnt, daß die Bemühungen um den ganzen Menschen dem integrativen Ansatz entgegen kommen. Mit der Waldorfpädagogik sind auch Vertreter alternativer Schulkonzeptionen angesprochen, die sich um die Förderung des ganzen Menschen bemühen. In diesem Zusammenhang ist an die Odenwaldschule (P. Geheeb), die Montessori-Schulen und an die Bielefelder Laborschule (Hartmut von Hentig) genauso zu denken wie an die besonders in den Niederlanden weitverbreiteten Peter-Petersen-Schulen sowie an die Tvind-Schulen in Dänemark.

Adolf Reichwein (1898 - 1944)

An exponierter Stelle sei auch auf Adolf Reichwein verwiesen, der in seinen Schriften, insbesondere in dem Schulversuch Tiefensee in ganz besonders treffender Weise sein ganzheitlich-integratives Denken demonstrierte. Es führte ihn zu einer Unterrichtskonzeption, die in seinem Buch "Schaffendes Schulvolk" (1964) überliefert ist, und für die sinnorientierte Schulpädagogik eine Fundgrube an Konkretisierungsmöglichkeiten enthält. Sie wird im Einleitungsteil zu Kapitel 8 ausführlich dargestellt. Hier soll nur auf das Reichweinsche Verständnis von Bildung als "Entfaltung zur Ganzheit" (A. Reichwein), das er in seinem Aufsatz

"Die Gilde" (1978, S. 9) skizzierte, hingewiesen werden. Der junge Mensch solle sinnliche Erfahrungen sammeln, handwerklich-praktisch tätig sein, seine Ausdrucksfähigkeit in vielfachen Bereichen sensibilisieren, seinen Körper schulen und sich im Gemeindeleben einbringen. Dazu müsse die Schule Gelegenheit geben. Reichwein sah demzufolge in ihr ein "Modell der Integration" (W. Popp 1981, S. 133), und zwar

"von gemeinschaftlicher, tätiger Erfahrung und Verantwortung (Handeln), strukturierender Reflexion und Konstruktion (Denken) und ästhetischer Formgebung (Gestaltung) und in der Bewahrung der subjektiven und sozialen Bedeutsamkeit und der Struktur der Lernprozesse. Reichwein wußte, daß eine einseitige Betonung eines einzelnen Teilbereichs zur 'Verkümmerung des Ganzen' führen mußte" (S. 133f).

Für Reichwein gibt es ein einheitliches Leben in der Natur, das durch Gesetze erklärt werden kann, etwa das Gesetz der organischen Harmonie, in der jedes Organ als Glied eines 'Ganzen' bestimmt ist, ferner das Gesetz der Wechselwirkung, der Geschlossenheit oder der Metamorphose. (Vgl. hierzu auch W. Wittenbruch 1981, S. 155) Aus diesem Denken heraus gestaltete er seine "Vorhaben", die seinen Unterricht in besonderer Weise prägten.

Nachdem nun an verschiedenen Punkten die historische Verwobenheit des integrativen Bildungsdenkens hinreichend belegt worden ist, sollen im folgenden die Grundzüge einer durch die Zeiten hindurch gleichgebliebenen latenten Bildungstheorie rekonstruiert werden.

4.2.3 Rekonstruktion eines gemeinsamen bildungstheoretischen Fundaments

Die im Laufe der Geschichte der Pädagogik dargestellten Auffassungen über, Konzepte von oder Theorien der Bildung lassen sich verschieden etikettieren. Durchgesetzt hat sich die Gliederung in "materiale" und "formale Bildungstheorien". In Ergänzung müßte noch die "kategoriale Bildungstheorie" erwähnt werden. Die sie konstituierenden Momente werden im folgenden hinsichtlich ihrer gegenseitigen Verwiesenheit diskutiert, um daraus Rückschlüsse auf ein die verschiedenen Theorien verbindendes Fundament ziehen zu können.

Die konstituierenden Momente der materialen Bildungstheorien

Die materialen Bildungstheorien sind vor allem inhaltlich bestimmt. Der Aspekt des Heranwachsenden erscheint hier als nebensächlich. Der sich Bildende muß die Sache aufnehmen, er muß sich ihr hingeben, sich um sie bemühen, sie geistig verarbeiten oder metaphorisch gesprochen "verdauen" (vgl. z. B. M. de Montaigne). Der Bereich der Bildungsinhalte, also jener Sachen, die der zu Bildende oder sich Bildende aufzunehmen hat, läßt sich unterscheiden in drei Teilbereiche. Der erste Teilbereich ist in der Praxis nach wie vor weit verbreitet. Er umfaßt jene Inhalte, die im Lehrplan stehen, und die, nur weil sie dort auftauchen, als Bildungsinhalte aufgefaßt werden. Das gilt auch für die Inhalte, die man einst selbst gelernt hat und die aus subjektiver Sicht als "bildend" etikettiert werden. Dieser Sachverhalt allein legitimiert jedoch noch keine bildende Wirkung. Fr. W. Dörpfeld kennzeichnet ihn vielmehr als "didaktischen Materialismus" (1900). W. Klafki (1963, S. 27) erkennt in ihm sogar eine "Fehlform" der Bildungstheorie und lehnt ihn als "naiven und seiner selbst nicht bewußten Traditionalismus" (S. 28) ab. Aber: ist die Zuschreibung der bildenden Wirkung zu curricularen Inhalten nicht auf den prinzipiell gleichen Begründungsmodus zurückzuführen?

Abgesehen von der überzeugenden Begründung W. Klafkis muß jedoch der Sachverhalt gewürdigt werden. Die vorhandenen Inhalte sind nämlich lediglich Angebote an den Heranwachsenden, der schließlich frei und verantwortlich entscheidet, ob er sich von einem Inhalt ansprechen läßt oder nicht. Er kümmert sich nicht um die Begründung eines Inhalts, wenn dieser

ihn zu einer geistigen Auseinandersetzung anregen kann.

Damit ist zugleich ein konstituierendes Moment von Bildung angesprochen: Prinzipiell kann jeder "Inhalt" zu einer geistigen Aktivität des Heranwachsenden führen und somit potentiell bildend wirken. Bei genügend tiefgründiger Beschäftigung mit einem beliebigen Inhalt werden nämlich sehr schnell Beziehungen zu anderen Inhalten offenbar, die zu einer immer weiteren Beschäftigung einladen. Dieser Prozeß ist formal mit dem Aufsuchen eines Begriffes in einer Enzyklopädie gleichzusetzen. Auch hier wird die Information, die der Begriffsdefinition begegeben ist, selten ausreichen, so daß die Verweisungen auf andere Stichwörter und von diesen immer weiter führend nötig wird. Oft muß man gewaltsam abbrechen.

Der zweite Teilbereich der materialen Bildungstheorie umfaßt die Kulturgüter, wie z. B. sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse, philosophische Einsichten, soziale Errungenschaften usw. In diesem Verständnis von Bildung, das W. Klafki den "bildungstheoretischen Objektivismus" bezeichnet, (S. 28), sollen die Kulturinhalte, so wie sie sich in ihrer Sachlichkeit darbieten, vom Heranwachsenden aufgenommen werden. Er muß sich ihnen öffnen. Das Bild vom sogenannten Nürnberger Trichter erscheint hier angemessen. Wer die Kulturinhalte aufgenommen hat, weiß sich als "auf der Höhe der Zeit" stehend. Im Bereich der Schule hat sich vor allem die Kultursphäre "Wissenschaft" etabliert, so daß dort nur das von der Wissenschaft produzierte Wissen weitergegeben wird. Diese Vereinseitigung wird von Wilhelm Flitner (1954, S. 77/1973, S. 343 - 345) als "Scientismus" bezeichnet, weil der "Bildungsinhalt" auf einen bloßen "Wissensinhalt" reduziert werde. Die entscheidende Bildungswirkung resultiert vielmehr aus der strengen Sachlichkeit, die die Kulturinhalte dem Heranwachsenden abverlangen.

Der bildungstheoretische Objektivismus kann als Gegenbewegung zu metaphysischen Spekulationen betrachtet werden. Er ist im Hinblick auf die Aufklärung in seiner Bedeutung einzuschätzen. In der Zeit der Aufklärung wurde nämlich statt der bisher vorwaltenden "Spekulation" jetzt das "sichere Wissen" oder die Sachlichkeit gesetzt, das mit Hilfe verläßlicher naturwissenschaftlicher Methoden, etwa der Beobachtung, gewonnen wurde. Wer dieses methodisch abgesicherte, damals als absolut sicher geltende Wissen besitzt, der kann Naturphänomene auf ein Ursache-Wirkungsschema

reduzieren und sie erklären. Er bedarf nicht mehr der magisch-mythischen Erklärungen. Er ist folglich selbst sicher, ganz im Sinne der Humeschen Formel von "Wissen ist Macht" sowohl gegenüber der Natur als auch gegenüber der Abwehr von Ansprüchen anderer. Das sichere Wissen verleiht Stärke, Überlegenheit und gerät auf diese Weise in den Zirkel der Verzweckung. Der pragmatische Aspekt von Bildung ist somit schon sehr früh - und in der damaligen Zeit sicherlich zu Recht - aufgetaucht. Daran hat sich bis heute wenig geändert. Das zeigt sich z. B. daran, daß auch heute in der Erziehung die Aufklärung über Zusammenhänge etwa bei einer möglichen Infizierung von AIDS oberste Priorität besitzt. Obgleich uns bekannt ist, daß Wissen allein noch keine Verhaltensänderung garantiert. Das Pragmatische, das immer auch den Aspekt des Machens beinhaltet, ist vor der Gefahr der Überbetonung im Bildungsprozeß zu schützen. Es ist immer nur ein Aspekt unter vielen sinngebenden Möglichkeiten durch das Wissen. Es müßte beispielsweise immer auch mit berücksichtigt werden, daß Wissen zugleich einen Anspruch sichtbar macht, den es zu erfüllen gilt oder gelegentlich sogar eine Verpflichtung offenlegt, der nicht auszuweichen ist.

Damit ist ein weiteres konstituierendes Moment von Bildung angesprochen: Prinzipiell sind sämtliche Kulturinhalte zwar als Bildungsinhalte geeignet, aber erfolgreich wirken sie erst dann, wenn sie mit einer Sinngebung verbunden sind, wie z. B. mit pragmatisch. Das ist anthropologisch unabdingbar; denn der Mensch als sinnstrebiges Wesen leidet unter sinnlos erscheinenden Forderungen.

Aus der Kritik am bildungstheoretischen Objektivismus (W. Klafki 1963, S. 29) lassen sich jene Aspekte finden, die ergänzend hinzukommen müssen, um diese Bildungstheorie aus ihrer Einseitigkeit zu befreien.

Aspekt 1: Die Historizität von Kulturinhalten
Kulturinhalte sind immer in ihrer Geschichtlichkeit zu sehen, damit sie nicht den Anschein erwecken, fraglos gültig und werthaft zu sein.

Aspekt 2: Die Fragenimmanenz von Wissenschaftsinhalten
Jeder Inhalt einer Wissenschaft ist von einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung abhängig und damit vom Forschungsstand. Wissenschaftsinhalte sind Antworten auf wissenschaftlich gestellte Fragen. Dabei ist zu beachten, daß die wissenschaftliche Fragestellung eine von vielen Fragestellungen,

niemals als die einzige sinn- und wertvolle zu betrachten ist. Die durchgängige Ausrichtung auf die Wissenschaftsinhalte ist nicht nötig, "weil die Dinge, Werte, Situationen, die das Leben auch des gebildeten Laien ausmachen, nur zu einem Teil ihre Sinnhaftigkeit der Wissenschaft verdanken" (W. Klafki 1963, S. 29).

Aspekt 3: Pädagogische Auswahlkriterien
Die Fülle der Kulturinhalte muß durch pädagogische Auswahlkriterien reduziert werden.

Ergänzend sei Aspekt 4 erwähnt: Wissen macht einen Anspruch sichtbar. Das sinnvolle Wissen regt im Wissenden in der Regel ein mehr oder minder intensives Nachdenken an, wie das Gewußte angemessen eingesetzt werden könnte. Das Wissen ist somit nur in theoretischer Sprache isolierbar. In der Realität löst es eine Vielfalt von Gehirntätigkeiten des Menschen aus.

Der dritte Teilbereich der materiellen Bildungstheorie ist das "Klassische", demzufolge nur dasjenige bildend wirkt, das klassisch ist. Die Bildungstheorie des Klassischen steht somit dem bildungstheoretischen Objektivismus gegenüber. Kann aber diese von W. Klafki vertretene Auffassung (1963, S. 30) nicht auch als Ergänzung des "bildungstheoretischen Objektivismus" gedeutet werden? Denn diese Bildungstheorie enthält letztlich nur ein Auswahlkriterium, das durch ein anderes, wie z. B. das Exemplarische, ersetzt werden könnte.

Da ein Kulturinhalt dann "klassisch" ist, wenn er in "reinen" Formen und Gestalten "menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd und zur Nachfolge auffordernd transparent werden läßt" (ebd.), erscheint auch die Bildung als Prozeß und als Ergebnis,

"in dem sich der junge Mensch in der Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngebungen, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises zu eigen macht und in diesen idealen Gehalten seine eigene geistige Existenz recht eigentlich erst gewinnt" (ebd.).

Damit wird zwar ein Teilbereich der Bildung formell und auch inhaltlich abgedeckt. Zur Wesensbeschreibung von Bildung reicht das "Klassische" jedoch nicht aus. Auch aus diesem Grund kann es keine echte, d. h. vollwertige Gegnerschaft zum bildungstheoretischen Objektivismus darstellen.

Es betont lediglich die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung des Heranwachsenden. Insofern ist sie nicht gegen den bildungstheoretischen Objektivismus, sondern vielmehr gegen dessen Auswüchse, die sich unter dem Begriff "Scientismus" (W. Flitner) subsumieren lassen. Sie lehnte auch das Vorgehen ab, das mit naturwissenschaftlichen Mehoden den Menschen analysierte und in ihm nur noch ein Bündel von Wahrnehmungen (bundle of perceptions) entdeckte, wie D. Hume formelhaft feststellte. Werte und Moralität erschienen aus dieser Sicht nicht mehr angemessen, bzw. konnten gar nicht mehr wahrgenommen werden. Zur Bildung des Menschen ist demnach nicht nur "Wissen" nötig, sondern ein spezifisch gekennzeichnetes Wissen, eben das Klassische. Oder in der Wortprägung von Max Scheler (1947): das "Herrschafts- oder Leistungswissen", das strikt verwendungsbezogen ist und "zur praktischen Beherrschung und Umbildung der Welt für unsere menschlichen Ziele und Zwecke (S. 26) dient, wird durch das "Bildungswissen" (S. 21) ergänzt, das grundsätzliche Orientierungen ermöglicht und Entscheidungen anbietet, also klassische Lösungen von Problemen beinhaltet. Es fragt nach richtig und falsch, gut und schlecht, und reicht bis zur Ausrichtung an der Sinnfrage im religiösen Bereich. Jedoch ist "Bildungswissen" ohne Anteile von "Herrschaftswissen" nicht funktionsfähig, wie das folgende Zitat belegt:

"Zu 'Bildung' gewordenes Wissen ist Wissen, das nicht mehr gleichsam unverdaut im Bauche klappert - ist ein Wissen, von dem man gar nicht mehr weiß, wie man es gewann, woher man es hat. /.../ Eine der besten populären Definitionen des Bildungswissens ist auch jene von William James: 'Es ist ein Wissen, auf das man sich nicht zu besinnen braucht und auf das man sich nicht besinnen kann.' Ich möchte hinzusetzen: Es ist in jeder konkreten Lebenslage vollparates, einsprungbereites, zur 'zweiten Natur' gewordenes und sich der konkreten Aufgabe, der 'Forderung der Stunde' voll anpassendes Wissen - sich anschmiegend wie ein natürliches Hauptkleid, nicht wie ein Konfektionsanzug; nicht eine 'Anwendung' von Begriffen, Regeln, Gesetzen auf die Tatsachen, sondern ein Haben und unmittelbares Schauen der Dinge in einer Form und in Sinnbezogenheiten, 'als ob' solche Anwendung in nicht auszumessender Zahl von Regeln und Begriffen gleichzeitig - mehr eine Anmessung als eine Anwendung - erfolgt wäre." (S. 20f)

"Echtes Bildungswissen" (ebd.) bezieht sich nicht nur auf das Denken und Anschauen, sondern auch auf das Lieben und Hassen, den Geschmack und das Stilgefühl, die Wertschätzung und das Wollen, kurz: es umfaßt den gesamten personalen Bereich des Menschen. Es gibt demzufolge

"eine 'Herzensbildung', Willensbildung, Charakterbildung, und durch sie eine Evidenz des Herzens, einen 'ordre du cœur', eine 'logique du cœur' (Pascal), einen Takt und einen 'esprit de finesse' des Fühlens und der Wertschätzung - eine historisch wandelbare und doch gegenüber zufälliger Erfahrung streng apriorische Strukturform der Gemütsakte, die nicht wesentlich anders entspringt als die der Verstandesformen auch." (S. 22f)

Da das Wissen nach Max Scheler einem Werden dient, gilt, daß das Bildungswissen "dem Werden und der Vollentfaltung der Person, die 'weiß'" (S. 26), und d. h. immer auch ihrer Unwissenheit bewußt ist, dient. Der Vollständigkeit halber sei neben dem bereits erwähnten "Herrschaftswissen" noch das "Erlösungswissen" genannt. Dies ist ein Wissen "in dem unser Personkern an dem obersten Sein und Grund der Dinge selbst Teilhabe zu gewinnen sucht, respektive ihm solche Teilhabe durch den obersten Grund selbst zuteil wird" (S. 26f). Wissen dient also niemals nur der "Macht".

Eine Bildung, die sich ausschließlich um das Bildungswissen bemüht, steht in keinem direkten Verwendungszusammenhang und ist mithin "zweckfrei". Gleichwohl ist diese Bezeichnung von Bildung nicht exakt, weil sich ihr Zweck erst in späteren Jahren als sehr vorteilhaft erweist. Daher müßte angemessener von der "unmittelbaren Zweckfreiheit" des Bildungswissens gesprochen werden. Am besten wäre es jedoch, auf diese Bezeichnung zu verzichten, weil jeder Form von Bildung ein vollwertiger Sinn zugebilligt werden sollte. Bildung um ihrer selbst willen wäre in Anlehnung an Max Scheler - Epikur zitierend - "pure Eitelkeit" (S. 25).

Doch auch die sogenannte zweckfreie Bildung oder die Bildungstheorie des Klassischen erstarrte bereits im 19. Jahrhundert im Vielwissen, in der Veräußerlichung und schließlich in der Verfrühung, indem Sinnfragen mit Heranwachsenden diskutiert wurden, ohne daß die dazu nötigen Voraussetzungen gegeben waren. (Vgl. hierzu E.E. Geißler 1983, S. 23)

Auch im dritten Teilbereich ist somit ein konstitutives Moment der materialen Bildungstheorie auffindbar: Die nach dem Prinzip des Klassischen ausgewählten Kulturinhalte, die bildend wirken sollen, machen menschliche Qualitäten transparent, bieten grundsätzliche Orientierungen an bei Entscheidungen nach richtig und falsch, gut und schlecht sowie bei Fragen nach dem Sinn des Daseins. Das "Bildungswissen" überformt das "Herrschaftswissen".

Die folgenden Aspekte bieten sich zur Ergänzung der Bildungstheorie des Klassischen an und überwinden dessen Einseitigkeit:

Aspekt 1: Bemühungen zur Vermeidung der Stoffülle sind unumgänglich
Die Reduktion der Inhalte soll ein isoliertes Vielwissen vermeiden und sowohl der Verfrühung als auch der Veräußerung vorbeugen.

Aspekt 2: Die Vergabe des Merkmals "klassisch" beruht auf Übereinkunft
Die Anerkennung des Klassischen ist das Ergebnis langwieriger Kämpfe der Bildungsmächte, wie E. Weniger sinngemäß sagte. Klassisches kann jedoch keine absolute Gültigkeit beanspruchen.

Aspekt 3: Das Klassische ist durch die pädagogische Kasuistik ergänzbar
Das Klassische kann nicht für alle aktuellen Lebensprobleme Lösungen anbieten, nur dort, wo eine geschichtliche Parallele besteht oder eine anschauliche Vergegenwärtigung nötig ist. Daher bieten sich erfolgreich gelöste Problem-"Fälle" als Entscheidungshilfen an.

Aspekt 4: Die "zweckfreie Bildung" erfüllt ihren Zweck in der Zukunft
Die Zweckfreiheit, die mit der Bildungstheorie des Klassischen einhergeht, bezieht sich nur auf die Unmittelbarkeit. Eine Bildung, die keine Zwecke erfüllte, wäre nicht in der Lage, zu ihrer Sinnfülle zu gelangen.

Zusammengefaßt konstituieren die folgenden Momente die materiale Bildungstheorie:

1. Jeder "Inhalt" (jeder Wirklichkeitsausschnitt) kann den Heranwachsenden zu einer geistigen Auseinandersetzung mit ihm anregen und somit potentiell bildend wirksam sein.

2. Kulturinhalte wirken erst dann erfogreich bildend, wenn sie mit einer Sinngebung, wie z. B. pragmatisch, verbunden sind.

3. Das Auswahlkriterium des Klassischen wirkt bildend, wenn die von ihm ausgewählten Kulturinhalte sich dem Bildungswissen (Max Scheler) subsumieren lassen.

4. Das "Bildungswissen" ergänzt das "Herrschaftswissen" (Max Scheler).

Die konstituierenden Momente der formalen Bildungstheorien

Das Wesen der Bildung wurde in der Geschichte aber nicht nur vom Inhalt aus zu bestimmen versucht,wie bei den materialen Bildungstheorien, sondern auch vom Heranwachsenden, nämlich von seinen "Kräften" oder von seinen "Methoden" aus, mit deren Hilfe er sich Inhalte aneignet. Diesen zweiten Versuch bezeichnet man im deutschprachigen Raum seit Beginn des 18. Jahrhunderts nach Erich Lehmensick (1926, S. 4) als formale Bildung, die sich in die funktionale und methodische Bildungstheorie gliedert.

Die Grundannhamen der funktionalen Bildungstheorie bestehen zum einen darin, daß das Wesen der Bildung in der Entfaltung, Pflege und Verbesserung subjektiver Kräfte oder Vermögen bestehe. Gebildet sei jener, der seine Kräfte oder Vermögen, wie z. B. Beobachten, logisches Denken, sicheres Urteilen, scharfes Kritisieren, sprachliches Formulieren, beharrliches Wollen, sich Durchsetzen und überlegtes Werten, in bestimmten Situationen anwenden könne. Man geht ferner davon aus, daß die Kräfte und Vermögen willentlich übertragen werden könnten. Das ist die zweite Grundannahme der funktionalen Bildungstheorie. Die Inhalte erscheinen in dieser Sicht als zweitrangig. Sie werden nur dahingehend ausgewählt, daß sie die Kräfte und Vermögen optimal entfalten können. Der Selbstwert mancher Kulturinhalte, der eine Tradierung von einer Generation in die andere nahelegt, kann mit dieser Sichtweise nicht erfaßt werden. Inhalte haben hier lediglich eine Dienstfunktion. Die Sprache, etwa Latein, oder die Mathematik haben nur deshalb ihre Berechtigung bei dem Streben nach Bildung, weil mit ihnen logisches Denken geschult oder das Gedächtnis trainiert werden können, was als absolute Feststellung völlig falsch, als Bezeichnung für die formalen Nebeneffekte dieser Fächer jedoch stimmt. Diese Nebeneffekte sind auf den dominierenden Unterrichtsstil, nicht auf den Fachinhalt zurückzuführen.

Begründet wurde diese funktionale Bildungstheorie mit Hilfe der damaligen Vermögenspsychologie. Diese ältere Psychologie faßt Denken, Fühlen und Wollen als selbständige "Vermögen" auf und grenzt die einzelnen Vermögen, wie z. B. das Erkenntnisvermögen, das Begehrungsvermögen und das Gefühlsvermögen gegeneinander ab. Sie geht auch davon aus, die geistigen Vermögen oder Kräfte ließen sich einzeln genauso trainieren wie körperliche Kräfte. Das hängt mit der Vorstellung Platons zusammen, die Seele sei substanzähnlich. Auch heute noch spricht man von der Gedächtnisleistung, der Einbildungskraft , der Willensstärke und der "Anschauungskraft" (J. Flügge 1963) obgleich die Grundauffassungen dieser Vermögenspsychologie längst aufgegeben wurden. Wenn wir allerdings von Denken, Fühlen und Wollen sprechen, dann ist darin ein Nachwirken der Vorstellung selbständiger Vermögen zu erkennen. Die von Platon und Aristoteles begründete Annahme von selbständigen Grundkräften der Seele wurde im 18. Jahrhunder durch J. N. Tetens, J.G. Sulzer und M. Mendelsohn zwar noch verbreitet, aber in der empirischen Psychologie wird die Vermögenspsychologie durch die Erforschung von isolierbaren Anlagen oder Faktoren ersetzt.

Trainierbare "Fähigkeiten" tauchen auch in der Beschreibung von Zielbestimmungen, etwa des Lehrplans oder des Unterrichts auf. In diesem Sinne lautet eine generelle Zielbestimmung des Unterrichts, "den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist, zu geben. Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit schließen als konstitutive Momente, rationale Diskursfähigkeit, d. h. Fähigkeit zu Begründung und Reflexion, entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d. h. die Fähigkeit ein, auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzungen aktiv einzuwirken". W. Klafki, von dem diese Zielbeschreibung stammt (1980, S. 199), bemüht sich jedoch gleich anzumerken,

"daß die Rede von zu gewinnenden Fähigkeiten hier nicht als 'formale Bildung', die von historisch-gesellschaftlichen Inhaltsbezügen ablösbar ist, verstanden werden darf, sondern als 'kategoriale Bildung' in jeweils bestimmten historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen gemeint ist." (Ebd.)

Diese ergänzenden Ausführungen W. Klafkis sollen auch vor dem Mißverständnis schützen, daß die Zielformulierungen als "Vermögen" gedeutet werden, die einzeln "trainiert" werden könnten. Gleichwohl ist die Gefahr sowohl in der Theorie - worauf E.E. Geißler aufmerksam machte (1983, S. 24) - als auch in der Unterrichtspraxis dann gegeben, wenn Inhalte im linearen Denken als zweitrangig und nicht - wie im dialektischen Denken - als notwendiger, historisch-gesellschaftlich geprägter Bezug aufgefaßt werden.

Die in dem Kompetenzbegriff zusammengefaßten Fähigkeiten wurden besonders in den siebziger Jahren bestimmt durch die "Kritikfähigkeit", und der damit einhergehenden Konkretisierung im "Hinterfragen". Die politische und gesellschaftsverändernde Grundtendenz des Zielbegriffs der "Kritikfähigkeit" ist zum einen durch die Marx-Rezeption in die Pädagogik auf dem Weg über die Zielperspektive der Emanzipation im Sinn der Frankfurter Schule der Sozialphilosophie belegbar und zum anderen durch die vorwaltende Institutionenkritik, die sich vor allem auf die Familie und die Schule konzentrierte und dort nicht nur "Emanzipation", sondern viel zu oft Zügellosigkeit und Enthemmungen sprich: Hemmungslosigkeit auslöste. Die dadurch eingeleitete negative Entwicklung ist bei E.E. Geißler (1983, S.27) auf der Grundlage des Forums "Mut zur Erziehung" in sieben Punkten zusammengestellt. (Vermittelnd hierzu H. Zdarzil 1986)

Neuerdings jedoch spielen "Trainings" im geistigen Bereich eine wesentliche Rolle. So wird von Intelligenztraining und Kreativitätstraining vor allem aber vom "Lernen des Lernens" (Strukturplan 1970, S. 33) gesprochen. (Vgl. E.E. Geißler 1983, S. 24) Das sind aber keine "Vermögen", die hier trainiert werden, sondern spezifische Abläufe, die an einem bekannten Inhalt wiederholt werden. Hier liegt das Augenmerk auf Möglichkeiten, die zum Beispiel das Lernen erleichtern. Und je öfter die gefundenen Wege vom Heranwachsenden beschritten werden, desto leichter kann er sie beherrschen. Dabei stellt sich dann ein Motivationsschub ein, der zu neuen Anstrengungen mobilisiert. Doch diese Perspektive ist bei den Vertretern der funktionalen Theorie nicht besonders hervorgehoben und von den Kritikern nicht erwähnt worden.

Spezifisch geartete Fähigkeiten und Fertigkeiten im subjektiven Leistungsbereich des Heranwachsenden erweisen sich somit als konstitutive Momente der funktionalen Bildungstheorie. Sie lassen sich wiederum reduzieren auf einen bestimmten, stets zu wiederholenden Ablauf körperlicher, geistiger oder emotionaler Art. Denn wenn ich z. B. einen Bewegungsablauf beherrsche, dann kommt es lediglich darauf an, diesen gleichen Ablauf zu reproduzieren, um die Fähigkeit dazu zu beweisen. Beim logischen Denken wird, um ein weiteres Beispiel zu bringen, immer nach logischen Regeln fortgeschritten, die, einmal verstanden, immer wieder in der mehr oder minder gleichen Tendenz oder der gleichen Denkrichtung angewendet werden. Was schließlich gedacht wird, spielt zunächst keine Rolle. Daß aber dabei "etwas" gedacht wird, ist essentiell. Das gilt gleichermaßen für die Fähigkeiten und Fertigkeiten, denn sie beziehen sich alle auf einen bestimmten Inhalt. Diese Feststellung besagt aber sogleich, daß das konstitutive Moment der funktionalen Bildungstheorie nicht ohne das konstitutive Moment "Inhalt" des bildungstheoretischen Objektivismus möglich ist. Der Grund für die Frontalstellung der beiden Theorien lag in der falschen Begründung der funktionalen Bildungstheorie und in den negativen Auswirkungen des falsch angewandten Objektivismus.

Die Grundannahme der Theorie der methodischen Bildung lautet, daß Bildung dann erreicht sei, wenn "Methoden" verfügbar sind, mit deren Hilfe Inhalte angeeignet werden können, wenn es nötig ist. Unter "Methoden" sind Denkweisen, Wertmaßstäbe und Gefühlskategorien, aber auch praktische

Fähigkeiten etwa beim Werkzeuggebrauch und beim Umgang mit dem Wörterbuch oder die Fähigkeit, mit Lebensregeln zurecht zu kommen, gemeint. Damit hängt der methodische Aspekt des "Bildungswissens" (Max Scheler) zusammen.

Als Vertreter der methodischen Bildung kann z. B. J.Fr. Herbart genannt werden, der dem Schüler jene Methoden vermitteln möchte, die es ihm ermöglichen, selbständig einen Gedankenkreis zu ordnen, anzuwenden und zu erweitern. Die methodische Bildung hat bis in die Reformpädagogik hineingewirkt. E.E. Geißler (1983, S. 24) weist darauf hin, daß J. Dewey das Konzept der methodischen Bildung durch Vermittlung der Herbart-Society übernommen habe. Von J. Dewey sei G. Kerschensteiner beeinflußt worden, so daß die Arbeitsschule als Prinzip methodischer Arbeit verstanden werden könne. Von dem Herbartianer Fricke - so E.E. Geißler (ebd.) - habe Hugo Gaudig das methodische Prinzip übernommen und gelangte somit, auch von J.Fr. Herbart beeinflußt, zu der Forderung "Der Schüler habe Methode!".

Den Grund für die pädagogische Anziehungskraft der methodischen Bildung sieht W. Klafki in der Ermöglichung der Selbsttätigkeit des Zöglings, eine Forderung, die seit Pestalozzi und Fröbel, insbesondere aber in der Reformpädagogik im Zentrum stand. Ihr pädagogischer Wert wird auch in der sinnorientierten Schulpädagogik sehr hoch angesetzt, stellt sie doch eine Voraussetzung zu Wertverwirklichung dar.

Das konstitutive Moment der methodischen Bildung ist also der Vorgang, in dem sich der Heranwachsende selbsttätig bilden kann. Damit rückt der bereits erwähnte Ablauf körperlicher, geistiger oder emotionaler Art wiederum ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das aber besagt, daß auch die funktionale Bildungstheorie mit der methodischen Bildung dadurch eine Verbindung erhält. Das Moment des Prozesses im Bildungserwerb kann aber genausowenig wie die Fähigkeit oder Fertigkeit ohne Inhalt bestehen. Aus diesem Grund verweist auch die methodische Bildung auf die materiale Bildung. Beide erscheinen als die beiden Seiten der gleichen Medaille, um es metaphorisch zu sagen. So wie auf der Seite der methodischen Bildung unter allen Umständen vermieden werden muß, den Inhalt als zweitrangig einzuschätzen, so muß auch auf der Seite der materialen Bildung verhindert werden, die Methode als nebensächlich zu bewerten. Beide, Methode und Inhalt, sind nicht von einander zu trennen, soll

Bildung möglich sein. Und wenn W. Klafki (1975, S. 38) schreibt, man könne Methoden "nur in der Begegnung mit den Inhalten selbst entwerfen, erarbeiten, prüfen und sich zum festen Besitz machen", so kann dies durch die sinntheoretische Position und aus der Sicht des jungen Menschen unterstützt werden. Nur in dem Zusammenwirken von Methode und Inhalt, bei dem eines durch das andere bestätigt wird, entsteht das Oszillieren von Sinn zwischen der Außenwelt, vertreten durch "Inhalt", und der Innenwelt des jungen Menschen, vertreten durch "Methode". Der Oszillationsprozeß ist dann abgeschlossen, wenn der "Sinn" des Inhalts vom Subjekt erfaßt worden ist und wenn sich die Methode dabei als hilfreich und angemessen erwiesen hat, wodurch sich auch deren "Sinn" offenbarte. Einen Inhalt ohne methodisch überlegten Zugang erschließen zu wollen, erscheint zu Recht genauso sinnlos, wie eine Methode ohne Begegnung mit einem Inhalt benützen zu wollen.

E.E. Geißler (1983, S. 24 - 25) nennt noch eine dritte Form formaler Bildung: die elementare Bildung beziehungsweise die exemplarische Lehre. Ihr Grundgedanke besagt, daß in der Wirklichkeit nur jeweils Besonderheiten, Einzelnes und Spezielles vorfindbar seien. Bestimmte Teile, Ansichten, Bereiche usw. tauchen in anderen Wirklichkeitsausschnitten in gleicher oder ähnlicher Weise auf. Was nun anderswo ebenfalls auftaucht, das sei das Allgemeine. Wer das Allgemeine kennt, der könne auf das Besondere schließen. Das vielen Besonderheiten zugrunde liegende Allgemeine ließe sich an ausgewählten Beispielen zeigen. So kann z. B. von einem besonderen "Fall" kalter Hände, die durch gegenseitiges Reiben wieder warm werden, auf ein "Gesetz", Reibung erzeugt Wärme, geschlossen werden. Man kann aber auch mit Hilfe des bekannten Gesetzes ein Vorkommnis in der Wirklichkeit, etwa "durchdrehende Autoreifen eines Rennwagens rauchen" erklären.

Das Wesen der Bildung soll in der Theorie der elementaren Bildung durch das der Vielfalt der Besonderheiten zugrundeliegende Allgemeine erfaßt werden. Das konstitutive Moment besteht in der Kategorie, dem individuellen Merkmal, dem grundlegenden Begriff. Doch das Bemühen um das Kategoriale kann Bildung nicht begründen, weil es, ähnlich wie der bildungstheoretische Objektivismus, über kein Auswahlkriterium verfügt, das die Fülle an Kategorialem nicht eindämmen kann. Somit ist auch diese Form der Bildung hoffnungslos der Stoffülle ausgeliefert.

Ein weiteres kommt hinzu: Das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem trifft für den naturwissenschaftlichen Bereich eher zu als für den geisteswissenschaftlichen Bereich. In den Geisteswissenschaften herrscht "deutlich das Individuelle vor", betont E.E. Geißler (1983, S.25). Und erläuternd fährt er fort:

"Ein geschichtliches Ereignis ist, ehe es vergleichend unter ein Allgemeines subsumiert werden kann, zunächst etwas Einmaliges und Unwiederholbares. So wird beispielsweise an der Französischen Revolution erst in zweiter Hinsicht interessieren, inwiefern sie mit anderen Revolutionen deckungsgleich ist, mehr dagegen das Einmalige dieses Ereignisses und seine ebenso einmaligen Konsequenzen. Die Definition eines Allgemeinen ist folglich in solchen Bereichen (so etwa auch der Literatur) nicht nur an sich schwieriger, sondern zugleich auch noch der Bedeutung nach betrachtet sekundärer Art."

Aus sinntheoretischer Sicht kann ergänzend darauf verwiesen werden, daß "Sinn" immer nur dann wahrnehmbar, sehbar, tastbar und fühlbar ist, wenn er an etwas Konkretes gebunden ist. Er erscheint also immer am Besonderen und kann an diesem erfaßt werden. Daher dürfte es gar nicht so einfach sein, die Forderung nach Kategorien durchgängig in den verschiedenen Lernbereichen der Schule aufzufinden.

Wie lauten nun zusammenfassend die konstitutiven Momente der formalen Bildung mit den Teilbereichen der funktionalen, der methodischen und der elementaren Bildung?

1) Fähigkeiten und Fertigkeiten konstituieren die funktionale Bildung.

2) Der Vorgang des Bildungserwerbs konstituiert die methodische Bildung.

3) Die Kategorie konstituiert die elementare Bildung, im naturwissenschaftlichen Bereich vor allem.

4) Das Individuelle und Grundlegende konstituiert die elementare Bildung im geisteswissenschaftlichen und musischen Bereich.

Keines der konstituierenden Momente allein kann das Wesen der Bildung überzeugend fassen. Da Bildung immer ein Ganzes ist, müssen die Momente so verstanden werden, daß sie "nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen (sc. Momente) her ihre Wahrheit offenbaren und /.../ zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen" (W. Klafki 1975, S. 39). Eine solche im Sinne des dialektischen Denkens verstandene Bildungsauffassung stellt die dritte Grundform von Bildungstheorien dar: die kategoriale Bildung.

Die konstituierenden Momente der kategorialen Bildungstheorie

Der Grundgedanke der kategorialen Bildungstheorie besagt, daß ein objektives oder materiales und ein subjektives oder formales Moment eine Einheit bilden. Diese Einheit kann nun entweder im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen wahrgenommen werden. Das Phänomen, an dem diese Einheit wahrgenommen wird, heißt Bildung. Die erlebte Einheit der Bildung beschreibt W. Klafki wie folgt:

"Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im 'funktionalen' wie im 'methodischen' Sinne." (1975, S. 43)

Diese Zustandsbeschreibung von Bildung wird durch die Vorgangsbeschreibung von Bildung ergänzt:

"Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit 'erschließen', und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit." (Ebd.)

Im doppelseitigen Erschließungsprozeß werden allgemeine, kategorial erhellende Inhalte sichtbar gemacht; hierbei leistet der Lehrer Hilfe zur Selbsthilfe im Rahmen eines methodisch aufbereiteten Unterrichts. Dabei sollen dem Heranwachsenden allgemeine Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen aufleuchten. Fähigkeiten und Fertigkeiten sind hier nicht erfaßbar, weshalb die kategoriale Bildung immer auch mit der Übung verbunden ist.

Im Erschließungsprozeß spielen also Momente der materialen wie der formalen Bildungstheorie eine entscheidende Rolle. Ein besonderes Gewicht wird auf die Sachlichkeit gelegt, der der bildungstheoretische Objektivismus eine bildende Wirkung zusprach; ferner auf reine und prägnante Beispiele, womit die Bildungstheorie des Klassischen mit der des Elementaren verbunden wird; schließlich auf das methodische Moment, das Inhalt und Methode als unlöslich korrelativ deutet, und in dem Erschließungsprozeß erleben lassen muß, daß der Inhalt nur so erscheinen konnte, weil er das Ergebnis des Weges, also der Frage und der methodischen Schritte zu ihm, ist; letztlich ist auch die Schicht des Fundamentalen gelegentlich

zu erreichen, wodurch das Moment der elementaren Bildung bedeutsam wird. An dieser Stelle sei auf die Ergänzbarkeit durch das Existentielle hingewiesen, das auf die entschlossene Umstellung des Heranwachsenden, also seine tatsächliche Änderung zum Positiven abzielt. Die Änderung kann im geistigen Bereich eintreten, etwa durch Wissenszuwachs, oder im Verhaltensbereich, etwa durch Befolgung einer Norm.

Der vom Heranwachsenden erkannte oder erlebte Inhalt oder Sachverhalt löst im jungen Menschen keine "Kraft" aus, sondern er ist selbst im übertragenen Sinn Kraft und zwar insofern "er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht" (W. Klafki 1975, S. 44).

Formelhaft lautet das Bildungsverständnis bei W. Klafki:

"Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und daß eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen 'kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist." (Ebd.)

Kategorial wird in dem Zitat anders als bisher verstanden. "Kategorial" ist die Bildung, weil hier - und dies betont die pädagogische Sichtweise des Begriffs - "eine Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes" bezeichnet werden soll (W. Klafki 1959, S. 9).
Das Wesen von Bildung wird also im "Kategorialen" gesehen, in der wechselseitigen Erschlossenheit von Welt und Mensch.

Eine Erweiterung der Konzeption der "kategorialen Bildung" schlägt A. Kaiser (1985, S. 40) vor. Er behauptet, daß bei der "kategorialen Bildung" die Vermittlung zwischen formaler und materialer Bildung "nur im Theoretisch-Allgemeinen" (S. 41) bleibe, das gelte sowohl für die Position W. Klafkis von der "wechselseitigen Erschließung" als auch von der Kennzeichnung des Bildungsprozesses als "Im-andern-zu-sich-selber-kommen" von J. Derbolav. Der handlungsrelevante Bezug sei nämlich in diesen beiden Auffassungen nur "theoretisch expliziert, nicht jedoch als konstitutiv für den didaktischen Transformationsprozeß angesetzt" (S. 41). A. Kaiser erkennt auf der Ebene der "kategorialen Bildung" eine Gegenüberstellung, nicht von formal-material, sondern "von allgemeiner Bildungskategorie und einem /.../ Bildungsverständnis, das Bildungsarbeit auf die Thematisierung vereinzelter konkreter Handlungssituationen

der entsprechenden Zielgruppe konzentriert" (ebd.). Bei dieser Gegenüberstellung dominiere jedoch der Aspekt des Konkreten, was eine erneute Vermittlung zwischen dem Allgemeinen, das die kategoriale Bildungstheorie betont, und dem Konkreten, das in der situationsbezogenen Zielgruppenarbeit angesprochen wird, nötig mache. Die Vermittlung leiste nach A. Kaiser das "topische Bildungsverständnis" (ebd.). Darunter versteht er, über O. Negt, der den Begriff des Topos als Deutungsmuster auslegt, und Kl. Prange, der ihn als "das Insgesamt der Figuren und Formen der Erziehung" (1981, S. 58) definiert und auf den Lebenslauf des einzelnen bezieht, hinausgehend, das Folgende:

> "Topische Bildung lenkt den Blick (sc. nicht nur auf Deutungsschemata oder richtet sich an Etappen des Lebenslaufs aus, um angemessen pädagogisch handeln zu können) auf die Tatsache, daß der Mensch situativ eingebunden ist, jeweils an bestimmten sozialen 'Orten' handelt, dort konkret anfallende Aufgaben zu bewältigen hat. /.../ Das Handeln in Situationen beruht /.../ auf Wahrscheinlichkeiten, auf Zufälligkeiten.
>
> Vom Handelnden erfordert dies die Abwägung verschiedener möglicher Gesichtspunkte, unter denen die Situation betrachtet werden kann, das Erfassen der Aspektvielfalt einer Situationskonstellation, die Aktivierung unterschiedlichen situationsspezifischen Wissens."
> (S. 42 - 43)

Wenngleich A. Kaiser die Handlungssituation angemessen beschreibt und durch "topische Verfahrensweise" (S. 43) überzeugend auf den Begriff bringt, stellt sich jedoch die Frage, ob es in diesem Fall nicht angemessener sei, statt von "Bildung" von Verhalten oder Handeln zu reden. Außerdem erscheint die Gegenüberstellung von "kategorialer Bildung" und "situativer Bildung" (vgl. S. 42) fraglich, denn in der kategorialen Bildung ist im Prozeß des Erschlossenwerdens begriffslogisch selbstverständlich die Situation eingeschlossen, in der der Lehrer dem Schüler die Hilfe zur Erschließung von Welt gibt. Jedoch ist die Bemerkung A. Kaisers richtig, daß der handlungsrelevante Bezug in der kategorialen Bildung nur theoretisch ausgeführt ist. Doch kann dieser nicht durch die Gegenüberstellung von kategorialer und situativer Bildung gelöst werden, sondern nur durch die Betonung des mit dem Wissen gegebenen "Anspruchs" bzw. stärker: der "Verpflichtung". Dies ist nötig, um ein Gegengewicht zu haben, gegen die mit dem Wissen verbundene Aufforderung des "Machens", die weder nach der sittlich-moralischen noch teleologischen, d. h. zielbezogenen und sinnorientierten Legitimation fragt.

Die konstitutiven Momente der kategorialen Bildung sind zusammengefaßt

(a) die bereits erwähnten Momente der materialen und der formalen Bildungstheorie;
(b) das Kategoriale, als das wechselseitige Erschlossensein von Mensch und Welt;
(c) die Situation, die von dem topischen Verständnis von Bildung beigetragen wird, und dem Anspruch bzw. der Verpflichtung verbunden ist.

Die gesellschaftskritische Bildungskonzeption läßt sich den formalen Bildungstheorien zuordnen, weil in ihr vor allem der formale Aspekt, etwa als Kritikfähigkeit oder als gesellschaftspolitisches Engagement dominiert. In der gemeinsamen Bildungstheorie spielt der gesellschaftspolitische Aspekt eine wichtige Rolle. Auf kritische Distanz muß man jedoch zu vielen inhaltlichen Aussagen dieser Bildungskonzeption gehen, von denen E.E. Geißler eine Auswahl zusammengestellt hat (1983, S. 27).

Zusammenschau der konstituierenden Momente der gemeinsamen Bildungstheorie

Die vorangegangenen Ausführungen erbrachten die folgenden konstituierenden Moment einer gemeinsamen Bildungstheorie. Sie werden nach ihrer subjektiven und objektiven Bezogenheit getrennt aufgelistet.

Auf der objektiven Seite:	Auf der subjektiven Seite:
Die materiale Bildungstheorie konzentriert sich auf:	Sie strebt an:
- überlieferte Inhalte	- Wissen
- Kulturinhalte	- Wissen; Wissenszusammenhänge;
- klassische Inhalte und exemplarische Inhalte	- allgemeine Erkenntnis, Einsicht, Erlebnisse, Erfahrungen
Die formale Bildungstheorie konzentriert sich auf:	
- mehr oder minder beliebige Inhalte	- "Kräfte" bzw. "Vermögen", also Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Methoden	- Denkweisen, Wertmaßstäbe, Gefühlskategorien; einen geistigen Prozeß, körperlichen Handlungsablauf, emotionale Wahrnehmungen;
- elementare Inhalte	- Kategorien, Merkmale, grundlegende Begriffe;
- gesellschaftskritische Inhalte	- Kritikfähigkeit; politisches Engagement
Die "kategoriale" Bildungstheorie konzentriert sich auf:	
- Erschließung der materialen Welt mit Hilfe des Lehrers	- Erschließung des Schülers, genauer seiner geistigen Welt durch die äußere Welt;
Die topische Bildungstheorie konzentriert sich auf:	
- "Topos" d. i. Situation	- angemessene Handlung; Entscheidung.

4.3 Die Konzeption der integrativen Bildung

Der Mensch muß in all den beschriebenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen (Kapitel 3) optimal gefördert werden. Hierbei sollen keine isolierten Teilbildungen favorisiert, sondern vielmehr die eine große Bildung gefordert werden, die ich als integrative Bildung bezeichne. Sie ist nur sukzessiv erreichbar und mit Unterstützung durch Erziehung und Unterricht realisierbar.

Daher bedürfte es einer Schulpädagogik des Geistes (noologische oder noetische Erziehung; z. B. G. Budde 1914), einer Schulpädagogik der Person (personale Erziehung), einer Schulpädagogik der Psyche (emotionale Erziehung; Psychohygiene), einer Schulpädagogik des Körpers ("Leibes"-Erziehung) und einer Schulpädagogik der Beziehung (kommunikative, soziale, religiöse Erziehung, Selbsterziehung, Erziehung zur Natur, Zivilisation, Kultur, Raum und Zeit), kurz: einer integrativen, sinnorientierten Schulpädagogik.

In diesem Rahmen fügt sich die Konzeption der integrativen Bildung ein, die im folgenden beschrieben werden soll.

4.3.1 Bildung als "integrative" Bildung

"Bildung" ist im sinntheoretisch begründeten Verständnis "integrativ" konzipiert. Der Begriff "Integration" besagt, daß jene "Faktoren", die in das Konzept der integrativen Bildung einbezogen werden, sich gemäß ihrer Eigenart optimal entfalten können. Sie werden in ihrem Selbstwert akzeptiert. Ihre Grenze erfahren sie nicht durch deduzierte Vorschriften, sondern jeweils konkret in der Auseinandersetzung und Konkurrenz mit der Existenz anderer, sich gleichfalls entfaltender Faktoren, die mit ihnen zusammen einbezogen wurden, und denen gegenüber sie sich bewähren müssen. Diese die gegenseitige Begrenzung und Rücksichtnahme aufeinander fordernde Struktur verhindert undifferenzierte Mischformen. Ohne Integration wäre "Wildwuchs" und beziehungslose Ausdehnung bzw. Usurpation von Zuständigkeitsbereichen die betrübliche Regel. Da in der integrativ strukturierten Bildungskonzeption jeder Faktor in der Auseinandersetzung mit anderen Faktoren seine Sinnhaftigkeit - und somit sowohl seine Bedeutung (kog-

nitiver Aspekt), seinen Zweck (pragmatischer Aspekt) und seinen Wert (aktionaler Aspekt) - erfährt, wird die Harmonisierung der Entfaltung persönlicher Fähigkeiten aufgrund einer subjektiv erdachten oder erwarteten Harmonievorstellung zugunsten der Angemessenheit an die realen Bedingungen genauso vermieden wie eine situationsunabhängige, private Bildung. Die erstrebte optimale Entfaltung eines Faktors wird aber nicht nur begrenzt durch die Entfaltung der anderen Faktoren, sondern auch durch kurzfristig unveränderbare, konkrete Umweltbedingungen.

Das Wesen der Bildung kann nicht allein durch "Wissen", wie in der materialen Bildungstheorie, "Fähigkeiten und Fertigkeiten", bzw. "Methoden", wie bei der formalen Bildungstheorie, noch durch "wechselseitiges Erschlossensein", wie bei der kategorialen Bildungstheorie und auch nicht durch die Ergänzung von "Topos" (Situation), wie bei der topischen Bildungstheorie erfaßt werden. In dem "Wesen" der Bildung sind darüber hinaus objektive Bedingungen, wie z. B. der Zeitgeist oder die Gesamtlage der Nation, aber auch subjektive Bedingungen, etwa Herkunft, Anlage, Lebensleitlinien und Lebenslauf sowie deren Bewältigung, und schließlich der selbständige Entschluß oder die Entschlossenheit gleichermaßen konstitutiv. Das Wesen der Bildung wird durch die Gesamtheit aller genannten sowie - möglicherweise - durch weitere noch nicht erkannte Faktoren bestimmt, die untereinander vielfältig verbunden sind.

Damit wird zum einen betont, daß die in den verschiedenen Bildungstheorien enthaltenen Momente ganz im Sinne des aktuellen Bildungsverständnisses als Einheit aufzufassen und einzubeziehen sind, weil sie sowohl im Ganzen und vom Ganzen aller Momente her ihre Wahrheit offenbaren und zugleich das Ganze mitbedingen und verdeutlichen. Zum anderen sind in die Bildungstheorie die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung einbezogen; denn Bildung ist auch "ein Werk der Gesellschaft", um es in Anlehnung an Pestalozzi zu sagen. Der Begriff der "Integration" kann diesen Sachverhalt zu Ausdruck bringen. (Vgl. Abschnitt 4.3.2)

Wenn gesagt wurde, daß Bildung am besten durch das Moment der Integration erfaßt werden kann, so heißt dies auch, daß der junge Mensch selbst "integrieren", also umfassen, zusammenschließen, einordnen, ganzheitlich und systemisch denken muß. Da er dies in der Regel im "natürlichen Zustand" ohnehin tut, ist abgesichert, daß dieser natürliche

Prozeß in den Bildungsprozeß konstituierend einbezogen wird. Dadurch kommt der anthropologische Aspekt der integrativen Bildung zur Geltung, denn das Subjekt ist es letztlich, das aufgrund seiner Fähigkeit zur Stellungnahme entscheidet, wovon es sich bildend beeinflussen läßt und wovon nicht. Durch Integration wird als wesentliches Moment von Bildung der nach Sinn und Wert strebende junge Mensch in den Mittelpunkt gerückt und stärker als bisher in einer Bildungskonzeption berücksichtigt.

Mit der Gewichtsverlagerung auf die Sinnstrebigkeit des jungen Menschen gelangt wiederholt der Sinn-Begriff als konstitutives Moment in das Zentrum der integrativen Bildung. Wer den Sinn von etwas, sei er vorgegeben oder selbst gefunden, erkannt hat, der geht "entschlossen" an dessen Verwirklichung bzw. Erfüllung. Ausgelöst wird der Bildungsprozeß durch die Frage des Heranwachsenden. Der dabei erworbene Wissenserwerb legt den Anspruch der objektiven Seite offen, der gelegentlich die Qualität der Verpflichtung erhält. Die ausgeführte Handlung muß das stellungnehmende, frei entscheidende Subjekt verantworten. Da der Heranwachsende stets ernstgenommen werden will, muß er auch zur Verantwortung gezogen werden. Aus diesem Grund verbindet sich die integrative Bildung mit Erziehung.

Die Bezeichnung "integrative Bildung" besagt aber auch, daß der Bildungsakt gleichzusetzen ist mit dem Akt der "Umfassung". Dieser aus dem dialogischen Verhältnis nach Martin Buber entnommene Begriff besagt, daß der Heranwachsende immer nur die eine Seite des Erziehungsverhältnisses umfassen kann, nämlich seine eigene, niemals die des Erziehers, weil er selbst noch nicht erziehen kann. Auf den Bildungsprozeß übertragen, kann demzufolge gesagt werden, daß dieser dann in einem bestimmten Teil abgeschlossen ist, wenn der Heranwachsende bestimmte Ausschnitte der materialen äußeren Welt mit seiner geistigen inneren Welt "umfassen" kann.

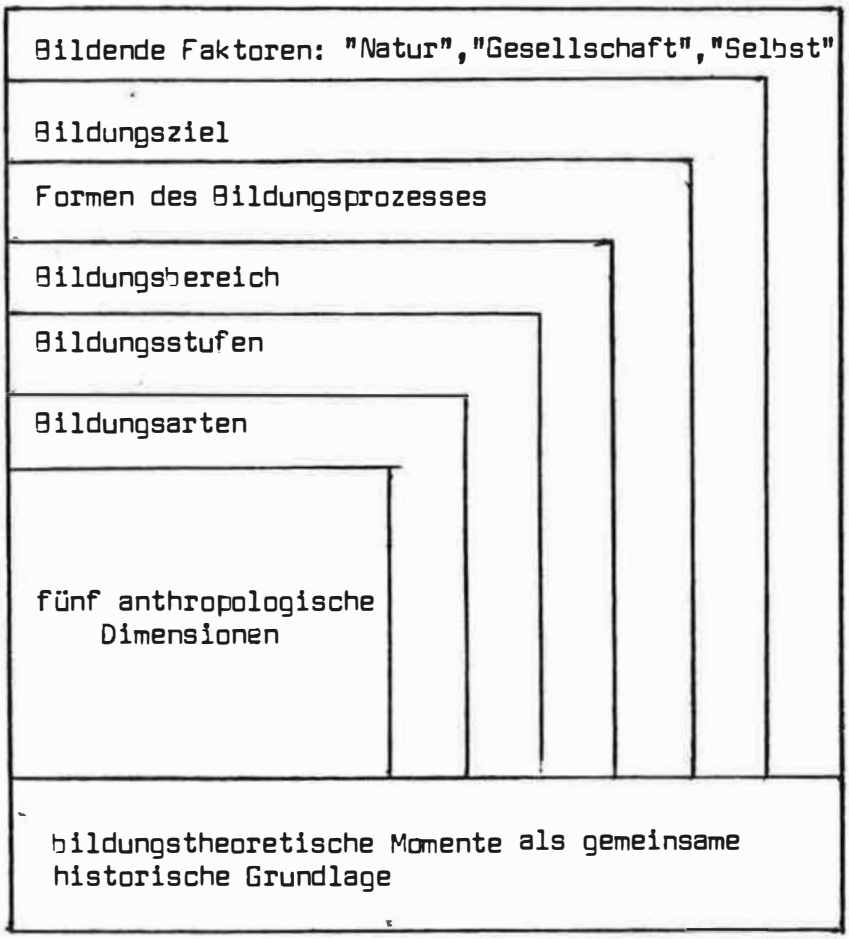
Aus der Sicht der integrativen Bildung genügt es beispielsweise nicht mehr, wenn "Bildung" isoliert betrachtet wird, etwa unter der Perspektive des Technischen bzw. des Machbaren, derzufolge alles Machbare realisiert werden muß, ohne die Verwobenheit sowohl des Gedankens als auch des künftigen Werks mit anderen Gedanken bzw. anderen Werken zu beachten, ohne also nach dem Nutzen, dem Sinn, den Vor- und Nachteilen

der Notwendigkeit und der Legitimität u. a. m. zu fragen. Diese heute weitverbreitete Einseitigkeit ist die Folge des ausgeprägten Pragmatismus, der an die technische Machbarkeit glauben läßt. Vielmehr muß mit Bildung immer auch "eine qualitative Vorstellung vom Menschen" und "die pädagogische Verwirklichung dieses Menschenbildes" verbunden werden. Das belegt H. Danner in einer historischen Skizze (1986, S. 383). Die verschiedenen Menschenbilder sind historisch-gesellschaftlich bedingt, entbehren jeglicher Absolutheit und sind als Ausdruck des jeweiligen Selbstverständnisses des Menschen zu sehen. Da sich jedoch der Mensch immer auch verfehlen kann, wird die Vollendung des Menschen als Ziel von Bildung angestrebt. Die Sprache wird dabei als konstitutiv angesehen. Da der einzelne sich selbst "bilden" muß, lernt er, sich zu fragen, welches Selbstverständnis er besitzt. Wenn er sich darüber im klaren ist, dann braucht er keine vorliegenden Menschenbilder zu übernehmen, sondern kann sich zu seiner Form entwickeln. Der Erzieher oder Lehrer hilft ihm - wie zu allen Zeiten - im Rahmen der Institution sein Selbstverständnis zu finden. Integrative Bildung umfaßt somit einen weiten Bildungsbegriff, der die anthropologische Frage nach dem Selbstverständnis des Menschen, die Verwirklichung des Menschen insbesondere durch die Sprache und die technische Organisation dieser Verwirklichung umfaßt. Sie weiß, daß sie in der bildungsgeschichtlichen Kontinuität steht.

Die integrative Bildung bezieht in ihre Konzeption auch die verschiedenen "Teilbildungen", wie z. B. Charakterbildung, "Herzensbildung", politische Bildung und Bewußtseinsbildung, sowie die speziellen "Erziehungen" mit ein, wie z. B. moralische Erziehung, Gewissenserziehung, Körper- bzw. Leibeserziehung, Sozialerziehung, Kunsterziehung bzw. ästhetische Erziehung, Gesundheitserziehung, Verkehrserziehung, Umwelterziehung, Sexualerziehung, Selbst- und Fremderziehung, Freizeiterziehung, Wehrerziehung u. a. m. Sie sind isoliert wenig effektiv, führen zu skurrilen Eigenheiten des Subjekts und verhindern die Bemühungen um Identität. Im Konzept der integrativen Bildung enthalten sie ihren von anderen Teilbildungen und Erziehungen abhängigen Stellenwert. Das Bezugssystem ist das fünfdimensionale anthropologische Strukturmodell (vgl. Abschnitt 3.6), in das sowohl die Teilbildungen als auch die speziellen Erziehungen eingegliedert werden (vgl. Abschnitt 4.3.3). Die integrative Bildung umfaßt zusätzlich Bildungsarten,

-stufen, -bereiche, Formen des Bildungsprozesses, Zielkonzepte und bildende Faktoren (vgl. die Abschnitte 4.3.4 bis 4.3.9).

In graphischer Darstellung ergibt sich das folgende Bild:



Die integrative Bildung baut auf dem historischen Fundament auf. Im Zentrum stehen die anthropologischen Dimensionen, die es optimal zu fördern gilt. Die Bildungsarten wirken sich auf alle fünf Dimensionen aus. Die Bildungsstufen wiederum lassen sich in den Bildungsarten wiederfinden und wirken auf diese Weise ebenfalls in die anthropologischen Dimensionen ein. Das gilt für die Bildungsbereiche, die auf unterschiedlichen Bildungsstufen in den verschiedenen Bildungsarten Eingang finden und auf den Heranwachsenden einwirken, genauso, wie für stetige und unstetige Bildungsprozesse und für die Bildungsziele. Die Bemühungen des einzelnen um die Bildung als "Werk" der Natur, der Gesellschaft und seiner Selbst tangieren die genannten Integrations-

faktoren. Die graphisch dargestellte Umfassung der Integrationsfaktoren von außen nach innen, von den bildenden Faktoren zu den anthropologischen Dimensionen muß man sich auch in umgekehrter Richtung denken und fällt je nach Gewichtung der konstitutiven Momente unterschiedlich aus, die im folgenden Abschnitt besprochen werden.

4.3.2 Die integrative Bildung als Integration "bildungstheoretischer Momente": Bildung auf gemeinsamer historischer Grundlage

Die integrative Bildungstheorie versteht sich als die den verschiedenen Bildungstheorien zugrundeliegende gemeinsame Bildungstheorie und kann daher durch deren zentrale Momente beschrieben werden. Es sind dies (a) Wissen, (b) "Fähigkeiten und Fertigkeiten", (c) "wechselseitige Erschließung" sowie (d) "Handlung".

Mit "Wissen" sind nach der Rekonstruktion des gemeinsamen bildungstheoretischen Fundaments (Abschnitt 4.2.3) die folgenden Momente verbunden, nämlich:

- Geschichtlichkeit von Kulturinhalten,
- Fragenimmanenz von Wissenschaftsinhalten,
- Notwendigkeit pädagogischer Auswahlkriterien,
- unumgängliche Vermeidung von Stoffülle,
- notwendige Übereinkunft bei Entscheidung über Inhalte,
- Einbindung von Herrschafts- und Bildungswissen.

Mit den "Fähigkeiten und Fertigkeiten" lassen sich die folgenden Momente nennen:

- das Individuelle für den geisteswissenschaftlichen und musischen Bereich,
- das Kategoriale (Exemplarische) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Bereich,
- die Beherrschung von Methoden,
- die Kritikfähigkeit.

Mit der "wechselseitigen Erschließung" korrelieren:

- das Streben nach Einheit,
- die Sachlichkeit (im Sinne des bildungstheoretischen Objektivismus),
- reine und prägnante Beispiele (nach dem Vorbild der Bildungstheorie des Klassischen),
- die korrelative Deutung von Inhalt und Methode (wie bei der kategorialen Bildungstheorie),
- das Fundamentale (gelegentlich).

Im fogenden Text werden die notwendigen Ergänzungen vorgenommen, die die integrative Bildung konturieren.

"Wissen" und "Anspruch" als Momente integrativer Bildung

"Wissen" als Moment integrativer Bildung: materialer Bildungsaspekt

Die integrative Bildung wird zunächst konstituiert von "Wissen". Sie ist folglich durch den materialen Aspekt gekennzeichnet. Zusätzlich zu den mit "Wissen" gegebenen Momenten (Geschichtlichkeit, Fragenimmanenz, Auswahlkriterium, Stoffülle, Herrschafts- und Bildungswissen) ist der Sinnzusammenhang zu erwähnen, der die Dreiheit von Bedeutung, Zweck und Wertmöglichkeit absichert. Wissen ermöglicht aber auch Überblicke über und "tiefes" Verstehen von Wirklichkeit. Das Überblickswissen erschließt neue Sinnzusammenhänge - etwa im Rahmen orientierenden Lernens. In die "Tiefe" gehendes Wissen - etwa im Rahmen exemplarischen Lehrens und Lernens - läßt die einzelnen Schulfächer als spezifische, methodisch begründete Zugangsweisen zu bestimmten Fragestellungen verstehen. Das Bemühen um gründliches Verstehen konzentriert sich beispielsweise auf Grundfragen des Lebens, die zu philosophischem Denken anregen können. Antworten auf jene Grundfragen zu kennen, ist wichtig für die Orientierung im eigenen Leben.

Das "Wissen" ist aber auch ein "Seinsverhältnis", wie M. Scheler (1947, S. 25) schreibt. Es impliziert ein objektives Ziel, ein Wozu, das nicht wieder es selbst ist. Ein Wissen um des Wissens willen, wird hiermit eindeutig abgelehnt. Daher läßt sich die Bildung nicht mit der hohen Quantität an Wissensfakten erfassen, sondern mit der Fähigkeit des einzelnen, Werte zu verwirklichen und Verantwortung zu übernehmen für die Handlungen als die Antworten auf die Fragen des Lebens. "Wissen" ermöglicht auf diese Weise, "sich zu sich selber zu bestimmen" (Fr. Fischer 1975, S. 29), also sich zu fragen, was ein bestimmter Wissensinhalt in einer aktuellen Situation für den einzelnen bedeutet. Wissen wird erst dann bildend, wenn sein "Anspruch" vernehmbar ist. Das gelingt in existentiellen Auseinandersetzungen des Subjekts mit dem Wissen über Sachverhalte, gesellschaftliche Vorgänge und zwischenmenschliche Beziehungen.

Der Anlaß für existentielle Auseinandersetzungen war in der Geschichte immer der Komplex der "Entfremdung" (H. Danner 1986, S. 385), also das Fremdwerden der vertrauten Umgebung (was eigentlich besser "Verfremdung" heißen sollte). Beispiele für Verfremdung sind die zivilisatorische Veränderung, Vermassung, Vereinsamung vieler Menschen, Informationsflut ohne Orientierungsraster und Kontinuität, Bürokratisierung ohne Menschlichkeit u. a. m. Der einzelne muß ihnen gegenüber Stellung nehmen und fragen, was sie für ihn selbst und für die menschliche Existenz überhaupt zu bedeuten haben. Er bemüht sich um den Sinn eines bestimmten Sachverhalts, erfährt, was darunter zu verstehen ist, lernt dessen Zweck kennen und kann auch über dessen Wert sich eine Meinung bilden. Auf diese Weise läßt sich der Sachverhalt in einen Sinn-Zusammenhang einordnen.

Die integrative Bildung benötigt die Momente "Wissen", eingeordnet in Sinnzusammenhängen und gestuft vom tiefen Verständnis bis zum bloßen Überblickswissen; "Anspruch", der zu angemessenem Handeln auffordert; sowie "Fähigkeit und Bereitschaft zur existentiellen Auseinandersetzung". Der materiale Aspekt der integrativen Bildung ist dadurch mit dem moralisch-ethischen Bereich verbunden.

"Fähigkeiten und Fertigkeiten" als Momente integrativer Bildung: formaler Bildungsaspekt

Die integrative Bildung wird neben "Wissen" durch den Komplex "Fähigkeiten und Fertigkeiten" konstituiert. Dies betont den formalen Aspekt der formalen Bildungstheorien, der in der integrativen Bildung eine wichtige Rolle spielt. Im Rahmen der Arbeitserziehung und der Erziehung zum rechten Umgang mit elektronischen Medien (z. B. Computer) lernt der Heranwachsende vor allem die Notwendigkeit methodisch gelenkten Arbeitens oder Wissenserwerbs kennen. Formale Fähigkeiten sind auch nötig, etwa bei Konfliktlösungsstrategien, die heute immer dringender gebraucht werden, angesichts zunehmender Probleme im familiären, beruflichen und politischen Leben. Methodische Fähigkeiten sind bei der Lösung oder Minderung von Erziehungsschwierigkeiten in der Schule erforderlich (vgl. K. Biller 1981, S. 138 - 239; 1988 c, S. 104 - 224). Im Rahmen des exemplarischen Lehrens und Lernens und der Lernspiele sind methodische Fähigkeit und Fertigkeit unerläßlich (vgl. Abschnitte 4.3.3.6 und 4.3.3.7).

Ohne hier eine vollständige Auflistung jener wünschenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben, sei lediglich eine besonders bedeutsame herausgehoben: die Urteilsfähigkeit. Die integrative Bildung verlangt Urteilsfähigkeit, weil sie immer auch existentielle Auseinandersetzung mit der äußeren Welt bedeutet. Die Urteilsfähigkeit ist begrifflich weiter als die auf den gesellschaftspolitischen Bereich bezogene "Kritikfähigkeit". Die Urteilsfähigkeit im Sinne von O.F. Bollnow setzt ein hohes Maß an Wissen und die Fähigkeit, damit verantwortungsvoll umzugehen, voraus. Mit ihrer Hilfe kann die alte Zielformel "Mündigkeit" erreicht werden. In der Differenzierung durch H. Roth (1971, Bd. 2, S. 456 - 588) läßt sich die intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit durch Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz erreichen (vgl. Abschnitt 4.3.8). Die Urteilsfähigkeit richtet sich demzufolge nicht nur auf die äußere, sondern zugleich auf die innere, subjektive Welt.

Mit der Urteilsfähigkeit sind auch die Maßstäbe des Urteils angesprochen, die nicht mit dogmatischer Sicherheit ex cathedra verkündet werden können, sondern sich an die konkrete Situation unter Einbeziehung allgemeiner Normen anpassen müssen. Das, was "richtig" und "falsch" ist, kann somit nicht von vornherein festgelegt werden. Gleichwohl besitzt jeder Mensch Maßstäbe, die er sich bewußt machen muß, sollen sie bildend wirksam werden. Sollte sich herausstellen, daß eigene Maßstäbe oder Orientierungen unangemessen sind, dann können sie verändert werden.

Im Rahmen der Urteilsfindung spielt die Qualität des zu beurteilenden Sachverhalts eine wichtige Rolle. Sie kann nur derjenige richtig einschätzen, der zumindest das Niveau des zu beurteilenden Sachverhalts erreicht hat. Somit geht dem Urteil über etwas die Prüfung des eigenen Niveaus hinsichtlich des zu beurteilenden Objekts voraus.

Die integrative Bildung kann ohne "Fähigkeiten und Fertigkeiten" nicht erreicht werden. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeit zur Lösung von Konflikten oder zur Vermeidung von Eskalationen, die Beherrschung von Methoden des selbständigen Wissenserwerbs und die Urteilsfähigkeit. Die Abhängigkeit der Methoden von den speziellen Inhalten und umgekehrt ist hier mit eingeschlossen.

"Wechselseitige Erschließung" und "Entschlossenheit" als Momente integrativer Bildung: der kategoriale Bildungsaspekt

Die integrative Bildung wird auch durch die "wechselseitige Erschließung" im Sinn von W. Klafki konstituiert. Diese Formel macht auf die dialektisch verschränkte Verwobenheit von "Inhalt" und "Methode" aufmerksam und aktiviert die Methodenimmanenz von Inhalten. Sie besagt, daß ein bestimmter Inhalt nur deshalb so erscheint, weil er das Ergebnis eines methodischen Klärungsprozesses, ausgelöst durch eine spezielle Frage, ist. Wäre eine andere Methode gewählt worden, würde er in anderer Form erscheinen, vielleicht wäre er aber auch gar nicht entdeckt worden.

Die "wechselseitige Erschließung" macht ferner auf den letztlich unabschließbaren Bildungsprozeß aufmerksam; denn wer für die Welt aufgeschlossen wurde, dessen geistige Welt bereichert sich; er sieht mehr und kann somit erneut in geistiger Hinsicht "wachsen", wodurch ihm wiederum ein präziserer Blick in die Welt gelingt usw. ad infinitum. Damit ist nichts darüber ausgesagt, daß der Erschließungsprozeß unbedingt innerhalb einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort stattfinden müsse; denn ein bestimmtes Bildungsergebnis ist nicht planbar.

Das Verständnis von Bildung, das der Konzeption der kategorialen Bildung (W. Klafki) zugrunde liegt und die Einheit der Bildung betont, kommt zwar dem integrativen Ansatz in der Tendenz entgegen, muß aber ergänzt werden; denn "wechselseitige Erschließung" trifft zwar den Kern des Bildungsvorganges, reicht aber als Wesensmerkmal des Gebildeten im sinntheoretischen Verständnis nicht aus.

Mit allen Mitteln muß verhindert werden, daß ein Gebildeter im Bewußtsein seiner Gebildetheit oder seines Erschlossenseins für die Welt den Bereich der moralischen Integrität verletzt. Die Vorstellung eines "gebildeten Lumpen" wäre theoretisch mit der kategorialen Bildung möglich, zwar nicht im Sinne ihrer Intention, jedoch schließt sie den Grenzfall nicht aus. Um diese unerträgliche Vorstellung zu beseitigen, ist es nötig, den mit der erschlossenen Wirklichkeit oder mit dem Wissen von etwas gegebenen Anspruch deutlich in das Bewußtsein des

Heranwachsenden zu heben und ihn in seiner verpflichtenden Funktion zu interpretieren. Das mag zwar nicht immer im pädagogischen Sinn angemessen erscheinen und möglich sein, wohl aber entspricht es einem weiten Verständnis von "Anspruch". Das bedeutet, daß derjenige, der ein bestimmtes Wissen besitzt, nach diesem Wissen handelt.

Hier spielen Überlegungen hinein, die die Folgen des Wissens betreffen, die der einzelne zu verantworten bzw. zu berücksichtigen hat. Ohne die Bildung mit moralischer Erziehung gleichsetzen zu wollen, wird der Aspekt der persönlichen Verantwortung stärker als bisher betont. Dazu bedarf es einer differenzierten Wesensbestimmung von Bildung. Das wechselseitige Erschlossensein von Mensch und Welt reicht hierzu nicht mehr aus. Deshalb sei zur Ergänzung der Begriff der Entschlossenheit zum sinnvollen und werterfüllten Handeln vorgeschlagen. Er ist geeignet, auch den von E. Weniger (1953, S. 138) beigesteuerten Gedanken, Bildung sei der Zustand, in dem Verantwortung übernommen werden kann, zu umfassen.

Die integrative Bildung subsumiert unter dem kategorialen Bildungsaspekt im Sinne der wechselseitigen Erschließung die Verbindung der polaren Gegensätze von Inhalt und Form und von Subjekt und Welt. Der sich auf den Bildungsvorgang beschränkende kategoriale Bildungsaspekt wird ergänzt durch das Verständnis des Kategorialen als "Merkmal" oder "grundlegender Begriff" und erschließt auf diese Weise die Verbindung zum exemplarischen Lehren und Lernen. Außerdem sichert er die Entschlossenheit zum verantwortlichen Handeln als notwendige Verdeutlichung ab.

"Geschichtlichkeit" als Moment der integrativen Bildung: historischer Bildungsaspekt

Die integrative Bildung nimmt die Kritik W. Klafkis an der materialen Bildung in der Fehlform des "objektiven Materialismus" (W. Dörpfeld) ernst und möchte jeglichen, seiner selbst nicht bewußten Traditionalismus vermeiden. Daher gehört zu ihr immer auch ein "historisches Bewußtsein". Der einzelne muß daher über die gegenwärtige Situation hinausdenken können. Das gelingt durch die Einbeziehung der Konsequenzen

des Denkens, Handelns, Tuns und Sachverhalts sowie der Situationen. Darüber hinaus sind aber auch die Bedingungen zu reflektieren, die zu der gegenwärtigen Situation geführt haben, wodurch das geschichtliche Interesse besonders gefordert ist. Die zentralen Fragen Was ist?", "Wie ist es geworden?" und "Wie kann es werden?" sind in der integrativen Bildung in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit zu stellen und zu beantworten.

Da die integrative Bildung aus der Geschichte der Bildung lernen will, sieht sie es als ihre Aufgabe an, zu prüfen, was die einzelnen konstitutiven Momente für die Gegenwart bedeuten. Sie geht davon aus, daß die geschichtlich gewonnenen Erkenntnisse über die Grundlage von Bildung auch heute noch uneingeschränkt gültig sind. Solche Erkenntnisse beziehen sich beispielsweise auf "Freiheit", "Selbsttätigkeit", "Vernunft" und "Selbstlosigkeit". Die Freiheit ist in den anthropologischen Erkenntnissen abgesichert und beschrieben. Selbsttätigkeit und Vernunft liegen ebenfalls dem anthropologischen Verständnis nahe. Die Selbstlosigkeit wird in die integrative Bildungskonzeption ausdrücklich aufgenommen, weil sie in den Verzichtswerten ein Pendant hat und ein Gegengewicht gegen überzogene Egozentrizität ist. Sie ermöglicht die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung des einzelnen.

Ein weiteres Ergebnis aus der historischen Beschäftigung mit der Bildungsgeschichte wird in die integrative Bildungstheorie übernommen. Es handelt sich hierbei um die vier Bildungsdimensionen: die moralische, die ästhetische, die kognitive und die handwerkliche. Sie stellen vier verschiedene Sinnrichtungen der Wirklichkeiten dar. Die vier Dimensionen sind dem Aufsatz W. Klafkis (1986) entnommen, in dem er die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für die Entwicklung einer aktuellen Bildungskonzeption untersucht. Die vier Bildungsdimensionen lassen sich durch die emotionale ergänzen. Damit ist jene Fähigkeit angesprochen, Gefähle differenziert wahrzunehmen und sozial verträglich auszudrücken (vgl. "Herzensbildung" bei M. Scheler).

Die integrative Bildung geht von der historischen Bedingtheit des Lebens aus, beachtet die Handlungsgenese und sichert den Sinn-

zusammenhang bei der Handlungsbeurteilung. Freiheit, Selbsttätigkeit, Vernunft und Selbstlosigkeit sowie die Sekundärtugenden und die instrumentellen Kenntnisse stellen die Grundlage für Sinnerfüllung und Wertverwirklichung dar. Die fünf Bildungsdimensionen verweisen auf Möglichkeiten der Wirklichkeit, bildend zu wirken (Sinnrichtung; vgl. Abschnitt 2.7.9).

"Individualität" und "Sozialität" als Momente integrativer Bildung: der individuelle und soziale Bildungsaspekt

Die integrative Bildung teilt die Kritik am humanistischen Bildungsideal, die in dem Vorwurf der Zurückgezogenheit in das Private gipfelt. Der integrativ Gebildete verharrt weder selbstzufrieden bei seinen harmonisch-proportionierlich entfalteten Kräften noch zieht er sich vom Tagesgeschehen zurück. Die Fähigkeiten des Menschen verweisen nämlich aus sinntheoretischer Sicht immer auf die Welt. Nur über die Verwirklichung von Werten gelangt jeder einzelne zu einem sinnvollen Leben.

Die Hervorhebung des "Individuellen" in der integrativen Bildung geschieht im Hinblick auf jene Unterrichtsinhalte im geisteswissenschaftlichen und musischen Bereich, denen nicht "Allgemeines" abgerungen werden kann. Es handelt sich bei innen um Inhalte, bei denen das Allgemeine mit dem Besonderen, dem Individuellen zusammenfällt. Auch diese konkrete Einzelheit, etwa eine besondere Idee, ein einmaliger Gedanke oder eine spezielle Theorie kann helfen, die Welt anders zu sehen und erfüllt somit eine erschließende Funktion.

In der integrativen Bildung dominiert der Begriff der kritischen Mitarbeit an gemeinsamer Problemlösung und Entwicklung eines menschenwürdigen Lebensraumes, des Einbringens eigener Erkenntnisse und Vorschläge zur Verbesserung kritikwürdiger Umstände. Der Bereich der Mitarbeit erstreckt sich von dem privaten Kreis der Familie, Freundschaft, Bekanntschaft über die Nachbarschaften, Vereine und Interessengruppen bis hin zu politischen Parteiungen. So wie materielles Eigentum sozial verpflichtet, für das man Steuern zahlen muß, so verpflichtet auch geistiges Eigentum das Subjekt, es für das Sozialwesen einzubringen.

Wissen ist also nicht nur Macht, sondern auch soziale Verpflichtung, wodurch der Aspekt des Anspruchs wieder anklingt. Auf diese Weise kann ein Sinnmoment gewonnen werden, das Heranwachsenden die Notwendigkeit des Lernens begründet: das in der Schule Gelernte befähigt zur Teilnahme an der gemeinsamen Problemlösung Erwachsener.

Die integrative Bildung sieht in der individuellen Förderung eine wichtige Vorbedingung von Bildung. Sie unterstreicht damit die Notwendigkeit der optimalen Entfaltung möglichst aller Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zu einem gewissen Grad sowie der Hingabe an die Sache ohne zugleich nach einem bestimmten Zweck Ausschau zu halten. Sie kommt der sogenannten zweckfreien Bildung entgegen, ohne jedoch ins Private abzugleiten. Die soziale Verpflichtung des Wissens wird in der integrativen Bildung ernstgenommen.

"Verantwortetes Handeln" als Moment der integrativen Bildung: der aktionale Bildungsaspekt

Mit Sozialverpflichtung des Wissens ist im Rahmen der integrativen Bildung das Handeln angesprochen. Die Selbsttranszendenz des Menschen als eine anthropologische Bedingung der Bildung unterstützt das Moment der Handlung. Das Handeln bezieht sich nicht nur auf die Erfüllung egozentrischer Wünsche, sondern ist erst dann "bildend", wenn es um das Wohl anderer willen geschieht. Die integrative Bildungskonzeption will die dem Verzichtswert nahestehende "Selbstlosigkeit" verstärkt mit dem Bildungsverständnis zusammenbringen. Diese Absicht wird begründet durch die Notwendigkeit, egomanisches Verhalten vieler Mitmenschen in unserer Zeit zu reduzieren und die Einstellungs- und Verzichtswerte vor Denunzierung als "Ungeschicklichkeit", "Pech" oder "Unwert" in Schutz zu nehmen (vgl. auch K. Biller 1987 a).

In der integrativen Bildung wird der Verantwortung ein hoher Stellenwert eingeräumt, da jeder Mensch sein Handeln, zu dem er sich frei entschlossen hat, verantworten kann. In der Übernahme von Verantwortung kann Bildung realisiert werden. Damit hängen Bildung und Verantwortung - wie H. Danner in seinem Buch "Verantwortung und Pädagogik" (1983) belegt - so eng zusammen, daß Bildung erst durch verantwortliches

Handeln ihren Sinn erlangt (vgl. S. 298 - 301). In existentieller Hinsicht bedeutet Verantwortung mehr als bloße Pflichterfüllung. Hierzu schreibt H. Danner:

"Wer existentiell Verantwortung übernimmt, ist an einer Sache engagiert oder vom Schicksal eines Anderen betroffen, nimmt den Anspruch, der daraus an ihn ergeht, kreativ wahr und entspricht ihm in eigenständiger Entscheidung und auf eigenes Risiko." (1983, S. 387)

Die den Sinn von Bildung ausmachende Verantwortung geht also aus dem sensibel wahrgenommenen Anspruch der Wirklichkeit hervor, der engagiert, selbständig und auf eigenes Risiko erfüllt wird. Hieraus resultiert auch die Notwendigkeit, auf ein gut entwickeltes Sensorium des einzelnen Wert zu legen.

Die integrative Bildung bedarf des verantwortlichen Handelns und billigt der Selbstlosigkeit eine bildende Bedeutung zu. In der existentiell übernommenen Verantwortung, die jeder Gebildete übernehmen muß, sieht sie ihren Sinn.

"Sinn" als Moment der integrativen Bildung: der sensistische Bildungsaspekt

Vergleicht man den Sinnfindungsprozeß (vgl. Abschnitt 2.6.2) mit dem von W. Klafki beschriebenen kategorialen Bildungsprozeß, so kann unschwer eine Identität zwischen beiden festgestellt werden.

Wie "Sinn" so ist auch "Bildung" ein relationales Phänomen: auch sie ereignet sich nur in Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt. Wie Sinn erst dann erkannt wird, wenn subjektive Sinnerwartung mit objektiver Sinndarbietung identisch ist, so ist Bildung im Entstehen, wenn die eigene Welt- und Selbstinterpretation mit den Vorgegebenheiten synthetisierbar sind. Wie Sinn über verschiedene Stufen verläuft, insbesondere über die "Krise", so ist auch der Bildungsprozeß gestuft, wobei auch hier die Krise eine Bedeutung innehat.

Der Sinnbegriff kann aufgrund dieser Hinweise ein wesentlicher formaler und inhaltlicher Bestandteil von integrativer Bildung sein. Mit ihm gelangt zugleich auch der Wertbegriff in das Zentrum der integrativen

Bildung; denn der Sinn von etwas kann nur dann seine Sinnfülle erreichen, wenn er neben "Bedeutung" und "Zweck" auch "Werte" tangiert. Zur Gewinnung eines Überblicks über die Vielfalt an Werten und zur Entwicklung der Wertsichtigkeit des Subjekts eignet sich die Wertehierarchie (vgl. Abschnitt 3.1; These 4), die konkreten Sinn inhaltlich füllen kann. Außerdem hilft sie zur Orientierung des Verhaltens und Handelns. In der integrativen Bildung erhält die Wertehierarchie somit eine orientierende Funktion zugewiesen.

Der Sinn trägt außerdem dazu bei, das Bildungsverständnis auszuweiten:

- "Sinn" verweist stärker als die "Bildung" auf den jungen Menschen in seiner Gesamtheit, weil er nicht nur im geistigen Bereich nach Sinn strebt, sondern in vielen anderen auch.
- Die mit "Sinn" zugleich auftauchende Frage nach dem Wozu ergänzt die von W. Klafki in Anschluß an Fr. Copei betonte "Fragehaltung", die als Voraussetzung für den gesamten Prozeß der kategorialen Bildung gilt. Die Sinnfrage zwingt zur Offenlegung der potentiellen Bedeutung, des unterstellten Zwecks und des erwarteten Wertes eines Bildungsinhalts, insbesondere aus der Schülerperspektive.
- Im Sinnbegriff sind verschiedene Dimensionen immanent angelegt, die sich auf verschiedenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche junger Menschen beziehen. Damit ist ein Korrektiv gegeben, das davor schützt, daß im Konzept der Bildung der kognitive Aspekt allzu leicht dominiert, und damit Bildung auf intellektuelle Fähigkeiten reduziert wird.
- "Sinn" erschließt den Bereich der Werte und der Zwecke zusätzlich zu dem der Bedeutung. Die Dreiheit von "Bedeutung-Zweck-Wert" muß als Einheit verstanden werden, wenn abgesichert werden soll, daß die gesamte Sinnfülle von etwas erfaßt wird.
- "Sinn" kann außerdem als oberstes Entscheidungskriterium dienen. Er fungiert als negativer Begriff ähnlich wie im juristischen Sprachbereich die "Generalklausel", von der nicht positiv gesagt werden kann, was sie beinhaltet, sondern nur was im Einzelfall nicht mit ihr übereinstimmt.
- Da "Sinn" den gesamten Wirkungsbereich des Menschen durchwaltet, erschließt er der Bildung einen sehr weiten Geltungsbereich, wodurch jede Einseitigkeit von Anfang an ausgeschlossen bleibt.

Die integrative Bildung bedarf des "Sinnes". Sie entfaltet dann ihre volle Wirksamkeit, wenn sie sich auf alle im sinnstrebigen Menschen vorhandenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche bezieht. Die Wertehierarchie kann hierbei Orientierungshilfe leisten. Die Aktivität - ein Wesenszug des Menschen - sichert ab, daß das erworbene Wissen und Können angewendet wird, wobei die Erreichung von Zwecken ein wichtiges Motiv darstellt. Da "Sinn" sowohl einen kognitiven als auch einen ethisch-moralischen Anteil umfaßt, bedeutet "Sinnorientierung" im Rahmen der integrativen Bildung immer auch Welt- und Wertorientierung zugleich.

Zusammenschau

Rückblickend lassen sich die folgenden Ergänzungen erwähnen, die in der integrativen Bildung auf sinntheoretischer Grundlage wichtig sind. Die Betonung auf "Sinn" soll dem anthropologischen Bedürfnis nach Sinnerfüllung entgegenkommen. Der mit dem Wissen verbunden "Anspruch" unterstreicht die Notwendigkeit des Tuns, sowohl um das Gelernte als verstanden und beherrscht auszuweisen, als auch um die moralisch-ethische Verpflichtung zur Verantwortung zu sichern. Die Ergänzung der "Erschlossenheit" durch die "Entschlossenheit" unterstreicht die Umsetzung des Wissens in die Tat und soll die Haltungsgewinnung des Heranwachsenden beeinflussen. Das "Existentielle" bezeichnet jenes Niveau, das in dem schulischen Bereich nicht allzu oft vorkommt, gleichwohl muß die existentielle Umstellung des Heranwachsenden theoretisch und konzeptionell abgesichert sein.

Die integrative Bildung gewinnt aber nicht nur durch die Ergänzung mit "Sinn", "Anspruch", "Entschlossenheit" und Existenz" an Kontur, sondern auch durch die folgenden Aspekte.

Der materiale Aspekt sichert das Wissen in Sinnzusammenhängen, sowohl hinsichtlich des Überblicks als auch der "Tiefe", etwa bei Grundfragen des Lebens ab. Ihm kann die Forderung nach Sachlichkeit subsumiert werden. - Der formale Aspekt bezieht sich auf die Konfliktlösungsstrategien, Methodenbeherrschung und auf exemplarisches Lehren und Lernen. - Der kategoriale Aspekt macht auf die wechselseitige Erschließung bzw. Erschlossenheit von Ich und Welt bzw. Inhalt und Form aufmerksam. - Der historische Aspekt beachtet die Geschichtlichkeit der Wirklichkeit aber auch die Konsequenzen von Handeln, Denken und Empfinden sowie ihre Genese. - Der individuelle Aspekt bezieht sich zum einen

auf die optimale Förderung des einzelnen (vielseitige bzw. allseitige Bildung), zum anderen auf die Individualität des Inhalts (Eigenrecht der Sache). Schließlich ist damit auch die fordernde Hingabe an die Sache tangiert, die die Ausschau nach bestimmten Zwecken verbietet ("zweckfreie" Bildung). - Der soziale Aspekt betont die soziale Verpflichtung des Gewußten. Von ihm werden die selbstlose Mithilfe am gemeinsamen Werk sowie die Kritik an Gesellschaft und an sich selbst abgedeckt. - Im Zusammenhang mit dem aktionalen Aspekt ist das verantwortete Handeln zu dokumentieren. - Der sensistische Aspekt durchdringt die eben genannten Aspekte und rückt die Dreiheit von Bedeutung (kognitiver Anteil), Zweck (pragmatischer Anteil) und Wert (moralisch-ethischer, ästhetischer, sozialer etc. Anteil) in den Horizont der Beachtung.

Die graphische Darstellung der aktualisierten historischen Grundlage der integrativen Bildung ergibt das folgende Bild:

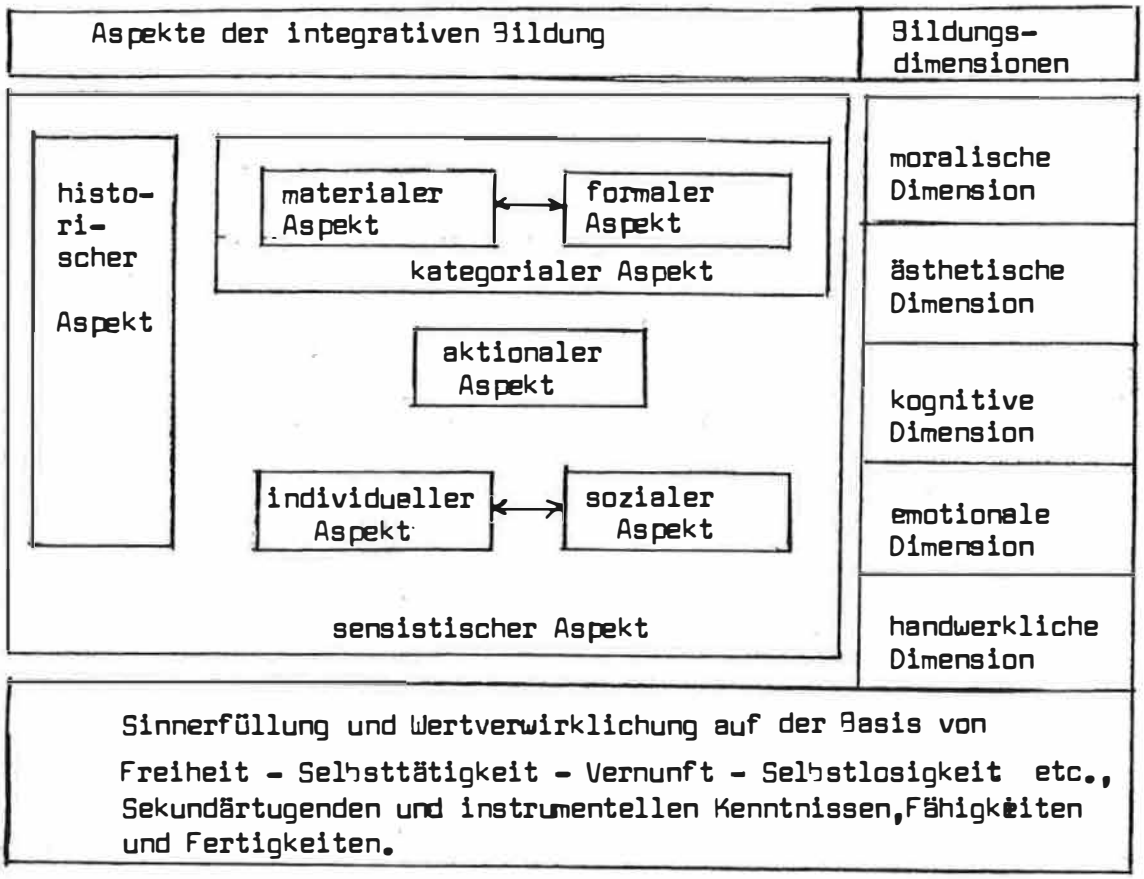


Abb.: Struktur des erweiterten geminsamen Fundaments der integrativen Bildung

Die Graphik veranschaulicht die polar einander gegenüberstehenden Aspekte des Materialen und Formalen und den die Polarität einschließenden kategorialen Aspekt. Ein polares Verhältnis ist auch das Kennzeichen der Beziehung zwischen individuellem und sozialem Aspekt. Die beiden polaren Verhältnisse sind durch ihre Bezogenheit auf den aktionalen Aspekt in der Wirklichkeit der verantworteten Handlung im dialektischen Sinne aufgehoben. Der historische Aspekt zeigt durch seine vertikale Anordnung seine Verbindung mit den anderen Aspekten an. Alle diese Aspekte werden durchdrungen von "Sinn", weshalb der sensistische Aspekt sie alle umfaßt.

Der Bildungsprozeß und der jeweils erreichte Bildungszustand lassen sich in fünf Dimensionen analysieren. Demnach hat die integrative Bildung eine moralische, ästhetische, kognitive, emotionale und handwerkliche Dimension. Die kontinuierlichen Bemühungen des Subjekts um Bildung, also um Sinnerfüllung und Wertverwirklichung sind auf der Grundlage vor allem von Freiheit, Selbsttätigkeit, Vernunft und Selbstlosigkeit möglich. Hier sind die Sekundärtugenden, wie z. B. Disziplin, Pünktlichkeit, Konzentration, Arbeitsbereitschaft, soziale Verträglichkeit und Freundlichkeit sowie die instrumentellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit eingeschlossen. Das bewahrt sie davor, verselbständigt zu werden.

Auf diesem erweiterten historischen Fundament integriert die sinntheoretisch begründete Bildungskonzeption die anthropologischen Dimensionen, die Bildungsarten, -stufen, -bereiche, die Formen des Bildungsprozesses, die Ziele und die bildenden Faktoren. Das soll im folgenden genauer ausgeführt werden.

4.3.3 Die integrative Bildung als Integration von "anthropologischen Dimensionen": Bildung des ganzen Menschen

Die Konzeption "integrative Bildung bezieht die im anthropologischen Strukturmodell dargestellten fünf Dimensionen ein. Damit werden alle Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen einschließlich der humanen Potentialitäten als für den Bildungsprozeß bedeutsam betrachtet. Einen ähnlichen Ansatz - bezogen auf ganzheitliche Erziehung -, legte R. Affemann (1976) vor. Er stellte in seinem Buch die rationale, emotionale, soziale und Werterziehung dar, verzichtete aber auf die Körper- oder Leibeserziehung. Von einer "integralen Erziehung" spricht auch J. Axer (1984), meint damit aber die mystischen Lehren des Sri Aurobindo und ist mit dem hier entwickelten Konzept der integrativen Bildung nicht zu verwechseln.

Die integrative Bildung geht von der Grundannahme aus, daß die in den fünf Dimensionen des anthropologischen Strukturmodells genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten geeignet sind, sowohl das Leben zu erhalten als es zu zerstören. Da sich die integrative Bildung zum Leben bekennt, muß sie alles tun, damit es erhalten, gepflegt und verbessert wird. Zu diesem Zweck müssen die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Sinnbegriff, dessen allgemeinste Bezeichnung "Lebenserhalt" ist, verbunden und optimal gefördert werden. Dazu eigenen sich spezielle "Bildungen" bzw. "Erziehungen".

Auswahl von "Erziehungen" und "Bildungen"

Im Blick auf die Schule werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Heranwachsenden in speziellen "Bildungen" und "Erziehungen" entwickelt, vielleicht auch gepflegt und vervollkommnet. Vergleicht man beide miteinander, so ergibt sich , daß Charakter-, Willens- und Bewußtseinsbildung sowie politische Bildung durchaus durch "-erziehung" umformuliert werden können, ohne daß deren Sinn verändert wird. Die Ersetzung der Gesundheitserziehung, Denkerziehung, Umwelt- und Medienerziehung durch "-bildung" gelingt jedoch nicht.

Ein Versuch, die verschiedenen "Erziehungen" zu gruppieren, ergibt, daß das Verständnis von "Erziehung" dem von "Ausbildung" in vielen

Fällen entspricht. In einer ersten Gruppe sind "Erziehungen" zusammengefaßt, in denen bestimmte Teilfähigkeiten und -fertigkeiten ausgebildet werden. Der moralische Bezug, der mit Erziehung in der Regel gegeben ist, spielt hier nur in der moralischen Erziehung eine Rolle. Die speziellen Erziehungen lauten: Denkerziehung, worunter das philosophisch nachdenkliche Reflektieren wie das logische Denken als Fähigkeiten gemeint sind; emotionale Erziehung, bei der die Fähigkeit entwickelt werden soll, die eigenen und fremden Gefühle sensibler als bisher wahrzunehmen und angemessener mit ihnen umzugehen; ästhetische Erziehung soll die ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden entfalten; religiöse Erziehung zielt auf die Stärkung der Glaubensfähigkeit und Glaubensbereitschaft; die soziale Erziehung will die Fähigkeit des friedfertigen Umgangs miteinander sowie die Fähigkeit, Konflikte zu bestehen, zu lösen oder zu verhindern, entwickeln; die Werterziehung erschließt dem Heranwachsenden die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vielfalt an Werten zu verwirklichen.

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Erziehungen, die sich auf Teilbereiche des Heranwachsenden beziehen. Im einzelnen sind zu nennen: Körper- oder Leibeserziehung, Gesundheitserziehung, Gewissenserziehung, Sexualerziehung, Willenserziehung, Charaktererziehung und Bewußtseinserziehung. Dabei ist der Bereich, der "erzogen", sprich: ausgebildet, gefördert, entfaltet, entwickelt werden soll, eindeutig fixiert. Hier könnte auch die Denkerziehung einbezogen werden, um weniger auf die Fähigkeit, in einer bestimmten Art zu denken als auf den Bereich des Denkens selbst Einfluß zu nehmen.

In die dritte Gruppe gehören jene "Erziehungen", die Teilbereiche der Welt abdecken, für die die Heranwachsenden in besonderer Weise ausgebildet werden sollen. Sie stellen meist verkappte Zusatzinhalte zum Lehrplan, die von zuständigen Fächern behandelt werden sollen. Hier lassen sich nennen: Bewegungserziehung, Verkehrserziehung, Medienerziehung, Wehrerziehung, Friedenserziehung, Familienerziehung und Freiheitserziehung.

Aus der Fülle von Erziehungen und Bildungen sowie den mit ihnen zusammenhängenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von der integrativen Bildungskonzeption umfaßt werden, sollen in der Auseinander-

setzung mit Denkerziehung, Gewissenserziehung, Gesundheitserziehung bzw. Leibeserziehung, Gesprächserziehung oder dialogische Erziehung, ästhetische Erziehung, Arbeitserziehung und Umwelterziehung die besondere Gewichtung der sinnorientierten Bildungsauffassung verdeutlicht werden. Die genannten "Erziehungen" werden den geistig-personalen (Denk- und Gewissenserziehung), der psychischen und physischen (Gesundheits- bzw. Leibeserziehung), der relationalen Dimension (ästhetische, Arbeits- und Umwelterziehung) zugeordnet.

Begründung der Auswahl

Aus der Analyse der aktuellen schulischen Situation lassen sich neben Positivem verschiedene Defizite, Einseitigkeiten, pathogene Tendenzen und anderes Negative mehr erkennen. (Vgl. K. Biller 1988 c, S. 26 - 76) Mit Hilfe der verschiedenen "Erziehungen" kann die integrative Bildung dagegen vorgehen.

Die Denkerziehung steht als Programm für die Überwindung der heute weitverbreiteten Gewöhnung an Selbstverständlichkeiten, der willkürlichen ad-hoc-Entscheidungen, der lediglich reorganisierenden und reproduzierenden Denkleistungen, kurz: der Gedankenlosigkeit. Die Gewissenserziehung will oberflächliche Verhaltensweisen und mangelnde Wertsichtigkeit beheben. Die Gesundheitserziehung kümmert sich um die vernachlässigte physische, emotionale und soziale "Gesundheit" im schulischen Bereich. Die Gesprächserziehung will die Lücken im zwischenmenschlichen Bereich, insbesondere im Lehrer-Schüler-Verhältnis schließen. Die ästhetische Erziehung kann die Ausfälle im musischen Bereich ausgleichen und trägt zu dessen Aufwertung bei. Die Arbeitserziehung tritt den Trends des wohldosierten Verabreichens, Verspieltseins, Verniedlichens und Verharmlosens entgegen. Die Umwelterziehung geht gegen isolierende Tendenzen vor, die zu isoliertem Brockenwissen, zum Denken in engbegrenzten Bereichen und zur mangelnden Beachtung von Konsequenzen geführt haben.

Die integrative Bildung macht deutlich, daß Gesundheit von Mensch und Umwelt eine wichtige Grundlage ist, auf der die schulische Arbeit verbunden ist mit qualitativ wertvollem Denken, beziehungsstiftendem Sprechen und ästhetischem Tun. Mit Hilfe des Sinn-Organs "Gewissen"

können diese Schwerpunkte die Verwirklichung vielfältiger Sinn- und Wertmöglichkeiten absichern und eine sinnorientierte Bildung ermöglichen.

4.3.3.1 Die Förderung der geistig-personalen und der kognitiven Dimension: "Denkerziehung"

Mit "Denkerziehung" ist hier nicht die Förderung etwa mathematischen oder logischen Denkens, auch nicht das Denken in anderen Sprachen gemeint - obwohl dies unbestreitbar notwendig ist -, sondern vielmehr das Denken, das sich um größere Sinnzusammenhänge bemüht und das von der Vernunft und nicht nur vom Verstand geleitet wird. Verschiedene Ansätze zur Entwicklung des so verstandenen Denkens werden im folgenden dargestellt.

Erster Ansatz: Die Bemühungen um "Lebenslehre"

In diesem Zusammenhang verdient jener Vorschlag erwähnt zu werden, dessen Ziel es war, den Kindern Zeit zum Nachdenken über das Leben, bestimmte Probleme und seltene Fragen u. v. a. m. zu geben, um sie für ihr künftiges Leben zu ertüchtigen. Diese Idee wurde diskutiert von G. Kerschensteiner in seinen Überlegungen zur staatsbürgerlichen Erziehung (1901), von F.W. Foerster in "Jugendlehre" (1904) und in "Lebenskunde" (1908), von W. Flitner in seinem Aufsatz "Lebenslehre" (1946) und von F. Blätter (1963) in seinen Ausführungen über "Lebenskunde", anknüpfend an E. Hess-Krugs Studie über die Kunde in der Pädagogik (1934).

Die Idee, einhaltend im Strom des Geschehens über Erscheinungen des alltäglichen Lebens zu reflektieren, wurde insbesondere von W. Flitner (1946) intensiv diskutiert, auch in der Absicht, Lebenslehre als Fach einzuführen, um die Schüler zu befähigen, Lebenstüchtigkeit zu erlangen. Einige Themen der Lebenslehre sollen die ungebrochene Aktualität belegen: Arbeitslosigkeit, Sozialismus, Kommunismus, Kapitalismus, Streit um Pazifismus, Tüchtigkeit bürgerlicher Lebensformen, religiöse Standpunkte, Verhältnis zu den Institutionen Ehe, Familie, Staat; Rückzug aus Zivilisation und Technik zugunsten natürlicher Produktions-

methoden (z. B. Wind- statt Kunstmühlen), Fragen nach dem Sinn der Arbeit, Begriff des Berufs, der sozialen Rollenbestimmtheit, nach dem Recht und der öffentlichen Moral u. a. m.

Zweiter Ansatz: Das "bildende Lehren"

Auch der Ansatz von H. Holstein, den er das "bildende Lehren" nannte, verdient hier erwähnt zu werden. Er hebt drei Phasen des bildenden Lehrens hervor: In Phase 1 findet die einfache Berührung mit den Gegenständen statt, wobei die Sinne und der Verstand angesprochen sind. Der Gegenstand soll lebendig in den für ihn gültigen Seinbezügen dargestellt werden. Bei diesem Bemühen um die Sache bringt sich zugleich auch die Person des Lehrers in das Geschehen ein. - In der Phase 2 wird den Schülern, dank der lebendigen Darstellung, die Erfahrung der eigenen tätigen Kräfte möglich. Die Schüler verknüpfen die neuen Erfahrungen mit früheren, wodurch sie in die Besinnung kommen. - In der Phase 3, dem bildenden Lernen, vereinen sich beide vorausgegangenen Phasen. (Vgl. H. Holstein 1961, S. 29)

Das bildende Lehren und Lernen bedarf jener Schüler, die "bei der Sache" sein können, ein für unsere Tage hoher, aber nicht unmöglicher Anspruch. Im bildenden Lehren und Lernen wird ein Bildungsgefälle anerkannt, das gleichzeitig auch ein menschlich relevantes Spannungsverhältnis zwischen dem Lehrer und seinen Schülern darstellt. (Vgl. S. 33) So handelt es sich beim bildenden Lehren immer zugleich auch um eine Menschenbildung, weil der sachliche Bezug auch ein menschlicher ist. Das bildende Lehren geht schließlich von der Erkenntnis aus, daß es im Unterricht viele Faktoren gibt, die zuvor - etwa in der Planungsphase des Unterrichts - nicht geahnt wurden. Daher könnte keine Sicherheit erwartet werden. Die Folge davon ist, daß die Methoden darauf Rücksicht nehmen müssen. Die "Zusammenarbeit" und das "Gespräch" im Sinne von Th. Ballauff erscheinen H. Holstein als angemessene Lehrformen (vgl. S. 34).

In H. Holsteins Beitrag wird die Verwobenheit des unterrichtlichen Geschehens oder allgemein gesprochen: die Unteilbarkeit des menschlichen Lebens an den Beispielen des bildenden Lehrens und bildenden Lernens, des sachlichen und menschlichen Bezugs verdeutlicht. Ferner

beeinflußt die berechtigte Annahme von Imponderabilien im unterrichtlichen Geschehen nicht nur die Methodenwahl, sondern bestätigt darüber hinaus auch die Konzeption der integrativen Bildung.

Dritter Ansatz: Die philosophische Reflexion in der Schule

Ohne den Begriff "Denkerziehung" überstrapazieren zu wollen, könnte man auch von "philosophischem Denken" sprechen. Ein Beispiel dafür liefert Cl. Günzler, der in seinem Buch "Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule" (1976) die "Unverzichtbarkeit der philosophischen Reflexion für das pädagogische Denken und Handeln wie auch die Notwendigkeit, die philosophische Denk- und Frageweise im Unterricht selbst zu Wort kommen zu lassen", betont (S. 147). Auch O.F. Bollnow hebt hervor, daß die Pädagogik nur "in engstem Zusammenhang mit der Philosophie /.../ ihre Aufgaben fruchtbar in Angriff nehmen (kann)" (1964, S. 238).

An dem vergleichsweise geringen Interesse der Pädagogik an Philosophie und an der Tatsache, daß diese viel zu wenig pädagogische Themen bearbeitet, hat sich auch zwölf Jahre nach dem Erscheinen des Buches von Cl. Günzler nicht viel geändert. Das ist umso bedauerlicher, als gerade in unserer Gegenwart, die von Cl. Günzler genannte Aufgabe der Gegenwartsphilosophie nichts von ihrer Bedeutung verloren hat. Es geht nachwievor um die Frage, "ob die heranwachsende Generation den Zugang zur Ebene philosophischen Fragens vermittelt bekommt oder an ihr vorbeigesteuert wird" (Cl. Günzler, S. 149). Im Rahmen der Integrativen Bildung soll dieses Defizit aufgefüllt werden. Die Heranwachsenden sollen wissen, was unter Freiheit, Glück und Lebenssinn zu verstehen ist, wie gefährdet diese sind und was jeder zu deren Bewahrung beitragen kann.

Ein zweites Beispiel zur Denkerziehung ist das noch nicht abgeschlossene Projekt von Helmut Schreier, das 1984 "Philosophieren mit Kindern" hieß, neuerdings in "Denkerziehung in der Grundschule" umbenannt wurde. Beide Ansätze kommen dem nahe, was hier unter "Sinnorientierung in der personal-geistigen Dimension" im Rahmen der integrativen Bildungsbemühungen verstanden wird. Sie werden im folgenden kurz referiert.

Cl. Günzler entfaltet an drei Problemkreisen die Notwendigkeit, Möglichkeit und Fruchtbarkeit philosophischer Reflexion angefangen von der Grundschule über die Realschule bis hin zur Oberstufe des Gymnasiums. Philosophisches Nachdenken soll (a) an lebenskundlichen Themen geübt werden. Dazu ist (b) Urteilskraft vorausgesetzt. Außerdem sind (c) ethische Maßstäbe notwendig.

Lebenskundliche Themen

Lebenskundliche Themen werden in der Regel in Gesprächen behandelt, in denen über Entscheidungen nachgedacht wird, die in bestimmten Situationen getroffen wurden. Gespräche dieser Art finden meist per Zufall statt. Sie entbehren eines methodisch einwandfreien Vorgehens, mit dessen Hilfe man z. B. jene getroffenen Vorentscheidungen von Handlungsvollzügen aufdecken kann. Diese methodisch gewonnenen Erkenntnisse lassen ein in Rede stehendes Verhalten verständlich erscheinen. Lebenskundliche Themen, die sich lohnen, sorgfältig methodisch aufbereitet, im Unterricht behandelt zu werden, sind

"z. B. das Unbehagen am Leben in der modernen Industriegesellschaft mit ihren Konsum- und Freizeitmöglichkeiten (das) einem existentiellen Vakuum entspringt, welches als die natürliche Konsequenz der Unfähigkeit zu selbständiger Sinnsuche begriffen werden muß. Das erlernte Wissen löst eben keine Lebensfragen, die Vernachlässigung des Denkens rächt sich als Hilflosigkeit vor den täglichen Lebensproblemen, vor den Konflikten in Ehe und Familie, Erziehung und Freizeitgestaltung, als geistige Heimatlosigkeit angesichts der Notwendigkeit, Standorte zu beziehen, als innere Leere vor der Aufgabe, bejahenswerte Lebensziele zu finden" (S. 151 - 152; meine Hervorhebungen.).

Das Lernen muß also ergänzt werden durch die Fähigkeit zu denken, die sich darin zeigt, daß der Schüler selbständig Problemlösungen im konkreten Alltag findet. Wenngleich wir hier nicht die Meinung Cl. Günzlers vertreten, Sinndefizit oder existentielles Vakuum entstünde nur aus Mangel an selbständigem Denken - oft sind es nämlich unüberwindliche Situationen, die auch bei einer noch so gut funktionierenden Denktätigkeit in ihrer eingrenzenden Wirkung nicht überwunden werden können (vgl. K. Biller 1988) - so teilen wir doch seine Meinung, daß das Lernen von Informationen nicht ausreicht, um Lebenskrisen bewältigen zu können, und daß es für jeden einzelnen Menschen nötig ist, bejahenswerte Lebensziele zu finden, damit ihm die Erfahrung erspart bleibt, nicht "richtig" zu leben.

Mit Hilfe der philosophischen Reflexion lebenskundlicher Themen sollen auf dem Weg über kritische Distanz zur Realität und die Freiheit von Ersatzwelten - wie z. B. der Drogenwelt und der Ersatzreligionen - innere Zufriedenheit erreicht werden. Das aber heißt, verstärkt die Sinnfragen in konkreten Situationen zu stellen und zu beantworten sowie auf Wertmöglichkeiten zu achten und zu verwirklichen. Die Sinnfragen und Wertmöglichkeiten durchdringen nämlich das ganze menschliche Leben und besitzen daher auch "Zukunftsbedeutung". Sie stellen ebenfalls eine zentrale Thematik der geisteswissenschaftlichen Didaktik dar. Sie wecken "geistiges Leben" und können "tätiger" Geist im Heranwachsenden werden. (Vgl. W. Klafki 1974, S. 17)

Die Sinnfragen, um die es bei Cl. Günzler geht, sind losgelöst vom Curriculum. Die Fragen "nach Freiheit und Verantwortung, Recht und Pflicht, nach Glück, Freundschaft, Selbstbehauptung und Mitmenschlichkeit, nach Wert und Wertkonflikten und dergleichen mehr" (S. 153) können bereits in der Grundschule im Rahmen eines Gesprächs durchlaufen werden, wobei die Aspektvielfalt aufgedeckt wird.

Da Sinnfragen und ihre Beantwortung über den Lebensweg eines jeden Menschen entscheiden, stellen sie die Bedingung jeglicher Bildung dar (vgl. S. 153). Sie befähigen also nicht zur Übernahme verschiedener Rollen: Daher geht es hier "um die Fähigkeit, die divergierenden Ansprüche dieser Rollen so in der Einheit der Person miteinander zu koordinieren, daß eine individuell geprägte, unverwechselbar persönliche und eben damit auch zufriedenstellende Gestaltung des Lebens möglich wird" (S. 154). Diese von Cl. Günzler erhobene Forderung hat schon Herman Nohl in seinem Buch Charakter und Schicksal (1938) ausführlich thematisiert. Das Ziel des Unterrichts ist daher weniger das angemessene Rollenverhalten als vielmehr die personale Identität. Denn nur auf dem Weg über die Identitätsfindung gelingt es dem Menschen, die nötige Distanz zu den verschiedenen Rollen, die er im Leben einnehmen muß, zu gewinnen. Dazu ist jedoch ein selbständiges Denken in einem von Lernzieldruck freien Raum der Schule unerläßlich. Die Ergebnisse psychologischer Forschung, die Cl. Günzler als Beleg anführt (vgl. S. 155), können durch Untersuchungsergebnisse der

Prüfungsforschung (P. Krope 1984) unterstrichen werden.

Bei der Einführung der Sinnfragen in den Unterricht müssen die Kinder in der Lage sein, sich sprachlich differenziert auszudrücken. Sie müssen die Wert- und Sinnfragen und die damit zusammenhängenden Sinnprobleme sprachlich erfassen können. Es "macht eine der wesentlichen philosophischen Dimensionen allen Unterrichtens aus, /.../ der Sinnsphäre Schritt für Schritt ihre Bedeutung abzugewinnen" (S. 156).

Die starke notwendige Betonung der sprachlichen Fähigkeiten kann jedoch Schüler daran hindern, sich um das philosophische Denken zu bemühen. Wenn jedoch schon frühzeitig in der Grundschule mit dieser Art zu denken begonnen wird, dürfte die altersmundartliche Versprachlichung der Denkinhalte keine unüberwindliche Hürde sein.

Nach diesen begründenden Ausführungen sollen Hinweise auf die praktische Umsetzung im Unterricht der verschiedenen allgemeinbildenden Schularten folgen.

Im Philosophieunterricht des Gymnasiums können verschiedene Positionen und klassische Texte erarbeitet werden, wobei die Schüler unterschiedliche Problemlösungen kennenlernen. In der Diskussion werden die angebenen Lösungen auf ihren Beitrag für gegenwärtige Problemsituationen befragt (vgl. R. Dölle 1973, S. 16). Hier soll lebendig philosophiert werden, indem ein Einblick in Problemzusammenhänge als geistige Grundlage für die eigenen weiteren Klärungsbemühungen in konkreten Situationen gewonnen werden können. Von diesem Vorgehen könnte auch der Fremdsprachunterricht profitieren. Auch hier bieten die Texte reichhaltiges Material zur Lösung lebensbedeutsamer Probleme an.

In Grund-, Haupt- und Realschulen ist die Einführung philosophischen Denkens jedoch schwieriger. Obwohl die Orientierung an philosophischen Texten aller Wahrscheinlichkeit nach ausscheidet - es sei denn, sie werden für die Hand des Schülers bearbeitet -, bleibt die "sprachliche Eröffnung der Sinnsphäre gerade hier eine vordringliche Aufgabe" (S. 156). Eine Erschwernis stellt das Faktum dar, daß es an diesen

Schulen kein Fach "Philosophie" gibt, und daß der Ethik-Unterricht bzw. das Fach Lebenskunde lediglich als Alternative zum Religionsunterricht fungiert. Als Ausweg schlägt Cl. Günzler vor, die philosophische Reflexion als Unterrichtsprinzip fest zu installieren (vgl. S. 157).

Es gibt - nach Günzler - viele Möglichkeiten, Sinnfragen aus dem bisherigen Lernangebot anzuregen.

"So arbeitet eine Vielzahl von Lesebuchtexten mit Begriffen der Sinnsphäre, deren meditative Auslotung auch schon für Grundschulkinder von großem Reiz ist. Glück und Unglück, Freude und Leid, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Ordnung und Unordnung, Hilfsbereitschaft und Schadenfreude, Wunsch und Wirklichkeit und dergleichen mehr kehren leitmotivisch wieder und können zum Anlaß genommen werden, nicht nur als Ordnungsschemata für die Interpretation des behandelten Textes benutzt, sondern über den Text hinaus als solche zum Thema erhoben zu werden." (S. 157)

Zur Verdeutlichung möchte ich ein Beispiel aus Günzlers Buch (S. 157f) anführen:

"Texte, die etwa den Wunsch von Einzelkindern nach (S. 158) einem Bruder oder einer Schwester zum Inhalt haben (siehe etwa: Westermann-Lesebuch 1, S. 65; Wunder-Welt 2, S. 19/21; Wunder-Welt 3, S. 100/103!) eignen sich vorzüglich, in einem Gespräch die Polarität von Wunscherwartung und dem Anspruchscharakter des Gewünschten zu verdeutlichen, also ins Bewußtsein zu heben, daß ein kleiner Bruder oder eine kleine Schwester keineswegs nur der erhoffte Spielkamerad sind, sondern auch neue Ansprüche mit sich bringen, daß Freude nicht aus dem bloßen Habenwollen resultiert, sondern immer die Bereitschaft voraussetzt, sich auf den anderen als anderen einzulassen. Gina Ruck-Pauquèt hat dies in ihrem Lesebuchtext 'Geschwister' (Wunder-Welt 3, S. 100/103) sehr anschaulich dargestellt. Der Sinnzusammenhang von echter Freude und Dienstbereitschaft, d. h. die Leere des bloßen Genießenwollens, läßt sich von hier aus als generelle Einsicht durchaus gewinnen, zumal Analogien zum Umgang mit Pflanzen und Tieren naheliegen, der Gedanke, daß ein ersehnter Besitz, ob nun ein Geschwisterchen, ein Hund oder ein eigener Gartenanteil, als erfüllte Wirklichkeit den Besitzenden stets in einen neuen Pflichtkreis hineinzieht, also nur dann seinen Sinn erfüllt, wenn der erhoffte Besitzerstolz liebevoller Dienstbereitschaft Platz macht, umreißt eine Einsicht, welche für Grundschulkinder nicht nur zugänglich, sondern auch wichtig ist." (S. 157 - 158)

Weitere Bispiele seien nur genannt: Theodor Storms Märchen "Der kleine Hävelmann".

"Daß der Wunsch sich selbst um seinen Sinn bringt, wenn er als unüberlegtes Immer-mehr-Habenwollen (S. 159) jede Selbstbeschränkung

preisgibt, daß überzogene Wünsche die Mitmenschen unzumutbar belasten und den Wünschenden nicht zufrieden, sondern unzufrieden machen, läßt sich am Text unschwer aufweisen. Die generalisierende Frage: "Woran muß ich denken, wenn ich mir etwas wünsche?", stößt in den Erfahrungshorizont des Grundschulkindes selbst vor und vermag eine solche Vielfalt von Aspekten freizusetzen, daß ein differenzierteres Verständnis von Wunsch und Wünschenswertem, eine Relativierung des Eigenanspruchs im Gefüge von Familie und Freundeskreis, ja letztlich im sozialen Ganzen schon hier grundgelegt werden kann." (S. 158 - 159)

In ähnlicher Weise können die Topoi wie "Glück haben", "Pech haben", "Glücksschwein" u. a. m. die Frage auslösen, was es eigentlich heißt, glücklich zu sein. Es kommt darauf an, die generalisierende Frage nicht zu umgehen, sondern von ihr aus den zu befragenden Sinn-Komplex "Glücklichsein" in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler zu stellen. So können sie erkennen, daß man "Glück" je nach Lebenssituation sehr unterschiedlich sehen kann. Während der Hungernde z. B. glücklich ist, wenn er satt ist, beachtet ebendies der Verbraucher in der Überflußgesellschaft als selbstverständlich. Seine Glücksvorstellungen beginnen erst jenseits des Sattseins. Die Akzente und Prämissen unterschiedlicher Glücksvorstellungen kann im Heranwachsenden den Grund für die Einsicht in die Multivalenz der Sinnbegriffe legen.

Die eben skizzierten Fragestellungen sind für die Grundschüler angemessen. Es müßte jedoch erforscht werden, inwieweit damit alle Grundschulkinder für Themen dieser Art motivierbar sind. Über die philosophischen Gespräche allein erscheint die positive Auswirkung des philosophischen Nachdenkens nicht möglich zu sein. Viemehr müßten Handlungen folgen, so daß die Erkenntnisse in das eigene Schülerleben integrierbar sind. Das wiederum kann nur über kontinuierliche Versuche geschehen, von denen sowohl die Schüler als auch der Lehrer berichten. Auf diese Weise kann sich allmählich eine philosophische Denkhaltung ergeben. Wichtig ist auch, daß die Eltern diese Arbeit des Lehrers unterstützen.

Ein Beispiel für die Arbeit mit Schülern der dritten und vierten Grundschulklassen ist die Befragung der Einträge in Poesiealben auf ihren Wahrheitsgehalt: Soll man immer die Wahrheit ohne Scheu sagen? Ist der Fröhliche wirklich immer der Stärkere? Soll man wirklich nur die frohen Stunden zählen? Darüberhinaus könnten die Redensarten, wie z. B. "Morgenstund hat Gold im Mund" auf ihren Wahrheitskern hin

durchleuchtet werden. Vorteilhaft ist es, wenn die zeithistorischen Entstehungsbedigungen der Redensarten, Lebensweisheiten und Sprichwörter rekonstruiert werden. Dadurch wird der Sinngehalt dieser Lerninhalte wesentlich angereichert.

Die Kinder sind jedoch nicht nur kurzfristig für diese Denkungsart zu begeistern, sondern an sie zu gewöhnen. Hierbei ist der Spontaneität und der Rückfälligkeit junger Menschen immer wieder zu gedenken. Rechtzeitig sind dagegen Vorkehrungen zu treffen. Es ist zweifellos wichtig zu erfahren, daß es bei entscheidenden Fragen der Lebensgestaltung nicht so ohne weiteres ein klares, eindeutiges Urteil gibt. Es ist ferner ebenfalls wichtig, daß Kinder diese für sich ungewohnte Lebenserfahrung sammeln können, "denn nirgendwo bietet sich die Chance, inmitten einer Vielfalt möglicher Wege die Sicherheit des eigenen Urteils zu festigen, so intensiv wie im Umkreis der Sinnfragen" (S. 160). Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß in der moralischen Entwicklung bestimmte Entwicklungsstadien erkennbar sind, die nicht übersprungen werden können, wie z. B. die Ergebnisse der Forschungen von L. Kohlberg und seinen Mitarbeitern belegen.

Die Aufgabe der "individuellen Sinnorientierung" (S. 161) erscheint als eines der vordringlichsten Erziehungsziele. Sie ist nach wie vor ungelöst. Das beweist auch die von Ferdinand Kopp formulierte "erzieherische Aufgabe für Unterricht und Schule" (1973, S. 61), die es nach wie vor zu erfüllen gilt. Vielleicht ist es auch utopisch, das Anderssein anzuerkennen und zu schützen, oder das Ungewohnte und Fremde zu akzeptieren. Nichtsdestoweniger ist es zum friedfertigen Zusammenleben von Menschen in der Schule - und nicht nur dort - eine wichtige Voraussetzung.

In diese so schwer zu verwirklichende Haltung kann nach Cl. Günzler jedoch die philosophische Reflexion einmünden; denn es geht dabei um den Versuch

"im gemeinsamen Bewußtsein, stets hinter der Wahrheit zurückzubleiben, doch nach der Wahrheit in den Sinn- und Lebensfragen zu suchen, nicht in beliebiger Addition von Aspekten, sondern in der strengen Zucht eines alle zur Sache gehörigen Argument integrierenden Begründungsverfahrens. Hier gibt es kein Richtig und Falsch, das möglichst geschickt

ermittelt und zügig zu Papier gebracht werden muß, sondern nur einen gemeinsamen Weg zur Auslotung von Fragen, deren Lösung offen ist" (S. 161 - 162).

Es kommt im Leben der Heranwachsenden darauf an, das "sophistische Scheinwissen" mit seinen trügerischen Sicherheiten aufzubrechen, das sie sich im Laufe der Schulzeit aus arbeitsökonomischen und prüfungstechnischen Gründen aneignen. Sie wissen, daß es tatsächlich nur für die kommenden Prüfungen oder mündlichen Abfragen gelernt, bzw. gedächtnismäßig gespeichert wurde. Hierbei hat auch der wissenschaftsorientierte Unterricht kaum einen Beitrag geliefert. Es bleibt demzufolge eine wichtige Aufgabe der Schule und des Unterrichts, "das weitverbreitete Bewußtsein, wissenschaftliches Problemlösungsverhalten gewährleiste als solches schon das Lebenkönnen" pädagogisch zu relativieren, "wenn die heranwachsende Generation nicht um den existentiellen Ernst ihrer Lebensgestaltung gebracht werden soll" (S. 162).

Zusammenfassung: Lebenskundliche Themen, von denen beispielsweise W. Flitner eine Menge genannt hat (1946, S. 213 - 216) müssen methodisiert im Rahmen philosophischer Reflexionen behandelt werden. Hierbei wird sowohl nach der Wahrheit als auch nach dem Sinn dieser als wahr erkannten Inhalte (Gedanken, Theorien in klassischen Texten, Redensarten, Problemsituationen) mit strenger gedanklicher Zucht gefragt und die Denkhaltung und Denkmethode in das eigene Leben integriert. Es werden keine philosophischen Systeme gelehrt.

Die Urteilsfähigkeit ist nötig

Die "Urteilskraft" (Cl. Günzler) sollte vielleicht besser als Fähigkeit verstanden werden, weil die Vorstellung von substanzialsierten Kräften sich im geistigen Bereich nicht aufrechterhalten läßt. Der urteilsfähige Mensch kann eine bestimmte konkrete Situation auf die von ihr tangierte allgemeine Norm beziehen und umgekehrt diese auf jene hin auslegen. Er weiß also, was in einer Situation notwendigerweise getan werden muß. Die Urteilsfähigkeit des Menschen wird durch die Notwendigkeit herausgefordert, die Lebenswirklichkeit zu beurteilen. Lebensferne Muster eignen sich hierfür nicht. (Vgl. auch O.F. Bollnow 1962)

In der gymnasialen Oberstufe ist die Arbeit am philosophischen Text selbst möglich. Hier können ethische Theorien, wie z. B. die Wertethik, die Ethik des Diamat u. a. m., aber auch Gegenwartsprobleme, wie z. B. die Rede vom kontinuierlichen Fortschritt, die Abtreibung, die AIDS-Problematik und die Todesstrafe unter ethischem Aspekt besprochen werden.

Für Grund-, Haupt- und Realschulen eröffnet sich die Möglichkeit, von den Unterrichtsinhalten her und bezogen auf die Klassensituationen ethische Problemgehalte gezielt zu entfalten. Lesebuchtexte und Lehrinhalte des sachkundlichen Bereichs, etwa die Umweltfragen, die Gentechnologie u. a. m. können ebenfalls das philosophische Nachdenken anregen. Ein Beispiel für die vierte Klasse ist die Lesebuchgeschichte "Der Kloß" von Gudrun Pausewang, die den Gerechtigkeitssinn der Schüler intensiv ansprechen kann. Um in die Problematik ethischer Urteilsbildung einzudringen eignen sich zwei Schritte.

Der erste Schritt zielt auf die Erarbeitung der Erkenntnis, daß Werturteile unverkürzte Sachurteile voraussetzen, daß also nur derjenige dann über den anderen urteilen darf, wenn er das, was ihm möglich war, an Informationen gesammelt hat. Es muß zu falschen Bewertungen führen, wenn von einer einzigen Eigenschaft eines Menschen ausgegangen wird. (Vgl. S. 172) Die Psychologie unterstützt diese Erkenntnis durch ihre Forschungsergebnisse über die "Tendenzen der Wahrnehmung" oder die "Wahrnehmungsfehler" (vgl. Ed. W. Kleber 1976 a, b; 1978). In diesem ersten Schritt wird immer auch geprüft, inwieweit die Schüler selbst von der in Rede stehenden Thematik tangiert wurden. Das Verständnis der Problemsituation eröffnet dem Schüler die Möglichkeit, eine Veränderung bei sich selbst zu beginnen. Dies leitet eine wichtige erzieherische Etappe ein.

Der zweite Schritt zielt auf die Erkenntnis, daß kein Mensch vollkommen ist. Das schließt ein, daß das subjektive Urteil über andere von der Gefahr der Unvollkommenheit bedroht ist. Diese Erkenntnis führt zu einem Denkstil und zu einer Einstellung gegenüber dem Mitschüler, die sowohl den Klassengeist als auch die Atmosphäre in der Schule positiv beeinflussen. Die Differenziertheit des Denkens verhindert das bedenkenlose "Drauflosurteilen" (S. 173). Zur nötigen Einübung in die

Urteilsfähigkeit eignen sich normative Konflikte, die im Schulalltag häufig auftreten. Das begrifflich Erarbeitete wird dabei in der konkreten Situation umgesetzt. Beispiele hierfür sind der Außenseiter in der Klasse, der Fremdling, der Sündenbock, der Klassenkasper, Konflikte zwischen der Gruppe und dem einzelnen, Streit auf dem Schulhof, Ungerechtigkeit u. a. m. Kinder müssen lernen zu begründen, warum sie etwas tun und diese Gründe von anderen im Gespräch prüfen lassen. Damit kann der Schüler lernen, daß er als einzelner aus seinen konkreten Bedingungen heraus sich persönlich entscheiden muß, weil es keinen vorgefertigten Lebensweg gibt und sich "gedankenloses Mitlaufen im schnellen Wechsel der Trends" rächt (S. 176).

Die Urteilsfähigkeit wird also erreicht - so kann zusammenfassend formuliert werden - , wenn die Schüler erkannt haben, daß zur Urteilsfindung möglichst viel Wissen um den in Rede stehenden Vorgang nötig ist und daß kein Mensch vollkommen ist, also die subjektiven Urteile nicht immer richtig sind. Die theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse lassen sich in den konkreten Klassensituationen, in denen normative Konflikte stattfinden, umsetzen. Dabei erkennt der Schüler, daß es keine vorgefertigten Lebenswege gibt, sondern daß er sich selbst um jede Entscheidung bemühen muß.

Ethische Maßstäbe orientieren

Ethische Maßstäbe bieten eine Vielzahl an Orientierungsmöglichkeiten an. Die Heranwachsenden eignen sich diese an, indem sie in einem ersten Schritt befähigt werden, vorherrschende Trends und Doktrinen unerbittlich in Frage zu stellen (vgl. S. 179). Das führt dazu, die Grundlagen des Handelns auszuloten. In einem zweiten Schritt kann dann nach den Maßstäben gefragt werden, die die individuelle Lebensführung und das soziale Miteinander bedingen. (Vgl. ebd.) Dabei ist zu erkennen, daß das Verhalten der Mehrheit noch keinen Anhaltspunkt für die sittliche Qualität der ihr zugrundeliegenden Einstellung liefert.

Angesichts des ethischen Defizits im öffentlichen Leben und des damit einhergehenden Abstands zu den Werten der "einfachen Sittlichkeit" (O.F. Bollnow, 1968, S. 22), benötigt der Schüler eine

Wertnaltung, die es ihm erlaubt, Konflikte in einer Haltung der Achtung gegenüber dem anderen zu lösen. Hierzu empfiehlt Cl. Günzler die folgenden Tugenden (S. 192 - 196):

- selbstlose Tugenden statt ausschließliches Vertreten und Durchsetzen eigener Interessen;
- Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Höflichkeit;
- den Tugendkatalog nach O.F. Bollnow (S. 27).

Zusammengefaßt stellt das philosophische Reflektieren im Konzept von Cl. Günzler einen gangbaren Weg dar, an lebenskundlichen Themen die eigene Urteilsfähigkeit zu lernen und zu vervollkommnen, so daß das Handeln, an Tugenden ausgerichtet, sittlich wertvoll wird.

Während sich nun diese Konzeption auf alle allgemeinbildenden Schularten bezieht, konzentriert sich der Ansatz von Helmut Schreier auf die Grundschule. Im Unterschied zu Cl. Günzlers Konzept stehen hier weniger ethische Fragen im Mittelpunkt, sondern sogenannte Selbstverständlichkeiten aus dem Lebensbereich der Grundschüler, die durch genaues Nachfragen problematisiert werden. Um sie werden Geschichten gruppiert, die der Lehrer den Schülern erzählt. Die gedankliche Durchdringung der in den Geschichten erfaßten Sachverhalte soll in den Kindern allmählich eine reflektierende Haltung wecken.

Vierter Ansatz: Nachdenken mit Grundschülern

Aufgrund des mir verfügbaren Materials werden Themen besprochen, wie z. B. die Metamorphose verschiedener Zustände, die den Gedanken festigen soll, daß auf der Welt nichts verloren gehe; die Frage nach dem Ende des Weltraums erleben die Kinder als letztlich nicht beantwortbar; die Frage, warum die Hochzeit eine Hoch-Zeit ist, führt die Kinder auf die Beachtung des Sinnes von Wörtern; die Achtung vor dem Vermögen der Vögel, ihr Nest ohne große Anleitung zu bauen, entsteht aus dem Bemühen der Kinder, ebenfalls ein Nest zu bauen; nachdenklich werden die Kinder bei der Frage, ob Tod das gleiche sei wie schlafen; die Frage, was denn das Böse sei, wird auch im Hinblick auf Tiere diskutiert; die Achtung vor den Tieren wird artikuliert, indem Tiere nicht mit Gegenständen gleichgesetzt werden; die Einmaligkeit eines jeden Menschen wird am Beispiel des Fingerabdrucks, der Eßgewohnheiten,

des Verhaltens u. a. m. angesprochen; das Stauenen wird ausgelöst über die präzise Beobachtung der Eskimos, die viele Wörter für Schnee haben; die Frage, ob es eine einzige Urpflanze gibt, regt die Kinder zu der Feststellung an, daß es "die" Pflanze eigentlich nicht gebe; das Thema "Umwelt" wird am Beispiel das Baumfällens konkretisiert und den Kindern im Rollenspiel verdeutlicht, daß es keinen guten Grund gibt, einen Baum zu fällen; schließlich regt das Schlachten eines Schweines die Kinder zum Nachdenken über die Richtigkeit des Fleischkonsums an.

Beispiel

Zur Konkretisierung sei das Thema der Metamorphose am Beispiel "Kerzenflamme" vorgestellt:

Kerzenflamme

"Eine Kerzenflamme ist schön", sagt Jochen zu seinem Vater. "Ich könnte stundenlang zuschauen, wie die Kerze langsam abbrennt."

"Schön und interessant", meint Jochens Vater. "Ist dir mal aufgefallen, daß die Flamme aus Zonen mit verschiedenen Farben besteht?"
"Ja, ich sehe vier", antwortet Jochen. "Eine dunkle, spitze, in der Mitte, dann die leuchtende gelbe Flamme, dann unten so eine blaue am Docht, und dann noch einen Schimmer außen um die Flamme herum."

"Du hast gute Augen", sagt Jochens Vater. "Die dunkle Zone in der Mitte ist der Flammenkern. Die leuchtende darüber und drumherum ist der Flammenmantel. Der blaue Schimmer unterhalb der Flamme und der gelbe Schimmer um die Flamme herum bilden zusammen die dritte Zone. Sie heißt 'Flammensaum'. Also drei Zonen gibt es. Siehst du auch die drei Zustandsformen des Kerzenwachses?"

"Hier unten ist es fest", antwortet Jochen und faßt den Kerzenkörper an. "Und da um den Docht herum ist es geschmolzen und flüssig. Aber welche soll die dritte Form sein?"
"Gasförmig", anwortet Jochens Vater. "In der Flamme ist das Kerzenwachs gasförmig, und zwar im Flammenkern, wo es dunkel ist. Dann zerfällt das Gas in zwei Teile - in Wasserstoff-Gas und in glühenden Ruß. Deshalb leuchtet der helle Flammenmantel. Die vielen winzigen Rußteilchen glühen und leuchten. Und im Saum verbrennt der Ruß zu Kohlendioxyd und der Wasserstoff wird zu Wassergas in der Luft."

"Das ist ja irre", meint Jochen. "Hier unten ist das Wachs fest, und dann wird es flüssig. Dann wird es zu Gas, und dann geht es in die Luft. Also eigentlich verschwindet dabei gar nichts."

"Genau", sagt Jochens Vater. "Nichts geht verloren. Es wird nur umgewandelt."

"Ist das auch bei anderen Sachen so?", fragt Jochen.
- "Ja, ähnlich wie bei der Kerze ist es auch bei anderen Verwandlungen, die es gibt: Nichts geht verloren."

Jochen schaut in die Kerzenflamme. Er glaubt, ein leises Summen zu hören, das aus der Flamme kommt. Nach einer Weile sagt er: "Nichts geht also verloren. Es verwandelt sich bloß. Aber die Kerze, die gibt es nicht mehr, wenn sie erst einmal abgebrannt ist."
- "Da hast du recht, Jochen. Die Kerze geht für immer verloren. Denn aus den Gasen, die dann in der Luft sind, kann man keine neue Kerze machen."

Zur Begründung

H. Schreier will im Verlauf des "Nachdenkens mit Kindern" keine philosophischen Systeme oder systematischen Gedankengänge rekonstruieren, sondern aus der Lebenswelt der Kinder Situationen und Gegebenheiten herausholen und sie aus dem Bereich des Selbstverständlichen oder des allzu leicht Übersehenen bzw. Unscheinbaren in den des ernsthaften Reflektierens überführen. Bei kontinuierlicher Fortführung des Philosophierens mit Kindern kann sich eine Denkhaltung einstellen, für die nichts mehr selbstverständlich ist.
Dadurch gewinnt die Lebenshaltung der Kinder an Tiefe und geistiger Qualität. Es wird ihnen möglich, Einzelwissen in einen Wissenszusammenhang einzubinden.

Im Blick auf den Lehrplan möchte H. Schreier vermeiden, daß das "Nachdenken der Kinder" mit einer philosophischen Propädeutik gleichgesetzt wird. Er schreibt in dem Vortrag "Der Fluß und das Eis" (MS, S. 4):

"Man wählt zentrale Fragen, Sätze und Denkweisen aus den -ismen der Philosophiegeschichte aus, vergleicht ihren Schwierigkeitsgrad mit der Auffassungsgabe von Kindern, und entwirft entsprechende Geschichten, die auf dann 'kindgemäße' Weise in ihrer erzählförmigen Verpackung das transportieren, was später einmal Gegenstand 'ernsthaften' Philosophie-Lernens sein wird."

In dem Zitat kritisiert H. Schreier den Curriculum-Prozeß, wie er in den meisten Fächern zur Zeit vollzogen wird: Alle curricularen Inhalte entstammen Fachwissenschaften und werden der eingeschätzten Auffassungsfähigkeit der Kinder zugeordnet, so daß diese später die Inhalte der Wissenschaft präzise studieren können. Das von H. Schreier vertretene

Konzept, anhand erfundener Geschichten über Selbstverständlichkeiten nachzudenken, also von der Welt und den Erfahrungen der Schüler auszugehen, unterscheidet sich deutlich von dem bisherigen Lehrplandenken. Es ist aus sinntheoretischer Sicht pädagogisch wertvoll. Ob es zu einem Grundprinzip der Lehrplankonzeption werden kann, wird in Kapitel 5 untersucht.

Ziele des Nachdenkens

H. Schreier strebt mit dem "Nachdenken mit Kindern" die Verwirklichung folgender Ziele an:

"Die Entbindung ihrer (sc. der Kinder) philosophischen Potentiale, die Hoffnung auf die Entwicklung einer Alltagsphilosophie, die weitgehende Autonomie des Denkens und offene Sinne für die Wunder und die Abgründe der Welt einschließt." (Ebd., S. 5)

Zur Bewertung

Die Besonderheit des Nachdenkens in Erzählform besteht nach H. Schreier darin, daß die erzählte Geschichte "Einfälle und Fragen beim Leser und Zuhörer auszulösen vermag" (ebd., S. 9). Damit wird schließlich das selbständige Denken der Kinder gefördert, ganz in dem Sinne der kindlichen Bitte "Hilf mir, es selbst zu tun", die uns Maria Montessori geschenkt hat. Die Hilfe zur Selbsthilfe kann somit bereits an einfachen, von jedem Kind erfahrbaren Themen geleistet werden.

Diese Art der "Denkerziehung" (H. Schreier) müßte jedoch in der Grundschule im Rahmen eines Unterrichtsprinzips, analog zu dem Vorschlag Cl. Günzlers, abgesichert werden. Es könnte etwa als "Gelegenheitsunterricht" - jedoch die Schwächen der bereits erprobten Unterrichtskonzeption vermeidend - verankert werden. Die formulierten Geschichten könnten auf den Lehrplan der einzelnen Fächer verteilt werden. Von der Denkerziehung profitiert der gesamte Unterricht, denn bei den Stadien des Gesprächsunterrichts oder des "Frage-Antwort-Spiels" in der Klasse bieten sich Nachfragen der Kinder an, so daß jedes Unterrichtsgespräch ebenfalls an Qualität gewinnen kann.

Während bei Cl. Günzler die Fragen nach der Sinnfindung des eigenen Lebens im Mittelpunkt stehen, und bei H. Schreier das Reflexionsniveau

sowie die Öffnung der Sinne für die Wunder und Abgründe der Welt erreicht werden sollen, möchte ich aus sinntheoretischer Perspektive auf jene Ebene aufmerksam machen, die bereits in dem aktuell praktizierten Unterricht erreicht werden kann.

Fünfter Ansatz: Sinnorientierung im Fremdsprachenunterricht

Programmatisch läßt sich formulieren: Die Unterrichtsinhalte müssen als kategoriale Bildungsangebote sinnvoll werden. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts läßt sich zeigen, wie vielfältig die Sinnmöglichkeiten sind, wenn der Unterricht von der Lebenswirklichkeit ausgeht. Der ausgewählte Wirklichkeitsausschnitt wird verstanden, wenn idiomatische, lexikalische und syntaktische Informationen gegeben sind. Er wird jedoch erst dann für den Heranwachsenden sinnvoll, wenn Wertmöglichkeiten verwirklicht werden können. Der Sinngehalt fordert die Erfindungskraft, die Vernunft, die Phantasie, das Gefühl, die Körpergeschicklichkeit u. a. m. heraus und nicht nur das Regelwissen und das Wortgedächtnis. Deshalb sind geist-volle kategorial erschließende Inhalte nötig.

Kategoriale Bildungsangebote erschließen dem Heranwachsenden die geistige und dingliche englisch-sprachige Welt, was mehr ist als die bloße Alltagswelt. Die vom Geist vieler Generationen gebildetete Fremdsprache enthält - wie die Muttersprache - viele Weisheiten, etwa in Form von Redensarten, die es zu entschlüsseln gilt. Außerdem gingen in sie die großartigen Gedanken philosophischer Köpfe, Erfinder, Politiker, Wissenschaftler ein. Als willkürlich ausgewählte Beispiele lassen sich das "greatest-happiness-principle" der Utilitaristen Jeremy Bentham, James und John Stuart Mill, die weltweit überwiegend anerkannten Theorien etwa die Evolutionstheorie von Ch. Darwin, die prägenden Erfindungen wie J. Watts Dampfmaschine, die emotional anregenden Darbietungen bekannter Dichter und Schriftsteller oder sozialer Vorbilder aus unterschiedlichen Bereichen und Zeiten u. a. m. nennen. Derartige Inhalte helfen den Heranwachsenden, die geistige und dingliche Welt perspektivisch zu durchschauen. Das soll jedoch nicht unter anekdotischem , sondern unter einem strengen sachlichen Aspekt geschehen, damit der die Theorie bildende zentrale Aspekt deutlich hervorgehoben werden kann. Es geht dabei nicht um

isolierendes Faktenwissen, sondern um die Einbeziehung des einzelnen Faktums in einen großen Sinn-Zusammenhang, der den Schülern einen Überblick verschafft und ihnen hilft, die Einzelheiten, die sie privat noch zusätzlich aufnehmen, systematisch einzuordnen, was der "Ordnung der Vorstellungswelt" (Th. Wilhelm) dient. Auf diese Weise entsteht in ihnen ein Weltbild, das theoriegeschichtlich ausgerichtet ist. Sie erfassen die Tradition des Landes, dessen Sprache sie lernen, und werden befähigt, aktuelle Probleme dieses Landes in einem historischen Kontinuum zu verstehen.

In einem sinnorientierten Fremdsprachenunterricht wird demzufolge weniger das aus der Philologie herstammende Interesse am Wort und an der grammatischen Struktur sowie dessen historische Betrachtung im Zentrum stehen, sondern vielmehr der mit den entsprechenden Worten und Sätzen erfaßte menschliche Gedanke, dessen Geschichte und dessen Bedeutung für den Lernenden. Hierbei mag es durchaus angemessen erscheinen, geistvolle Texte in einer guten Übersetzung zu lesen, wenn sie in sprachlicher Hinsicht nicht bewältigt werden können. Der Hinweis, daß die Fähigkeit der guten Übersetzung dieser Texte auf der Universität erworben werden kann, mag interessierte Schüler stimulieren, das Fach zu studieren. Die gute Übersetzung räumt die oft unerquickliche Arbeit am schwierigen fremdsprachlichen Text aus dem Weg und eröffnet den wesentlich wichtigeren Zugang zur Auseinandersetzung mit dem geistigen Gehalt. Auf diese Weise trägt der Fremdsprachenunterricht einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Denkerziehung bei. (Vgl. hierzu K. Biller 1987 b, 1988 d)

Dieses Beispiel zeigt, daß die Herausarbeitung von Sinngehalten ein Umdenken im Unterricht erfordert. So genügt es beispielsweise im Werkunterricht des Gymnasiums nicht, wenn die Kinder aufgefordert werden, ein Floß zu basteln, ohne daß ihnen der historische Hintergrund, die Erfindung von verschiedenen Knoten, die menschheitsgeschichtlich von ungeheurer Bedeutung sind, und die Funktion, kurz: der Sinn eines Floßes erläutert und erlebbar gemacht wird. Erst durch die Öffnung dieser Dimension ist es den Schülern möglich, die für die Werkherstellung nötige sinnliche Erfahrung, das Staunen über die einfachen aber genialen Techniken u. a. m. zu erleben. Dies belegt die enge Verbindung zwischen der Denkerziehung und der Sensibilisierung der physischen

Dimension und hier besonders des "Sinnenbewußtseins" (R. zur Lippe 1987).

In diesem Zusammenhang sei auch das Bemühen von H. Rumpf (1986, b) erwähnt, die Fähigkeit des Menschen zu erhalten, möglichst viele sinnenhafte Erfahrungen zu machen. Seine Empfehlung für das Langsamwerden, die Lösung von der Routine und damit dem Vertrauten und Selbstverständlichen, der Verzicht auf die allzu rasche Einordnung in vorgegebene Denkmuster und das Denken "gegen den Strich", wie ich sagen möchte, tragen ebenfalls dazu bei, die Denkerziehung mit der "Leibes"-Erziehung zu verbinden (vgl. Abschnitt 4.5).

Aus sinntheoretischer Sicht muß ergänzend festgestellt werden, daß im Rahmen der Denkerziehung der Heranwachsende die zentrale Frage nach dem Sinn des unterrichtlichen Tuns beantworten kann. Jedes Kind sollte demzufolge wissen, zu welchem Zweck, aus welchem Grund und im Blick auf welches Ziel es etwas lernen soll. Es muß schließlich die Bedeutung von Aufgabenstellungen erkannt haben, bevor es in der Lage ist, seine tatsächliche Leistungsfähigkeit zu beweisen. Dies ist besonders im Mathematikunterricht unerläßlich. Damit wird die Problematik des Erklärens im Unterricht angesprochen, zu der die Hamburger Psychologen I. Langer, F. Schulz von Thun und R. Tausch (1974) durch die vier Merkmalsdimensionen der verständlichen Gestaltung von Wissensinformationen (Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Anregung) einen wesentlichen Beitrag lieferten (vgl. R. u. A.-M. Tausch 1977, S. 269 - 271).

Aus sinntheoretischer Perspektive ist es ebenfalls störend, wenn kognitive Defitzite der Heranwachsenden erst bei der Überprüfung der Leistung dokumentiert werden. Außerdem sei ferner auf das Recht des Kindes hingewiesen, selbständig im herkömmlichen Unterricht zu denken. Bevor der Lehrer einen Schülerbeitrag als "falsch", "exotisch" oder "töricht" bewertet, sollte er sich auf die Gedankengänge des betreffenden Schülers konzentrieren, die zu dem artikulierten Ergebnis geführt haben.

Zusammenfassend ergibt sich: Die Denkerziehung aus der Sicht der sinntheoretischen Schulpädagogik ist mit Hilfe des philosophischen Nachdenkens über lebenskundliche Themen (Cl. Günzler), des Nachdenkens über scheinbare Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Lebens (H. Schreier) sowie des Bemühens um eine stärkere Sinnorientierung im Unterricht (eigener Beitrag) und des Ansatzes zur Wiedergewinnung vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten (H. Rumpf) im Unterricht realisierbar. Die Verbindung zur moralischen Erziehung sowie zur Sensibilisierung von Sinneswahrnehmungen in der physischen Dimension verhindert eine Isolierung der Denkerziehung in der Konzeption der integrativen Bildung. Da in der Diskussion um die moralische Erziehung die Frage nach der Gewissenserziehung kaum in den Blick kommt, ist es nötig, insbesondere auch deshalb darauf hinzuweisen, weil hier die Wert- und Sinnsichtigkeit besonders entwickelt werden kann.

4.3.3.2 Die Förderung der geistig-personalen Dimension: "Gewissenserziehung"

Der überspannte Glaube an den Genius des Kindes, dem nur Raum gegeben werden müsse, damit er schaffe und wirke, hat sich in seine notwendige Grenze zurückgebildet. (Vgl. E. Hoffmann 1937) Eine überspannte Hoffnung an die befreiende Wirkung des erzieherischen Zurücknehmens von Forderungen, Härten, Normen, Orientierungen usw. in den 70er Jahren hat sich mittlerweile ebenfalls wieder zurückgebildet. Wie vor fünfzig Jahren, so ist es auch gegenwärtig wieder nötig, die Regression in der Schulpädagogik zu stoppen. Zwar ist ein pädagogischer Gestaltungswille oder gar "Formungswille" (E. Hoffmann 1937, S. 6) nicht wünschenswert, wohl aber ein schulpädagogischer (Ein-)Führungsanspruch. So wie man früher das Kind durch Techniken und Mittel unterstützte, so soll heute im moralisch-ethischen Bereich eine größere Sicherheit erfolgen. Das kann die Gewissenserziehung leisten.

Der "Anspruch"

In der anthropologischen Grundlegung wurde bereits das sinntheoretische Verständnis von Gewissen skizziert. (Vgl. 3.1, These 3) Der dort deutlich gemachte Anspruch an den einzelnen lautete, in einer konkreten

Situation das zu tun, was notwendigerweise getan werden muß. Dabei muß die allgemeine Norm auf den konkreten "Fall" angewendet werden. Dieser deutliche Anspruch an das eigene Handeln wird als bindend erfahren; denn sobald er nicht erfüllt wird, taucht das unangenehme Gefühl des "schlechten Gewissens" auf. Das Gewissen ist als "Sinn-Organ" (V.E. Frankl) in der Lage, den mit dem Wissen verbundenen Anspruch einzulösen, und somit Werte zu verwirklichen. Dadurch trägt es dazu bei, das Wissen des einzelnen in dessen Handeln angemessen einzubinden. Dieser bindende Anspruch an das subjektive Handeln wird in der Diskussion um die moralische Erziehung oder Werterziehung leicht übersehen. Moralische Erziehung läßt wie die angelsächsische Bezeichnung "moral education" - zunächst an die überlieferte Moral und die Sitten, an die Stufen der Aneignung von Normen (z. B. L. Kohlberg/E. Turiel 1978) und an die Formen moralischen Urteilens denken. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, lege ich hier den Nachdruck auf die Gewissenserziehung. (Vgl. auch L. Kerstiens, 1987, S. 7)

Da die sinnorientierte Schulpädagogik sich um den einzelnen Schüler bemüht und da das Gewissen als Sinn-Organ dem einzelnen "sagen" kann, welche Werte in einer konkreten Situation zu verwirklichen sind, müssen die Bemühungen um die Erweckung, Pflege und Verbesserung des Gewissens in das Zentrum schulischer Bildungsbemühungen rücken. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Konzept der integrativen Bildung verwirklicht werden soll. Ohne die von Kl. Kürzdörfer angeregte Aufgabe eines "integralen Globalkonzepts" einer Gewissenspädagogik hier lösen zu können (1982, S. 292), sei die hohe Bedeutung des Gewissens im Konzept der integrativen Bildung betont.

Verschiedene Ethiken und die Gewissenserziehung

L. Kerstiens vertritt die Überzeugung, daß "Verhaltensnormen, die ein Autoritätsträger oder eine Institution als Gebote und Verbote lehrte", in der Regel nicht mehr beachtet würden (1987, S. 145). Daher sei eine Gewissenserziehung auf der Grundlage einer Nomos-Ethik zum Scheitern verurteilt. Das mag zwar zur Zeit trendmäßig richtig sein. Daraus jedoch den erwähnten Schluß zu ziehen, ist aus sinntheoretischer Sicht nicht naheliegend. Es wurde nämlich nicht genügend gründlich offengelegt, wie die Normen vermittelt werden. Vielfach werden sie nur

in ihrem Wortlaut verständlich weitergegeben, nicht jedoch in ihrem Sinngehalt. Damit ist zu fordern, den Bedeutungsgehalt von spezifischen Normen, die historisch-gesellschaftliche Situation der Entstehung von Normen und die mit der Einhaltung von Normen eröffneten Sinn- und Wertmöglichkeiten offenkundig zu machen. Dann nämlich wird die direkte Verknüpfung von Norm und normgebenden Institutionen unterbrochen und die Funktion der Norm, die darin besteht, das Leben des einzelnen sinn- und wertvoll zu machen, in den Mittelpunkt gerückt.

Der Lehrer hat jedoch prinzipiell nur die Möglichkeit, mehr oder minder anschaulich und begründet dem einzelnen Schüler "'Worte in sein Herz (zu) legen, die ihn, vielleicht viel später einmal, in seiner Entscheidung bestimmen, sein Gewissen wachrufen und ihm helfen, einer Versuchung (zu) widerstehen" (Fr. Fischer 1955, S. 30). Er kann also nur "durch das positive Wort das Gewissen sich selbst gewiß /.../ machen" (S. 32), so daß sich dadurch das Gewissen dem Schüler offenbart und er von der Existenz seines Gewissens erfährt. Der Lehrer muß jedoch zulassen, was der einzelne Schüler daraus macht. Es steht nicht in der Macht des erzieherischen Wortes, dessen Befolgung zu sichern. Der Lehrer muß daher mit Enttäuschungen rechnen. Zur Unterstützung der Wirkung des "positiven Wortes" kann er dem Schüler signalisieren, daß er an die Verwirklichung der vorgenommenen Motive glaubt, wobei er jedoch nicht übertreiben sollte. Das erwiesene Vertrauen und der offenbarte Glaube an die Fähigkeiten des Heranwachsenden gehören zu dessen beglückenden Erlebnissen.

Im Sinne der von Fr. Fischer vertretenen Anspruchsethik handelt ein Heranwachsender böse, wenn "ein Sinn von 'Du' zum Mittel" (S. 34), wenn der andere nur für die eigenen Zwecksetzungen "gebraucht" wurde. Wenn dies dem Lehrer auffällt, nicht jedoch dem Heranwachsenden, dann ist nach Fr. Fischer eine Strafe aus Gründen der äußeren Disziplin nicht angemessen. Vielmehr muß er dem Heranwachsenden zeigen, was er falsch gemacht hat. Erfährt er sein Unrecht, dann wird er seine Tat in der Regel bereuen. Wenn der zu Erziehende sich gegen sein Gewissen entschied, er also schuldhaft böse handelte, so ist die Erweckung der Reue die erste Voraussetzung zu seiner Veränderung. Wenn der zu Erziehende nur aus Furcht vor der Strafe von "bösen" Handlungen abläßt, ist die sittliche Verbesserung in Frage gestellt. Wo nun schlechtes Gewissen wach wird, spürt der zu Erziehende, "daß er im Anderen

sich selber verneinte" (S. 35) und ist unglücklich. Ihn darin zu belassen, wäre verderblich und lieblos. Wenn er nämlich tatsächlich die Gewißheit hat, "daß er das 'Du' in sich verletzte" (ebd.), wenn er bereut, so erhofft er mit Recht, daß sich das "Du" zu ihm wirklich wie ein "Du" verhält und sich mit ihm versöhnt. Hierzu Fr. Fischer:

"Der Erzieher hat im Zögling als seinem Anderen die Wiederherstellung der Übereinstimmung des Zöglings mit seiner Bestimmung zum Gewissen; läßt er diesen in seiner Not, so handelt er gewissenlos." (S. 35)

Die Wiederherstellung ist durch die Sühne und durch die Verzeihung möglich. "Die Verzeihung ist die tiefste und schönste Möglichkeit des Erziehens zum Guten, ihre Wirkung ist, wo sie möglich ist, absolut." (Ebd.). Die Strafe ist dort angemessen, wo sie den Zögling nicht in sich verletzt, "ihn nicht als Gegenstand behandelt, sondern ihn in seiner Einheit mit sich selbst in seinem Anderen wiederherstellt. Wo dies eintritt, braucht der Erzieher die Strafe nicht aufzuzwingen. Das Gewissen des zu Erziehenden hilft. Es drängt diesen, das verletzende Tun zu sühnen. "Das Dulden der Strafe ist darin ein 'Gutmachen' der bösen Tat." (S. 35)

Wenn künftig nur die "Gegenseitigkeits- und die Anspruchsethik" (S. 146) gelten, dann mutet man den Jugendlichen die Blickverengung auf lediglich zwei Sinnmöglichkeiten zu. Die eine Verengung lautete: sinnvoll ist für mich nur dann etwas, wenn auch "Du" das tust, was Du von mir verlangst oder ich gestehe dem anderen nur das zu, was ich selbst erwarte, wäre ich in seiner Situation. Die zweite Sinnmöglichkeit lautete: sinnvoll ist für mich nur eine Tätigkeit, die mich "voll" fordert. Während bei der ersten Verengung der Blick auf das Subjekt die Ichzentrierung verstärken und die Entscheidungen einem Höchstmaß subjektiver Willkür aussetzen würde, würde die Bereitschaft, sich aufgrund der erwarteten Befriedigung stark zu engagieren, zu der Gefahr führen, sofort nachzulassen, wenn die erhoffte Befriedigung nicht eintritt. Sie würde es geschickten Verführern der Jugend leicht machen, diese für ihre Zwecke auszunützen. Ein Beispiel sind die nachwievor gut florierenden etwa 200 Jugendsekten (N. Nakatenus, 1982, S. 315).

Ein Vergleich der im Laufe der Geschichte entwickelten Ethiken zeigt, daß sie in einem unterschiedlichen Verhältnis zum sinntheoretischen Aspekt stehen. (Vgl. L. Kerstiens 1987, S. 24 - 54) Die Autoritätsethik dürfte lediglich in der Grundschule eine uneingeschränkte Sinnhaftigkeit für die Heranwachsenden haben, wenn man an die Forschungsergebnisse von L. Kohlberg denkt. Ihnen zufolge glaubt das Kind nicht mehr darn, daß nur deshalb seine Handlung "gut" und somit sinnvoll ist, weil die Autoritätsperson den Auftrag erteilte. Gleichwohl ist die Autoritätsgläubigkeit auch bei Erwachsenen noch weit verbreitet. Auf die Nomosethik und die Gegenseitigkeitsethik ist schon kurz eingegangen worden. In der Wertethik stellen "Werte" die obersten Prinzipien bei der Entscheidung für eine gute Handlung dar. Sie ist aus sinntheoretischer Sicht am sinnträchtigsten, weil sie eine Fülle an Wertmöglichkeiten und damit an Begründungen für wertvolles Leben ermöglichen kann.

Von der Norm zur Handlung

Damit der Heranwachsende die in einer konkreten Situation möglichen Wertverwirklichungen wahrnimmt und sich entscheiden lernt, bedarf er der Aufklärung, die jegliche Indoktrination und jegliches Moralisieren vermeidet. Dies geschieht in Anlehnung an V. E. Frankls Existenzanalyse, also jener Analyse der aktuellen Situation eines Menschen auf seine ihm verfügbaren Sinn- und Wertmöglichkeiten, also seine "Ek-sistenz" (dem Aus-sich-heraus-sein) hin. Hierbei werden dem Heranwachsenden die Grundfähigkeiten des Menschen, nämlich die Fähigkeit zur Stellungnahme und die Selbsttranszendenz bewußt gemacht. Als zentrales Ergebnis soll er erkennen, daß menschliches Handeln wertgebunden ist und daß der Mensch nur über die Wertverwirklichung sich selbst verwirklichen kann. Ferner - und jetzt lehne ich mich an J.-D. Löwisch an (1985) - muß er sich "den Wertvorgaben seiner Kulturgemeinschaft, besonders den sogenannten Grundwerten und den aus ihnen abgeleiteten Folge-Werten, in seinem Denken und Handeln" stellen (S. 406). Auf diese Weise kann der Heranwachsende sich urteilend und kritisch denkend zu einem Handeln entscheiden. Auf dem Weg zum verantwortlichen Handeln ergeben sich die folgenden Stufen:

Stufe 1: Wert- und Sinnsichtigkeit

Der Heranwachsende sieht, daß Wert und Sinn gefordert sind, und er weiß oder vermutet, welche Sinn- und Wertmöglichkeiten in einer konkreten Situation "vorhanden" sind. Er weiß, was er tun müßte.

Stufe 2: Gewinnung der Werteinsicht

Hier ist das Gewissen am Werke, denn es überträgt die allgemeingültige Norm, das Gesetz, die Wertvorgaben auf die konkrete Situation, nachdem es geprüft hat, was sie in der aktuellen Situation bedeuten, und inwiefern sie verpflichtend sind. Er weiß, warum er etwas tun müßte.

Stufe 3: Wertentscheidung

Der Heranwachsende trifft letztlich eine Entscheidung über eine bestimmte Handlung. Da er als "Normensubjekt sein eigener Entscheider" (S. 406) ist, muß er seine Handlung allein verantworten. Das ist die Konsequenz der freien Entscheidung. Er weiß, daß er sein begründetes Handeln verantworten muß.

Bei der Bemühung um Werteinsicht hilft die erwähnte Wertehierarchie, weil sie die Wertvorgaben ordnen hilft. Da in der Werteskala auch die Werte der Einstellung und des Verzichts einen hohen Rang einnehmen, besteht eine Affinität zu der Anspruchs- und Verantwortungsethik, in der das Gute zum Anspruch wird. Hier soll aufgespürt werden, wie sich die Wirklichkeit zeigen würde, wäre sie vollkommen, vollendet oder in Ordnung. "Gut" ist es in diesem Zusammenhang, der Wirklichkeit zu ihrem Idealzustand zu verhelfen. Der Anspruch des Menschen liegt in dem Verhältnis des aktuellen Zustandes der Wirklichkeit mit deren Soll-Zustand.

Diese Ausführungen bedeuten - schulpädagogisch betrachtet -, daß das Wissen um einen Gegenstand ein bestimmtes Verhalten des Heranwachsenden erfordert, wenn es auf den Gegenstand abgestimmt sein soll. Der ethische Aspekt wird hier - erweiternd - mit dem sachlichen verbunden. Damit wird der ethische Rahmen - wie auch in der erweiterten Wertehierarchie - überschritten und somit verstärkt mit der schulischen

Wirklichkeit verbunden.

Daher erscheint es aus sinntheoretischer Sicht unerläßlich, die Sinnsichtigkeit der Heranwachsenden zu fördern, so daß sie in die Lage versetzt werden, den mit den Normen gegebenen Anspruch zu erkennen. Eine Verbindung mit dem pädagogischen Prinzip der Ermutigung (vgl. Kapitel 7) ist nötig und zeigt auf, daß Gewissenserziehung im Gesamt des Bemühens um eine integrative Bildung eingebunden bleiben muß. Im übrigen sei auf konkrete Vorschläge L. Kerstiens zur Gewissenserziehung in Schule und Elternhaus verwiesen, die in die sinntheoretische Perspektive übernommen werden (S. 151 - 155).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß hier Gewissenserziehung mit Sensibilisierung des "Sinn-Organs" gleichgesetzt wird, wodurch die Wert- und Sinnsichtigkeit des Heranwachsenden zunimmt. Gewissenserziehung trägt zur Verknüpfung des Wissens mit dem moralisch-ethischen Anspruch in der integrativen Bildungskonzeption bei. Sie ist sowohl mit der Denkerziehung als auch der Werterziehung verbunden. Die integrative Bildung beschränkt sich jedoch nicht nur auf den personalgeistigen Bereich, sondern auch auf den psychischen und physischen Bereich, der unter anderem durch die Gesundheitserziehung erfaßt wird.

4.3.3.3 Förderung der psychischen und physischen Dimension: "Gesundheitserziehung"

Die Gesundheitserziehung ist ein "uraltes Problem", wie R. Wegmann (1983, S. 337) zu berichten weiß. Wurde doch schon in den Tagen Karls des Großen 805 im Capitulare von Diedenhofen angeordnet, Schüler der Dom- und Klosterschulen in der Heilkunst zu unterrichten. 1773 veröffentlichte der Fürther Rektor J.A. Schmerler seine "Gesundheitslehre für Kinder", die er als Grundlage für einen "diätischen Unterricht" empfahl. 1792 kam das "Gesundheitskatechismus zum Gebrauch an den Schulen und beim häuslichen Unterricht" von dem Bückeburger gräflichen Hofrat und Leibarzt B.Chr. Faust auf den Markt. Kurz darauf - 1797 - erschien "Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern" von dem Jenaer Professor Chr. W. Hufeland, die in fast alle Sprachen der damals bekannten Welt übertragen wurde.

In der Vergangenheit hatten es die Anwälte einer Gesundheitserziehung nicht leicht bei den Erwachsenen. Daher bevorzugten sie es, die Kinder anzusprechen. Auch heute noch wird der Gesundheitserziehung nicht die ungeteilte Aufmerksamkeit geschenkt, wie R. Wegmann belegen kann (S. 338). Dies ist nicht erstaunlich, denn darin ist ein Grund für die starke Expansion im Gesundheitswesen zu sehen. In diesem Zusammenhang kommt der Gesundheitserziehung eine hohe gesamtgesellschaftliche Bedeutung zu.

Vom Sinn der Gesundheitserziehung

Die Gesundheitserziehung spielt im Rahmen der integrativen Bildungskonzeption ebenfalls eine wichtige Rolle, weil aus ganzheitlicher Perspektive die Bemühungen um Bildung nicht isoliert von dem Gesamtzustand des Heranwachsenden und seiner Beziehungen betrachtet und durchgeführt werden können. Sie hat den vorrangigen Sinn, die Leistungsfähigkeit des Heranwachsenden und damit die Möglichkeit zur Verwirklichung von Werten und Erfüllung von Sinn nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern darüber hinaus zu steigern. Ihr Wirkungsbereich ist somit die Vorbeugung (Prävention). Sie intendiert, das Leben sowohl des einzelnen als der Art zu erhalten.

Anwendungsbereiche

Der Begriff der Gesundheitserziehung wird nicht nur auf den körperlichen Bereich, sondern auch auf den psychischen, den kognitiven oder noetischen (d. h. den Bereich des Denkens) und des sozialen Bereichs bezogen, wodurch die Annahme unterstrichen wird, daß sich die genannten Bereiche gegenseitig durchdringen, bedingen und vor allem beeinflussen. Damit soll die eingetretene Entwicklung unterbrochen werden, wonach für die Gesundheit die Mediziner und eventuell noch die Psychotherapeuten und für die Erziehung die Pädagogen zuständig sind. Das Ziel der Gesundheitserziehung in dem hier verstandenen weiten Sinn des Wortes besteht darin, daß sich der Heranwachsende auf der Grundlage bio-chemischer Erkenntnisse selbständig um seine optimale Leistungsfähigkeit in körperlicher, geistiger und sozialer Hinsicht kümmert und sich nicht primär und ausschließlich um seine körperliche Gesundheit sorgt.

Gesundheit des Körpers

Die Gesundheitserziehung im körperlichen Bereich bezieht sich sowohl auf die neuesten Erkenntnisse über richtige Ernährung als auch auf die Förderung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Während sich im Bereich der Ernährung noch ein großes pädagogisches Defizit zeigt, ist die Erziehung des Körpers oder die Leibeserziehung durch das entsprechende Schulfach abgesichert. Gesundheits- und Ernährungserziehung sind ein zentrales Anliegen der Weltgesundheitsorganisation wie aus ihrem Programm hervorgeht, das den Titel hat "Gesundheit für alle bis zum Jahr 2000". Besonders in unserer hochzivilisierten und -technisierten Welt ist die Aufklärung über Sinnzusammenhänge bedeutsam, weil unsere Nahrungsinstinkte immer mehr verkümmern und die Vielfalt der angebotenen Nahrungsmittel es unmöglich macht, die eigenen aufgrund der langen Ernährungstradition gewonnenen Erfahrungen einzubeziehen. Wurde früher von den Pädagogen immer auch die lebenspraktische Ernährung in ihren Büchern thematisiert, so ist dieses Thema heute fachdidaktisch abgesichert, etwa durch das Fach Biologie. J.A. Comenius ging beispielsweise in seinen Ausführungen über die "Mutterschule" (1910, S. 32 - 41) auf die Kleinkindernährung ein. Er betont darin die Bedeutung des Stillens durch die Mutter und nicht durch die Amme, warnt vor Arzneigenuß, vor "hitzigen und scharfen Getränken und Speisen wie vor Gerichten, die mit Pfeffer und Salz übermäßig gewürzt sind" (S. 39). Er empfiehlt vielmehr "Brot, Butter, Brei, etwas Gemüse, Wasser und dünnes Bier" (ebd.). J. Locke empfahl für die Erziehung des Edelmannes insbesondere Abhärtung des Körpers, Aufenthalt im Freien, Gewöhnung an Enthaltsamkeit im Essen, weite Kleider, Milchsuppe, Gerstenschleim, Haferbrei und Brot mit Belag als Frühstück (1883, S. 9 - 31).

Aus diesen, mit unserem heutigen Wissen über Ernährung verglichen, einfachen Hinweisen läßt sich jedoch nur der Hinweis ableiten, daß klassische Pädagogen sich u. a. auch für Ernährung interessierten. Eine Begründung, den Bereich der Ernährung als Gegenstand der Pädagogik oder Schulpädagogik auszuweisen, kann dies jedoch nicht sein.

Die Bedeutung der Ernährung für die Erziehung kann aus der Etymologie des Wortes "erziehen" abgeleitet werden. Das germanische Wort für

erziehen hat sich inhaltlich an seinen antiken Vorbildern orientiert. Das griechische "trephein" bedeutete "erziehen" und "wachsen lassen", wobei die Bedeutung von ernähren, füttern und großziehen sehr betont mitschwang. Das lateinische "educare" enthält den indogermanischen Wortstamm "deuk". Es verweist auf das Bilden und Herausführen sowie das Ernähren. Unser deutsches Wort "ziehen" verwendete man früher im Sinne von "ernähren". Heute hat sich das "Ziehen von Pflanzen" noch erhalten. Man erzieht auch eine Pflanze oder einen Obstbaum durch den sogenannten Erziehungsschnitt. Zum Ziehen von Pflanzen gehört auch die Versorgung mit Nährstoffen. Das englische Wort "education" bedeutete im 17. Jahrhundert sogar soviel wie Ernährung der Kinder. W. Lauff (1985, S. 560) verweist auf den gleichen Bedeutungsgehalt im Koranischen und Chinesischen. Im chinesischen Verständnis von "ernähren" stecke auch die Bedeutung von erziehen, wodurch deren wechselseitige Bedingung dokumentiert werde.

Drei Theoriemodelle

Die Gesundheitserziehung im Rahmen der integrativen Bildungskonzeption will auf diese ursprünglichen Zusammenhänge aufmerksam machen und sie wieder ins Bewußtsein heben. Dies wird jedoch nicht aus konservativen, bewahrenden Argumenten abzuleiten sein, sondern aus der Notwendigkeit, daß das vielfach angereicherte Detailwissen über Nahrungsmittel zwar vorhanden und in vielen Broschüren verfügbar ist, aber nicht oder kaum umgesetzt wird in kontinuierliche Ernährungsweisen. Weil sich viele Menschen bewußt oder unbewußt falsch ernähren, ist es die Aufgabe der Gesundheitserziehung, die Menschen dahin zu bringen, daß sie dasjenige essen, was sie gesund erhält. Dazu bedarf es einer pädagogischen Ernährungstheorie.

Eine Ernährungstheorie müßte die Elemente "Nahrung", also die Mittel, die den Körper ernähren, "das Ernährte", also der Körper, in dem das Prinzip der Ernährung und die Nahrungsmittel wirksam sind, und "das Ernährende", also das Prinzip der Ernährung, das als inneres Gesetz schon immer im Körper vorauszusetzen ist, sowohl einzeln aus auch in ihrem Zusammenhang darstellen können. Aus der Perspektive der Schulpädagogik ist der "Körper" jedoch nicht nur Organismus, sondern auch ein geschichtliches Einzelwesen, "das seine Nahrung selbständig zu

zu gestalten vermag - und sogar muß" (W. Lauff, S. 561): Die "Nahrung" wiederum kann den Menschen körperlich und geistig verändern. Daher ist die erzieherische Einwirkung angebracht. Das "Ernährende" muß sowohl erklärbar als auch "für den einzelnen selbständig praktizierbar werden können" (ebd.), weil es - nach W. Loch (1980, S. 201f) - in der Erziehung nicht nur auf das Kennen, sondern vielmehr auf das Können ankomme, das dem Nicht-Können abgerungen werden müsse (S. 212f).

Diese von W. Lauff entwickelten Anforderungen an eine Ernährungstheorie gehen auf Aristoteles zurück und stellen ein umfassendes Verständnis des Gesamtkomplexes als wünschenswert dar. Daher müsse er die Biochemie ablehnen, die zwar analytisch exakt sei, aber den Gesamtzusammenhang vernachlässige. Dies gelte - aus entgegengesetztem Grund - auch für die anthroposophische Ernährungstheorie: sie sei zwar ganzheitlich-philosophisch angelegt, verzichte aber auf die Analyse der Ernährungsbestandteile. Bei der biochemischen Ernährungstheorie sei das "Ernährende" konzipiert als Ursache-Wirkungs-Verhältnis, die "Nahrung" als Stoff mit bestimmter Struktur und Funktion, und das "Ernährte" als mechanischer Organismus. Hier fehle der Blick auf das Ganze, auf den einzelnen Menschen. In der anthroposophischen Ernährungstheorie sei das "Ernährende" eine universelle, kosmologische Kraft, die die Stoffe der "Nahrung" durchziehe und die Umwandlung im "Ernährten" bewirke. Die geistige Ganzheitlichkeit schließe analytische Meßgenauigkeit aus. (Vgl. W. Lauff, S. 561) Inwieweit sich jedoch das folgende Modell durchsetzt, muß offen bleiben.

Als drittes Modell skizziert W. Lauff die Ernährungstheorie von H. Tönnies (S. 561), die bislang noch nicht veröffentlicht wurde. Tönnies nimmt an, daß die Nahrungsmittel nicht nur bewegte Materie sind, sondern daß sie auch den Körper und den Geist des Menschen bewegen. (Vgl. ebd.) Die Ernährung versetzt den Menschen in einen Ernährungszustand, der mit der Art der Ernährung sich ändert. Wer sich bewußt ernähren möchte, der muß die unterschiedlichen "bewegenden Kräfte der Nahrungsmittel" (ebd.) kennen. Individuelle Faktoren und situative Veränderungen wirken sich aus. Daher kann eine vorher festgelegte Ernährungsweise nicht eingehalten werden. Sie muß täglich neu entschieden werden, je nach dem vorausgegangenen Ernährungszustand.

Das "Ernährende" versteht Tönnies als "dynamische und unaufhörliche Wechselwirkung der Nährstoffe" (ebd.). Daher muß ein Mehr an Vitamin A durch ein Mehr an Vitamin D ausgeglichen werden. Die Nährstoffe sind in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Sie sind wichtiger als die Nahrungsmittel. Im Gleichgewichtszustand der Nährstoffe "kann Ernährung Leib und Seele zusammenhalten" (ebd.).

So bestechend die Informationen W. Lauffs über die Theorie von H. Tönnies auch sind, es muß doch bezweifelt werden, ob Nahrungsmittel ohne weiteres den Geist des Menschen bewegen können. Ferner fällt bei genauem Hinsehen auf, daß auch Tönnies nicht daran vorbeikommt, im Körper nur den Organismus anzuregen; denn die Nahrungsmittel wirken nur auf der organismischen Ebene. Bedenken sind auch hinsichtlich der Praktikabilität anzubringen; denn wie soll die Quantität an benötigten Nährstoffen gemessen und während des Essens berücksichtigt werden. Das Hungergefühl, das den Appetit einmal groß, das andere Mal klein werden läßt, ist hierbei überhaupt nicht erfaßt. Schließlich ist es äußerst schwierig zu überprüfen, ob das Balancegleichgewicht der Nährstoffe erreicht wurde, weiß man doch, daß Vitamine in unterschiedlichen Güteklassen in den Nahrungsmitteln enthalten sind. Eine weitergehende Kritik muß der Veröffentlichung der Theorie von H. Tönnies vorbehalten bleiben.

Anwendung der Theorie

Wie aber bringt man die Menschen dazu, gesund zu leben?
Der "Gesundheits-Pädagoge" (M. Smyrka 1985, S. 567) will gesundheitspädagogisches Können bei anderen erreichen. Dazu muß er sie verstehen, denn er kann dann helfen, wenn er die Probleme schon einmal gelöst hat, vor denen der andere gerade steht. Er muß also zunächst den anderen auf der Ebene von Person und Person begegnen; er vermeidet, kontrollierend zu wirken, sondern sich entbehrlich zu machen, damit der andere lernt, sich selbst zu helfen; er bezieht sich immer auf die ganze Person, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten; er begleitet unterstützend, um die Veränderung zu erreichen; schließlich bemüht er sich um einen Rahmen, in dem gegenseitiges Vertrauen wächst und die Selbstverantwortlichkeit zunimmt. (Vgl. M. Smyrka, S. 568)

Im schulischen Bereich hat sich die "Gesundheitspädagogik" in der geschilderten Form noch nicht etabliert und es ist mehr als fraglich, ob dies sinnvoll wäre. Zwar gab es in der Geschichte der Schule immer wieder Versuche, den Körper abzuhärten, wie z. B. Hermann Lietz, der Gründer der Landerziehungsheime. Nach ihm gehörte zur gesunden Lebensführung neben einfacher Ernährung ohne Fleisch die planmäßig betriebene Abhärtung und Kräftigung des Körpers. Er erarbeitete ein spezielles Programm, bei dessen Durchführung es vor allem auf Ausdauer ankam, damit der Körper dem Geist unterworfen ist. Aus sinntheoretischer Sicht ist auf die Gefahr einer körperfeindlichen Haltung hinzuweisen. Zwar muß die personal-geistige Dimension über die anderen dominieren, aber die Signale aus der physischen Dimension werden durchaus wahrgenommen und bei Entscheidungen berücksichtigt.

Die Einbindung der Gesundheitspädagogik in ein Fach, wie etwa in Biologie, erweckt in den Schülern vermutlich den Argwohn, hierbei käme es auf Schulwissen an, das nur für die Prüfungen bedeutend sei und dann wieder vergessen werden dürfte. Günstiger scheint jedoch der Weg zu sein, die Gesundheitserziehung zum Prinzip des Unterrichts zu erklären und danach zu leben. Dann könnten die einzelnen Fächer je nach Erfordernis mehr oder weniger darauf eingehen. Eine große Affinität bestünde zum Unterrichtsfach "Turnen", "Sport" oder "Leibeserziehung", wie das Fach in den "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" (1966) hieß. Hier könnte die Verbindung zu den sportlichen Vorbildern hergestellt werden, die sich den Erkenntnissen der Ernährungswissenschaft unterwerfen.

"Leibeserziehung"

Bei der Einbindung der Gesundheitserziehung in den Unterricht im Fach "Leibeserziehung" könnte den Heranwachsenden deutlich werden, daß durch Bewegung die Gesundheit gefördert werden kann, oder daß sich nach einer körperlichen Anstrengung ein Gefühl des Wohlbefindens einstellt. Allgemein formuliert: die Heranwachsenden erleben, daß Gesundheit durch Aktivität und bewußte Ernährung, die nicht den spontanen Einfällen oder Konsumbedürfnissen ausgeliefert wird, erreicht und erhalten werden kann. Sie erfahren den Zusammenhang von Aktivität und Ernährung und erkennen, daß die Gesundheit - in der Regel - die

Folge davon ist. Das eifrige Bedachtsein um die eigene Gesundheit hingegen macht ängstlich und muß letztlich scheitern, weil dem Körper viel zu wenig zugemutet wird. Das Erlebnis des Wohlbefindens nach "getaner Arbeit" stellt sich ebenfalls erst dann ein, wenn zum einen die abverlangte Anstrengung nicht zu groß war und wenn die eigenen Bemühungen um eine gute Leistung optimal waren. Dies zeigt - ganz nebenbei - daß der Mensch immer als ganzer "bei der Sache" sein muß, soll sie gelingen. Der Begriff "Leibeserziehung" deutet dies an.

Die Einbindung der "Leibeserziehung" in das Bildungskonzept ist vor allem anthropologisch zu begründen, weil der Heranwachsende als untrennbare Person beschrieben wurde (vgl. Kapitel 3). Unterstützt wird diese Sicht von J. Schmitz, der 1956 bereits schrieb:

"Für den Standort der Leibesübungen im Erziehungsraum ist die Erkenntnis vom Menschen als ganzheitliche Person aus den Gliedern Leib und Seele und die Aufhellung der Gesetzmäßigkeiten, die diese Glieder untereinander verbinden, von fundamentaler Bedeutung. Es wird hier der Leib als unabdingbar zum Wesen des Menschen gehörend anerkannt, womit eindeutig geklärt ist, daß keine Erziehung des Menschen, keine Formung und Ausprägung seiner Gesamtpersönlichkeit möglich ist, ohne im Bildungsvollzug auch die leibliche Seite seines Seins zu berücksichtigen." (S. 186)

In dieser Überzeugung kann J. Schmitz folgern, daß die Leibesübungen "im pädagogischen Raum niemals in ihrem Vollzug als Selbstzweck betrieben werden" dürfen, sondern sich "dienend und helfend dem Gesamterziehungsgeschehen am Menschen unterordnen" müssen. Diese Grundauffassung von Leibeserziehung wird hier geteilt. Damit soll der Isolierung des Sportunterrichts von dem anderen Unterricht aufgehoben und auch der Trennung in Haupt- und Nebenfächern entgegengewirkt werden.

Dies hat die Konsequenz, daß im Fach "Sport" oder wie immer es bezeichnet wird, nie nur nach Hochleistung, nur nach Bewegung, nur auf den Körper geachtet werden darf, sondern daß immer auch der Heranwachsende als Person dabei berücksichtigt werden muß. Das bedeutet, daß der junge Mensch die verschiedenen Aufgaben im Sportunterricht bewertet, sie bejaht oder ablehnt, sich anstrengen möchte oder nicht. Die Vielfalt der Angebote kann zwar nicht auf Sonderwünsche der Schüler eingehen, jedoch kann sie möglichst viele Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche systematisch erfassen und intensiv ausbilden, trainieren. Hierzu gehören auch die Stilleübungen, die

Übungen zur Atemtechnik, die Gelenkigkeitsübungen oder auch spezielle, einfache Yoga-Übungen.

Diese meditativen übungen im Sportunterricht dokumentieren, daß immer auch auf die Bewußtseinsbildung Wert gelegt wird; denn nur in einer bestimmten geistigen und psychischen Verfassung gelingen die Yoga-Übungen. Zur inneren Sammlung anzuregen, ist ein wichtiges Anliegen des Sportunterrichts im Rahmen des integrativen Bildungskonzepts.

Die kognitiven Fähigkeiten der Heranwachsenden lassen sich im Sportunterricht nicht nur durch das Auswendiglernen von Spielregeln und der anschließenden schriftlichen Abfrage fördern, sondern in entscheidender Weise auch durch die Einprägung des Bewegungsablaufes einer bestimmten Übung. Ein Beispiel: Die Bewegungsfigur der Kippe am Reck muß kognitiv verarbeitet sein, wenn die Übung fehlerfrei gelingen soll. Die bewußte Begleitung der eigenen Bewegung sensibilisiert den Heranwachsenden für eine gelungene Bewegung und befähigt ihn dazu, diese zu genießen. Sie kann aber auch den Blick für die Anmut von bewegten Objekten oder sich bewegenden Menschen, etwa im Tanz eines Balletts öffnen. Auf diese Weise erweitert sich der Lebensbereich; und gleichbedeutend damit die Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen.

Mit zunehmender Sensibilität der Sinneswahrnehmung kann der Heranwachsende für verschiedene Wirkungen von Räumen, Zimmern, Fluren, Schulgebäuden, Landschaften aufgeschlossen werden. Und er lernt verstehen, weshalb er in einem Saal leise spricht, durch einen langen Flur unangenehm berührt wird, wie ihn die Enge eines überfüllten Raumes beängstigt und wie geborgen er sich in seinem vertrauten Zimmer fühlt. Diese und andere Themen bieten sich im Fach "Leibeserziehung" ebenfalls an.

Schließlich werden auch die sozialen Bereiche des Heranwachsenden angesprochen, insbesondere seine Hilfsbereitschaft, etwa als Hilfestellung bei schwierigen Turnübungen, wobei zusätzlich seine Verantwortung sich bewähren muß. Er lernt ferner, sich bei einem Spiel mit der Mannschaft zu identifizieren, und sich für sie einzusetzen. Damit kann in der Leibeserziehung auch auf Sozialerziehung Wert gelegt werden. Bloßstellungen schwacher Leistungen, unglückliche

Übungen zur Atemtechnik, die Gelenkigkeitsübungen oder auch spezielle, einfache Yoga-Übungen.

Diese meditativen übungen im Sportunterricht dokumentieren, daß immer auch auf die Bewußtseinsbildung Wert gelegt wird; denn nur in einer bestimmten geistigen und psychischen Verfassung gelingen die Yoga-Übungen. Zur inneren Sammlung anzuregen, ist ein wichtiges Anliegen des Sportunterrichts im Rahmen des integrativen Bildungskonzepts.

Die kognitiven Fähigkeiten der Heranwachsenden lassen sich im Sportunterricht nicht nur durch das Auswendiglernen von Spielregeln und der anschließenden schriftlichen Abfrage fördern, sondern in entscheidender Weise auch durch die Einprägung des Bewegungsablaufes einer bestimmten Übung. Ein Beispiel: Die Bewegungsfigur der Kippe am Reck muß kognitiv verarbeitet sein, wenn die Übung fehlerfrei gelingen soll. Die bewußte Begleitung der eigenen Bewegung sensibilisiert den Heranwachsenden für eine gelungene Bewegung und befähigt ihn dazu, diese zu genießen. Sie kann aber auch den Blick für die Anmut von bewegten Objekten oder sich bewegenden Menschen, etwa im Tanz eines Balletts öffnen. Auf diese Weise erweitert sich der Lebensbereich; und gleichbedeutend damit die Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen.

Mit zunehmender Sensibilität der Sinneswahrnehmung kann der Heranwachsende für verschiedene Wirkungen von Räumen, Zimmern, Fluren, Schulgebäuden, Landschaften aufgeschlossen werden. Und er lernt verstehen, weshalb er in einem Saal leise spricht, durch einen langen Flur unangenehm berührt wird, wie ihn die Enge eines überfüllten Raumes beängstigt und wie geborgen er sich in seinem vertrauten Zimmer fühlt. Diese und andere Themen bieten sich im Fach "Leibeserziehung" ebenfalls an.

Schließlich werden auch die sozialen Bereiche des Heranwachsenden angesprochen, insbesondere seine Hilfsbereitschaft, etwa als Hilfestellung bei schwierigen Turnübungen, wobei zusätzlich seine Verantwortung sich bewähren muß. Er lernt ferner, sich bei einem Spiel mit der Mannschaft zu identifizieren, und sich für sie einzusetzen. Damit kann in der Leibeserziehung auch auf Sozialerziehung Wert gelegt werden. Bloßstellungen schwacher Leistungen, unglückliche

Versuche, Ungeschicklichkeiten u. a. m. brauchen nicht kommentiert zu werden, am wenigsten mit Lachen.

Ausweitung des Bereichs der Gesundheitserziehung

Schließlich kann der Gesundheitsgedanke auch auf die gesamte relationale Dimension ausgeweitet werden, so daß Gesamtheit der menschlichen Beziehungsmöglichkeiten erfaßbar ist. Im Rahmen der Gesundheitserziehung werden "gesunde" Beziehungen des Heranwachsenden zum Du, Es (Natur, Kultur, Zivilisation), Raum und Zeit sowie zum Transzendenten angestrebt. Diese weite Fassung ist im Konzept der integrativen Bildung möglich.

Zusammenfassend ergibt sich in der Gesundheitserziehung die Förderung sowohl der körperlichen, psychischen und kognitiven als auch der sozialen Fähigkeiten der Heranwachsenden. Die Gesundheitserziehung läßt sich am besten mit der "Leibeserziehung" verbinden. Wichtige Informationen können auch aus anderen Fächern, wie etwa der Biologie bezogen werden. Die Heranwachsenden erfahren, daß Gesundheit nur über Aktivität, in anderen Worten: auf dem Weg über die Erfüllung von Sinn und die Verwirklichung von Werten erhalten werden kann, weshalb Gesundheitserziehung zugleich immer auch Arbeitserziehung ist.

Bezog sich die Gesundheitserziehung noch sehr stark auf den individuellen Bereich, so ist dieser im Rahmen der integrativen Bildung zu überwinden. In der Hinwendung auf das Du ergibt sich eine zusätzliche Fülle neuer Wertmöglichkeiten, die im Rahmen der Gesprächserziehung gepflegt werden können.

4.3.3.4 Förderung der relationalen Dimension "Ich-Du": "Gesprächserziehung"

Das "Gespräch" wurde in den letzten Jahren durch die Rezeption der Gesprächspsychotherapie in die Pädagogik auf einem hohen Niveau thematisiert und strahlte auf die Schulpädagogik aus. So hat z. B. W. Schulz seine Theorie der Unterrichtsplanung (1980) mit der "themenzentrierten Interaktion" von R. Cohn verbunden. Neben dieser Konzeption humanistischer Psychologie haben auch die beiden anderen, die "Gestalttherapie" von F. Perls und die "Gesprächspsychotherapie" von C.R. Rogers viele Pädagogen interessiert, was u. a. zur Bezeichnung "Gestaltpädagogik" führte (vgl. H. Petzold 1977; H. Petzold/G.I. Brown 1977; 1978).

Beim Ansatz von C.R. Rogers ist jedoch zu bedenken, daß dem Organismus und nicht wie bisher dem Geist des Menschen die Fähigkeit zugesprochen wird, die ihm innewohnenden Möglichkeiten konstruktiv zu verwirklichen. Motivierend wirke demnach nur das vom Organismus ausgehende Bestreben nach Erfüllung. Ethische Aspekte beispielsweise lassen sich hierbei nicht erfassen. Die Auswahl der Bestrebungen lenke der Evolutionsstrom. Man erfahre ihn in einer meditativen Erfahrung, in der man sich als Teil des universalen Bewußtseins fühle. Gleichwohl bleibe die Eigenständigkeit jeder einzelnen Person gewahrt. (Vgl. K. Dienelt 1984, s. 148 - 150) Mit dieser Auffassung wird jedocn die personal-geistige Dimension als nebensächlich gewichtet. Der Geist des Menschen mit seiner Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und zur Stellungnahme wird nicht einbezogen, was der anthropologischen Grundlegung der sinntheoretischen Schulpädagogik diametral gegenübersteht. Daher kann er hier nicht akzeptiert werden.

Das Psychologenehepaar Anne-Marie und Reinhard Tausch wirkte sehr stark sowohl in die schulpädagogische Theorie als auch in die schulische Praxis hinein. Bei dem Transfer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie in die schulische Praxis muß jedoch immer mitbedacht werden, daß die Sprechweise des Therapeuten vor allem aus der Therapie stammt und zunächst im Hinblick auf sie entwickelt wurde. Mein persönlicher Versuch, nach den gesprächstherapeutischen Vorgaben mit

meinen eigenen Kindern zu reden, löste bei ihnen Verwunderung und Verärgerung aus. Sie wünschten, daß ich wieder "normal" mit ihnen rede. Damit möchte ich auf die grundlegend unterschiedliche Situation von Therapie einerseits und Unterricht andererseits aufmerksam machen. Die Überlegung, was für psychisch Kranke gut sei, müsse auch und erst recht für gesunde Kinder vorteilhaft sein, scheint nicht uneingeschränkt zu stimmen. Abgesehen von den tektonischen Veränderungen des Transferprozesses, hat die Anwendung psychotherapeutischer Gesprächsregeln zwar den Menschen in der Schule mehr Beachtung gebracht, was nicht unwesentlich ist. Die dafür benötigte Zeit, etwa bei der kommunikativen Aushandlung von Aufgabenstellungen (z. B. K.-H. Schäfer 1976, S. 124 - 220) mußte dem Vermittlungsprozeß entzogen werden. Die positiven Begleitumstände etwa im atmosphärischen Bereich sollen nicht rückgängig gemacht werden.

Grundlegende Momente des Gesprächs

Angesichts dieser Situation erscheint es sinnvoll, die grundlegenden Momente zu berücksichtigen, die für die Entwicklung eines echten pädagogischen Gesprächs unentbehrlich sind. Sie werden nicht aus der Psychotherapie gewonnen, sondern am besten aus phänomenologischen Untersuchungen, die die Einengung auf den Spezialfall des psychotherapeutisch zu betreuenden Klienten vermeiden. Einige grundsätzliche psychologische Erkenntnisse, wie z. B. die Vorrangigkeit von Problemen (R. Cohn) empfehlen sich für die unterrichtliche Praxis selbst.

Das Gespräch setzt Sprache voraus und damit die Fähigkeit des Sprechers, sich differenziert auszudrücken. Dadurch wird Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern gestaltet und zwar auf dem Weg über das Unbestimmte zum Bestimmten. So wird z. B. aus dem Unausgesprochenen Wirklichkeit, und aus dem Diffusen etwas Bestimmtes. Das Aussprechen von etwas erfordert den Mut, sich zu exponieren, was das Phänomen der Sprechangst belegen kann (vgl. R. Kriebel 1984). Gelingt es dem einzelnen jedoch, so erschließt er sich eine wichtige Fähigkeit. Da die Menschen " in ihrem innersten Wesen durch das Miteinandersprechen bestimmt" sind (O.F. Bollnow 1979, S. 29), und da der Mensch über das Aussprechen von etwas wächst, besteht die erzieherische Aufgabe, den Menschen zum Sprechen zu bringen. In der

integrativen Bildung wird daher die Befreiung aus der "Dumpfheit des Schweigens" (O.F. Bollnow 1973, S. 10) besonders ernstgenommen. Die Bezeichnung "Dumpfheit des Schweigens" wertet jedoch die stille geistige Mitarbeit im Unterricht nicht ab. Sie hebt vielmehr die Bedeutsamkeit des Redens für die Persönlichkeitsentwicklung hervor, womit kein "Gerede" gemeint ist. Die soziale Bedeutung des Gesprächs liegt u. a. darin, daß jedes Reden einen Partner voraussetzt. Die Gesprächserziehung in der Schule kann somit ohne Berücksichtigung des sozialen Aspekts von Unterricht nicht erfolgen und ist somit immer auch zugleich Sozialerziehung. Das ist im Kern bereits in der Formel M. Bubers enthalten: "Der Mensch wird am Du zum Ich." (1973, S. 32)

Das Gespräch wird somit zunächst durch die Sprache grundgelegt, die wiederum des Mutes eines Sprechers und eines Partners bedarf. Es ist weiterhin gekennzeichnet durch ein wechselseitiges Hören und Sprechen. Die wiederholte Abfolge von Hören und Sprechen ist schwierig einzuhalten, weil die Gesprächspartner die natürliche Selbstbezogenheit überwinden müssen (vgl. O.F. Bollnow 1973, S. 14). Da diese Selbstbezogenheit in der Gegenwart sehr stark dominiert, muß die schulische Erziehung dagegensteuern. Die Gesprächserziehung bietet hierfür einen wertvollen Dienst an. Zur Erfüllung einer gemeinsamen Leistung, und das ist das Gespräch tatsächlich, muß sich jeder Gesprächspartner zurücknehmen, sich also auf seinen jeweiligen "Part" bzw. "Anteil" am Ganzen des Gesprächs begrenzen. Diese Erkenntnis können Heranwachsende vor allem dann akzeptieren, wenn sie erlebt haben, daß sie daraus selbst Vorzüge ziehen.

Weitere Schwierigkeiten beim Sprechen sind (a), daß sich der Sprechende in die Hand des Hörenden geben muß, woraus Mißverständnisse, Ablehnung, Zurückweisung und das Risiko der Blamage entstehen können, und (b) daß das Sprechen den Mut erfordert, sich frei zu machen von dem "natürlichen Sicherungsstreben" (S. 15) oder sich zu erheben über Angst, Schüchternheit, Scham und andere Hemmungen. Die Arbeit an der Sprechfähigkeit der Heranwachsenden erfordert pädagogischen Takt des Lehrers und gelingt in einem durch "pädagogische Atmosphäre" (O.F. Bollnow 1964) entspanntem "pädagogischen Bezug" (H. Nohl 1933) bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Schwierigkeiten tauchen aber nicht nur beim Sprechen, sondern auch beim Hören auf. Die häufigsten sind (a) die Überwindung der natürlichen Selbstbefangenheit, (b) die Aufgabe der Sicherheit in der eigenen Meinung und (c) der Verzicht auf eine "autoritäre Position" (ebd.).

Nach O.F. Bollnow gibt es keinen menschlichen Gegensatz, "der sich nicht letztlich in einem vernünftigen Gespräch auflösen läßt" (ebd.). Das aber bedeutet, daß die menschliche Form des Lebens nur im Gespräch stattfinden kann. Daraus folgt ferner, daß man sich auch dann in ein Gespräch einlassen muß, wenn die Meinungen des anderen abwegig, unverständlich, übertrieben usw. zu sein scheinen.

Aus diesen Darlegungen erweist sich der Dialog als entscheidendes Moment eines echten und pädagogisch wertvollen Gesprächs. Nur auf der Grundlage von Rede und Gegenrede kann sich eine humane Gesprächskultur entwickeln. Zu diesem Zweck muß die natürliche Selbstbezogenheit zurückgenommen werden. Die Bereitschaft zu Öffnung, die das Schweigen überwinden hilft, ist ebenfalls ein konstituierendes Moment. Damit wird der Gesprächspartner zum verantwortlichen Umgang mit den preisgegebenen persönlichen Inhalten des anderen verpflichtet. Das setzt Mündigkeit der Gesprächspartner voraus. Wenn dies gelingt, dann werden aus den Gesprächspartnern Freunde; oder anders: ein echtes Gespräch ist nur unter Freunden möglich. O.F. Bollnow weist der Erziehung die Aufgabe zu, einen Beitrag zu leisten zur Versöhnung der streitenden Menschheit durch Erziehung zum Gespräch (sinngemäß S. 12). Da das dialogische Sprechen vom dialogischen Denken begleitet wird, ist die Gesprächserziehung nicht nur mit der Sozialerziehung, sondern auch mit der Denkerziehung verbunden.

Im Gespräch ist es immer auch möglich, gemeinsam mit einem oder mehreren Partnern Sinn zu erleben. Das gelingt vor allem dort, wo der Bereich des Überpersönlich-Allgemeinen erreicht wird, in dem es losgelöst wird von "dem personalen Erlebnisboden", wie Th. Litt formulierte (1924, S. 180; vgl. auch Abschnitt 2.2). Das belegt, daß Gesprächserziehung genauso wie das Verständnis von "Sinn" die Isolation und die Einsamkeit des einzelnen Menschen überwinden können, sobald Persönliches "gesagt", wobei dessen Sinn vermittelt wird.

Diese soziale und kommunikative Funktion von Gesprächserziehung kann in jeder allgemeinbildenden Schulart verwirklicht werden.

Das monologische Sprechen hingegen dient vor allem der eigenen Machtbehauptung. Der monologisierende Sprecher strebt an, "zwingend" zu formulieren. Dabei verwendet er die Formen des logischen Beweises, der Begründung und der zusammenhängenden Rede eines Vortrags. Bei dieser Art zu denken und zu sprechen ist die Gemeinschaft mit anderen Menschen gestört. Der andere ist nur noch Objekt der Anwendung von Macht und die Sprache ist das Mittel dazu. Das monologische Sprechen wird zum autoritären oder auch zum politischen Sprechen (vgl. S. 13).

Zusammenfassend lauten die hier erwähnten grundlegenden Momente des Gesprächs: (a) die Sprache, (b) der mündige Partner, (c) das wechselseitige Hören und Sprechen, die wiederum durch weitere Momente gekennzeichnet sind, wie z. B. des Mutes, sich zu exponieren und sich dadurch in die Hand des Hörenden zu begeben, also sein natürliches Sicherungsstreben oder die natürliche Selbstbezogenheit aufzugeben, von der Überzeugung abzulassen, die eigene Meinung allein sei die richtige, und (d) der Verzicht auf eine autoritäre Position. Aus diesen Momenten kann der Lehrer spezielle Maßnahmen ableiten, um die Heranwachsenden in die angemessene Gesprächshaltung zu versetzen. Dazu bieten sich nach O.F. Bollnow an, (a) die Möglichkeit zum Gespräch zu ergreifen und zu pflegen, (b) die offene Gesprächsbereitschaft des Lehrers, denn sie schafft eine gesprächsfreundliche Situation und (c) die Bereitschaft des Lehrers, sich in Frage stellen zu lassen und auf angemaßte Autorität zu verzichten, kurz: die Gesprächsbereitschaft vorzuleben.

Motivierende Funktion des Gesprächs

Im Verlaufe der Gesprächserziehung ist der Schüler ins Gespräch zu ziehen. Der Lehrer muß ihm geduldig helfen, Schwierigkeiten sowohl des Hörens als auch des Sprechens zu überwinden. Die beglückende Erfahrung eines gelungenen Gesprächs hat motivierende Funktion, ist allerdings genau so wenig planbar wie die Gesprächsfähigkeit.

In diesem Rahmen ist es möglich, das erworbene Wissen persönlich zu vertreten - wie H. Rumpf neuerdings fordert - und offen zu legen, wie man es als richtig ausweist, um das Niveau zu überwinden, auf dem Wissen lediglich gläubig oder ungläubig "gespeichert", aber nicht im positiven Sinn "einverleibt", d. h. mit dem eigenen Leben, der subjektiven geistigen Welt verschmolzen und als Bereicherung betrachtet wird. Die Gesprächserziehung dient somit auch der Fundierung des Gelernten.

Formen des Gesprächs

Die Formen des Gesprächs in der Schule sind das Miteinander-Reden, die Verhandlung und die Diskussion, die alle das Ziel verfolgen, ein für alle vertretbares Ergebnis zu erlangen. Die Erziehung zum Gespräch ist in diesem Sinne "ganz unmittelbar Erziehung zum Frieden" (S. 20). Die begründende Notwendigkeit hierzu geht aus den folgenden Äußerungen O.F. Bollnows hervor:

"Die erwachsene Welt krankt ja daran, daß sie das Gespräch nicht kennt oder genauer: daß in ihr das Gespräch in den privatesten Bereich enger Freundeskreise abgedrängt ist, daß im öffentlichen Leben dagegen das monologische Denken allein mit seiner Zweckmäßigkeit und seinem nackten Machtstreben herrscht." (S. 18)

Diese "Krankheit" der Welt bedarf zu ihrer Genesung des geduldigen Bemühens, den Willen zum friedlichen Gespräch zu verbreitern. Da die Schulpädagogik nun ein bestimmtes Maß an Wissen um den Komplex des Gesprächs besitzt, ist es ihr aufgegeben, den daraus abzuleitenden Anspruch zu erfüllen und die Forderung nach einer Intensivierung der Gesprächserziehung in der Schule voranzubringen. Unterstützt werden kann die Gesprächserziehung auf der formalen Ebene durch die von Fr. Schulz von Thun entwickelten Leitsätze und Prinzipien der Kommunikationspsychologie (1983, S. 272 - 310). Dies wird im Rahmen der integrativen Bildung theoretisch abgesichert.

Absicherung des Gesprächs in der integrativen Bildung

Die Ausführungen über die Gesprächserziehung lassen sich realisieren, wenn ein dialogisches Lehrer-Schüler-Verhältnis vorhanden ist (vgl. M. Buber 1953, 1973), so daß auch von einer "dialogischen Erziehung"

gesprochen werden könnte (vgl. Th. Bucher 1983). Die Beziehung des Subjekts zum Du, die in der Gesprächserziehung wesentlich ist, wird durch dessen Beziehung zur Wirklichkeit und deren ästhetischen Bearbeitung ergänzt. Auf diese Weise wird die Verbindung des Subjekts mit dem Du bzw. der Gesellschaft und der Sache bzw. der Wirklichkeit hervorgehoben. Sie ist in der integrativen Bildung konzeptuell abgesichert.

4.3.3.5 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich-Kultur": "ästhetische Erziehung"

In dem Konzept der integrativen Bildung ist die ästhetische Erziehung an zentraler Stelle verankert, weil damit ein ganz entscheidender Bereich menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aber auch menschlicher Bedürfnisse sowie eine Vielfalt an Möglichkeiten sinnenhaften und sinnvollen Tuns angesprochen werden kann. Auf der Grundlage der Ausführungen Herman Nohls zum Sinn der Kunst wird ein Weg zu deren Verständnis beschrieben und am Beispiel gegenwärtigen Kunstunterrichts ein konträr entgegengesetzter Zugang diskutiert. Schließlich werden die zahlreichen Möglichkeiten ästhetischen Tuns, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen, aufgezeigt.

Sinnmöglichkeiten von Kunst

Der "metaphysische Sinn der Kunst" (1923) besteht - so H. Nohl - nach der spekulativen Philosophie darin, "daß sie das sonst Getrennte in Einheit zeigt" (S. 49; meine Hervorhebung). Diese Äußerung bezieht sich jedoch nicht mehr auf die Kunst der Nachkriegszeit in den fünfziger Jahren. H. Nohl hatte zu ihr ein gebrochenes Verhältnis, sagte er doch - bezogen auf die moderne Kunst - in Anlehnung an Goethe, daß man in einem gewissen Alter mit Bewußtsein stehenbleiben dürfe. Ihm zufolge ist es die Aufgabe des Kunstbetrachters, die Einheit des Kunstwerks zu erkennen. Dazu bietet sich der folgende Weg an:

"Die Analyse des Schönen führte hier (sc. in der spekulativen Philosophie) von der äußeren Form und ihrem 'viel aus einem und in einem' zu immer tieferen Schichten solcher Harmonie, wie der von Freiheit

und Notwendigkeit, Sinnlichkeit und Geist, Endlichem und Unendlichem. Ich zerlege die Totalwirkung eines Kunstwerks in eine Summe von Einzelwirkungen. Fallen in der empirischen Welt die Seiten des Daseins beziehungslos auseinander, so sollte es der Sinn der Kunst sein, daß hier nicht bloß im schöpferischen Prozeß des Genies alle Trennungen in den Kräften des Menschen, wie Sinnlichkeit und Geistigkeit, aufgehoben sind, sondern daß vor seinen sehenden Augen auch da draußen die Trennungen verschwinden, und das Fremdeste noch zusammenklingt, um die Einheit des Lebens sichtbar zu machen." (S. 49)

Der Weg, den der Kunstbetrachter einzuschlagen hat, folgt er der spekulativen Philosophie, geht über in die Zerlegung der Totalwirkung eines Kunstwerks in Einzelwirkungen. Er muß hierbei besonders die innere Zusammengehörigkeit dieser Einzelwirkungen erkennen. Das ist deshalb nötig, weil auch der Künstler sich bemühte, das in der empirischen Welt Getrennte zu verbinden. In der Kunstbetrachtung ist es möglich zu rekonstruieren, wie die "Trennungen in den Kräften des Menschen" (S. 49) überwunden werden, so daß nicht mehr zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit unterschieden werden kann. Aber nicht nur die Trennung der verschiedenen Fähigkeiten des Menschen soll überwunden werden, sondern auch die Trennungen in der Realität. Auch sie sollen vor den "sehenden Augen" (ebd.) nicht mehr bestehen. Dies soll geschehen, "um die Einheit des Lebens sichtbar zu machen" (ebd.). Auf diese Weise führt die Analyse des Schönen letztlich zu der Fähigkeit, die Einheit des Lebens in die disparate Wirklichkeit hineinzusehen.

Der Sinn der Kunst besteht nach der spekulativen Philosophie darin, stets darauf hinzuweisen, daß es dem Genie gelingt, im schöpferischen Prozeß die Trennungen in der Realität zu überwinden. In der Sicht der Monadenlehre von G.W. Leibniz bekam die Kunst die Aufgabe, "in dem einzelnen Werk das Universum zu zeigen" (S. 50), worin die symbolische Funktion der Kunst besteht. Der geniale Künstler sieht demzufolge im Endlichen das Unendliche und kann daher jegliche Beschränkung der Individualität überwinden. Die Grenze dieser zweiten Sichtweise besteht jedoch nach H. Nohl darin, daß sie die Trennung, die Einsamkeit und den Widerstreit nicht in den Blick bekommt. In H. Nohls dialektischem Denken kann auch der Lösungsversuch A. Schopenhauers nicht als gelungen bezeichnet werden, weil die Dissonanz nicht als "das eigentliche Merkmal des Lebens" (S. 50) sein kann. Nachteilig sei es, daß der positive Gehalt der Individuation nicht erfaßbar ist. H. Nohl muß

auch diese dritte Sinndeutung der Kunst kritisieren und ablehnen, weil sie dem Leben in seinen vielfältigen Trennungen nicht gerecht werde. Hingegen gelinge es G.W.F. Hegel, F. Hölderlin und Fr. Schiller, die Entzweiung des Lebens gedanklich zu überwinden. H. Nohl teilt ihren theoretischen Ansatz und schreibt:

"Hegel entdeckte die Dialektik des Lebens, wo alles Dasein konkrete Einheit von Gegensätzen ist und jede Dissonanz nur Vorbereitung tieferer Einheit. Wo Leid und Trennung in die metaphysische Wirklichkeit selbst hineingenommen sind, um aus Entzweiung zur Versöhnung, aus Gegensatz zu Einheit zu führen und in der Schönheit solche Einheit und Versöhnung sichtbar wird." (S. 51)

Ein Kunstwerk, das Schönheit darstellt, macht die versöhnte Entzweiung und die vereinten Gegensätze sichtbar. Sie sucht also weder die Trennung der Wirklichkeit zu übersehen, noch im Endlichen das Unendliche zu erfassen oder gar nur die Dissonanzen darzustellen, sondern der Wirklichkeit gerecht zu werden. Aus dieser dialektischen Position ergibt sich für die Ästhetik die Aufgabe,

"auch im Kunstwerk jetzt einen solchen dynamischen Gehalt nachzuweisen, für den die Dissonanz einen neuen Sinn bekommt und Spannung und Lösung nicht bloß in der Entwicklung erscheinen, /.../ sondern auch in der scheinbar statischen Gegenwart des Kunstwerks als ein gleichzeitig und eins im andern Gegebenes" (S. 51).

Mit der dialektischen Sichtweise kann es dem Kunstbetrachter gelingen, die Form des Kunstwerks als "Einheit in der Trennung" (S. 52) zu erfahren. Er muß also im Kunstwerk polare Gegensätze suchen und sie als Anzeichen einer "tieferen Einheit" (S. 51) deuten. Jede Vereinzelung werde dadurch überwunden. Das Verstehen der Form löse den "höchsten Genuß" (S. 52) aus.

In zusammenfassenden Worten kann man also sagen: Für H. Nohl (1923) besteht der Sinn der Kunst darin, die Einheit des Lebens darzustellen, die aus der Dynamik von Dissonanzen oder von polaren Gegensätzen ihren Zusammenhang gewinnt. Das Verstehen der inneren Dynamik eines Kunstwerkes ist genußvoll. Die Kunst kann demzufolge die Genußfähigkeit des Menschen entwickeln helfen.

Rund zwanzig Jahre später greift H. Nohl das Thema Kunst wieder auf. In dem Aufsatz über den "Sinn der Kunst" (1946) beschränkt er seine

Ausführungen zwar auf die bildende Kunst, ist aber überzeugt, daß das Ergebnis "irgendwie /.../ dann auch für die Kunst überhaupt (gilt)" (S. 10). Die Kunst, so H. Nohl, habe nicht die Aufgabe, "einen irgendwie gewonnenen Inhalt nachträglich in Bildform umzusetzen, das politische Ideal einer Zeit zu heroisieren oder zu idealisieren" (S. 14). Ihr Anliegen sei vielmehr die Schönheit :

"Sie (sc. die Kunst) will nicht einen fremden Gehalt schön darstellen, sondern ihr Gehalt ist immer die Schönheit selbst. Die Schönheit selbst ist das ewige Geheimnis, das zu enthüllen die Künstler leben." (S. 14)

Damit diese Aussage nicht mit einem Plädoyer für l'art pour l'art verwechselt werde, fügt H. Nohl an, daß wirkliche Schönheit "immer totales Leben" bedeute:

"d. h. wo ich Schönheit sehe und mich ihr hingebe oder sie schöpferisch herausarbeite, da bin ich immer als ganzer Mensch beteiligt mit allen meinen besten Kräften, mit meinem höchsten Ethos und mit meiner innigsten Frömmigkeit. Das echte Schöne ist zugleich auch das Wahre und ist auch das Gute. Die ganze höhere Möglichkeit unseres Daseins geht da ein, wo wir Schönheit gestalten oder erfahren, nur daß hier zu beglückender, zusammengelebter und nicht gedachter Einheit kommt, was im Lärm des Alltags und für unser sittliches Dasein immer Kampf und Gegensatz und häßliche Spannung bleibt." (S. 14)

Die Gestaltung des Wahren, Guten und Schönen fordert die besten Kräfte des Menschen und gipfelt in der Überwindung des in der Wirklichkeit Getrennten zu einer Einheit. Dieses von H. Nohl immer wieder betonte Bemühen der Kunst um Einheit kommt dem Streben des Menschen nach Sinnzusammenhängen entgegen. Aus diesem Verständnis von Kunst verbietet es sich von selbst, "Inhalte nachträglich in Bildform umzusetzen". Bezogen auf den Kunstunterricht in der Schule ließen sich kritische Fragen an die Themenstellung richten.

Der Sinn der Kunst liegt für H. Nohl (1946) in der metaphysischen Leistung und zwar - nach Schiller - "in der Reduktion des Beschränkten auf ein Unendliches" (S. 16; meine Hervorhebung). Damit diese Zurückführung des Beschränkten auf ein Unendliches vollständig gelingen kann, ist "die Wahrhaftigkeit dem Leben gegenüber" (ebd.) vorausgesetzt. Das aber bedeutet, daß sich die Kunst darum bemühen muß, "den Alltag unseres Daseins" zu durchleuchten mit dem Ziel, auch in ihm den "Silberblick" sichtbar zu machen, der überall vorhanden ist, also die versöhnliche Hoffnung auszudrücken und das Gute, das Wahre und das

Schöne ansichtig werden zulassen, ohne jedoch etwas zu beschönigen. Wenngleich auch in der modernen Kunst der "Silberblick" selten zu erkennen ist, angesichts der Bedrohung des Lebens ist dies auch verständlich, so ist hier auch die aktuelle Kunst gemeint, soweit sie sich auf "den Alltag unseres Daseins" ersichtlich bezieht.

Wege zur Kunst

Wenn dies nun der Sinn der Kunst nach H. Nohl ist, so sollten die Heranwachsenden in unseren Schulen Kunstwerke mit diesem Verständnis betrachten, damit sie in der transparent dargestellten Wirklichkeit den "Silberblick", das Wertvolle erkennen. Dadurch könnte sich auch ihr Blick für die Wirklichkeit schärfen, so daß sie sehen lernen, was im Alltag staunenswert ist und das Leben bereichert.

In speziellen Sehübungen lernen Heranwachsende Gegenstände der Wirklichkeit genau anzuschauen. In einem "vertiefenden Sehen" (A. Reichwein 1967, S. 47) sollen die Heranwachsenden möglichst viel - etwa aus einem Bild - herausholen. In Übungen zum "sondernden Sehen" lernen sie die Komposition des betrachteten Bildes zu erkennen (S. 49). Die Sehübungen lassen sich auch unter dem gesundheitlichen Aspekt einbringen; dann dienen sie der Pflege des Wahrnehmungsapparates (vgl. K. Biller 1988 a, S. 58, 62). Daher hat die Sehschule im Rahmen der ästhetischen Erziehung immer auch etwas zu tun mit der "Leibes- bzw. Gesundheitserziehung".

Der Weg zum Kunstwerk führt nach H. Nohl über die rationale Auseinandersetzung, über die Herausschälung von Stilaspekten, Merkmalen, Eigenschaften oder umfassenden Stilbeziehungen, typischen, sachlichen Einheiten u. a. m. (vgl. H. Nohl 1915, S. 46). Einen gänzlich anderen Weg könnte man jedoch einschlagen, wenn man den Heranwachsenden dazu befähigte, das zu erahnen, was in einem Künstler gedanklich abläuft, wenn ihm ein Kunstwerk gelingt.

Der umgekehrte Weg der ästhetischen Erziehung läßt die Kinder schöpferische Erlebnisse gewinnen. Das gelingt besonders gut beim Umgang mit Farben und Formen, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben; denn die Wirklichkeit braucht nicht "abgebildet" zu werden.

Dadurch werden die Heranwachsenden frei; denn die Unerbittlichkeit des realen Objekts als kritischer Maßstab entfällt. Zwar ist die realistische Wiedergabe aus ästhetischer Perspektive nicht nötig, jedoch orientiert sich das Kind sehr stark daran und verliert dadurch seine künstlerische Freiheit, wird gehemmt und versagt schließlich. In der Regel bestätigt es sich dann selbst, nicht malen oder zeichnen zu können. Wenn es hingegen nur auf die Gestaltung von Farben und Formen ankommt, so sind die beurteilenden Kriterien wesentlich leichter zu erfüllen. Sie können im Nachhinein am konkreten Ergebnis auf ihre Erfüllung hin überprüft werden. Ein ähnlich negativer Zirkel ergibt sich auch in Musik, wenn das "richtige" Singen dominiert, ohne daß die Heranwachsenden stimmbildende Hilfen bekommen.

Im Musikunterricht wird der Heranwachsende auf den sinnvollen Zusammenhang zwischen Bewegung, Gegenstand und Ton aufmerksam gemacht. So erlebt er, wie sehr man sich bemühen muß, bis es gelingt, das Wort "Seide" so auszusprechen, daß es deren Leichtigkeit, Glätte und Kostbarkeit ausdrückt. Er wählt - mit Hilfe des Lehrers - das zu Seide passende Instrument aus und vergleicht dessen Klangqualität mit dem Material der Seide. Wenn er beides als stimmig empfindet - wobei die Gründe nicht ohne weiteres verbalisierbar sind - , ist eine Phase des ästhetischen Erziehungsprozesses abgeschlossen. Wie beim Sinnfindungsprozeß wird auch hier die typische Oszillationsbewegung so lange durchgeführt, bis eine das Subjekt zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen seiner Erwartung und der konkreten Realität besteht.

Ausschlaggebend ist bei diesem Vorgehen, daß aufgrund des Sachwissens, also des Wissens um Sinnzusammenhänge die passende Vertonung gefunden wird. Hierfür eignet sich die Projektmethode, weil sie die Arbeit in Gruppen über längere Zeit erlaubt. Die Entbindung dieser Arbeit vom 45-Minuten-Takt trüge dazu bei, die pädagogisch wertvollen Ergebnisse des ästhetischen Erziehens zu steigern. Der Stundenplan und das Fachlehrerprinzip sollten hierbei keine ausschlaggebenden Hindernisse sein.

Sinn- und Wertmöglichkeiten in der Kunst

Nachdem der Sinn von Kunst in Anlehnung an H. Nohl dargestellt wurde und zwei polar entgegengesetzte Wege ästhetischer Erziehung skizziert wurden, sollen abschließend die Sinn- und Wertmöglichkeiten ästhetischer Aktivitäten erwähnt werden, die allein die starke Gewichtung der ästhetischen Erziehung in dem integrativen Bildungskonzept legitimieren können.

Die Sinnzuweisungen der Kunst werden im folgenden über H. Nohl hinausgehend differenzierter dargestellt, und zwar bezüglich Bedeutung, Zweck und Wert. Die Kunst hat "Sinn", wenn sie die Bedeutung von etwas oder von jemandem klären hilft. Das aber verlangt, daß der Betrachter die zentrale Aussage des Künstlers wahrnehmen kann. Wenn erst der gelesene Titel neben dem Kunstwerk den Sinn enthüllen hilft, dann ist das Ziel nicht erreicht. Wenngleich auch moderne Künstler es dem Bildbetrachter überlassen, was er in den Bildern sieht oder aus ihnen herausliest, so ist dies zwar sehr geistanregend aber die Meinung des Künstlers wird dadurch undeutlich. Der Betrachter möchte nicht nur sein eigenes Wissen in ein Bild hineinlegen und aus ihm eine Alltagsproblematik auf eigene Weise lösen, sondern er möchte den Vorschlag des Künstlers kennen und sich damit auseinandersetzen. Dies gilt insbesondere für Heranwachsende. Sie wollen bei der Betrachtung eines Bildes erkennen, besser: ganzheitlich von der Bildaussage berührt werden. Dazu kann die ästhetische Erziehung einen wertvollen Beitrag liefern.

Ein wesentlicher Zweck von Kunst ist - abgesehen von den von H. Nohl bereits genannten Zwecken - ihre erzieherische Funktion (vgl. K. Biller 1975). Die ästhetische Erziehung hat demnach in der Schule eine große Bedeutung. Sie kann das Sehen mit den Augen des Malers, das Hören mit den Ohren eines Komponisten und das Empfinden mit der sensiblen kognitiven und psychischen Innenwelt des Dichters, Schauspielers und Sängers anbahnen.

Bei der ästhetischen Betätigung gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Zunächst sind die schöpfe-

rischen Werte und Werte des Tuns und Handelns gemeint, die sehr naheliegen. Hierbei werden viele Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche der Heranwachsenden angesprochen. Neben dem Lernen von Wissen über darzustellende Sachverhalte - wobei sich eine gute Zusammenarbeit mit Sachfächern anbietet - und dem kreativen Umgang mit den unterschiedlichsten Materialien werden auch die taktil-motorischen und psychomotorischen Fertigkeiten geschult. Bei der Produktion eines ästhetischen Werks kommt es jedoch auch auf die Hingabe an die Sache an und auf die Werkvollendung. Daher läßt sich die ästhetische Erziehung mit Elementen der Arbeitserziehung verbinden.

Neben den schöpferischen Werten werden im Rahmen der ästhetischen Erziehung auch Erlebniswerte verwirklicht, sei es in der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk, bei dem der Heranwachsende - nach einer Phase der Anleitung - das "'Verstehen' im Genuß des Kunstwerks" erlebt, wie H. Nohl formulierte, sei es bei der eigenen Arbeit am ästhetischen Objekt. So kann in spezieller Weise der Raum, aber auch die Zeit (vgl. O.F. Bollnow) erlebt werden. Aber auch die Wirkung der Kombination von Farben, Formen, Tönen und Bewegungen läßt sich deutlich erfahren.

Schließlich sei noch auf die Verzichtswerte hingewiesen, die immer auch eine gewisse Rolle spielen. Beispiele hierfür sind die Anstrengung, die eine zufriedenstellende Graphik erfordert, die eine ausdrucksweise Bewegungseinheit benötigt, und das vielschichtige Verstehen eines Gedichts verlangt. Bei Eigenproduktionen ist das Ergebnis oft nicht so zufriedenstellend geworden, wie es erwartet wurde. Hier muß der Heranwachsende die Spannung ertragen können, die zwischen der idealen Erwartung und dem realen Ergebnis besteht. (Vgl. Abschnitt 2.4.2, achtes Moment) Vielfach trägt die Benotung der Leistung ebenfalls bei, daß der Heranwachsende Verzichtswerte zu erfüllen hat. Die Benotung als Disziplinierungsmittel im Rahmen ästhetischer Erziehung ist zwar eine makabre Vorstellung, aber unleugbar aktuelle Realität. Wo jedoch Verzichtswerte dominieren, wird der Heranwachsende überfordert. Unter diesen Bedingungen ist aus sinntheoretischer Sicht die Benotung ästhetischer Leistungen nicht förderlich.

Rückblickend läßt sich festhalten, daß die prinzipiell mögliche Projektorientierung in den Fächern Kunst, Musik und gegebenenfalls Sport zu einer wertvollen Verbindung mit der Sozialerziehung führt. Außerdem bedingt der handwerklich-technische und bewegungsmotorische Anteil dieser Fächer eine große Nähe der ästhetischen Erziehung zur Arbeitserziehung.

4.3.3.6 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich-Technik": "Arbeitserziehung"

Der Sinn der Arbeit muß nach H. Nohl (1927) als "bildungsrelevanter" Sinn verstanden werden; denn "der erste, der die Arbeit in die Humanitas und die Bildung mithineinnahm, ist Pestalozzi gewesen" (S. 176). Demzufolge liegt der Sinn der Arbeit in ihrem Beitrag zur "Humanitas", zur Menschlichkeit und Bildung. Daher hat die Arbeit eine Affinität zu Bildung und Erziehung. Diese Verbindung ist historisch bedingt.

Zwei Quellen der Arbeit in der Schule

Eine erste Quelle der Arbeit in der Schule rührt aus dem Sozialismus her; denn die Genfer Schulresolution (1866) wurde von Karl Marx formuliert und betrachtete die körperliche Arbeit als die Grundlage der Erziehung, "auch der geistigen und sittlichen" (S. 176). Nach K. Marx sollte jedes Kind vom neunten Lebensjahre an geistig und körperlich produktiv arbeiten. Die körperliche Arbeit der Kinder sei mit geistiger, gymnastisch-militärischer und polytechnischer Bildung zu verbinden.

H. Nohl interpretiert diese Forderung nicht nur als "Ressentiment gegen die nichtarbeitenden Klassen" (ebd.), sondern sieht darin auch "ein neues Ideal von menschlicher Würde" (ebd.) formuliert; denn die Unmenschlichkeit körperlicher Arbeit - zu Zeiten von K. Marx - sollte durch die Vergeistigung bezwungen werden. Die Erklärung der Arbeit zur "allgemein verbindlichen Grundlage des Menschenideals" (ebd.) sollte ihre Unmenschlichkeit aus sozialer Hinsicht bezwingen. Damit erübrigte sich auch die hinter den Klassengegensätzen stehende

Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit. Das Ziel bestand darin, nur noch eine einzige Art von Arbeitern zuzulassen. Sie arbeiten "nur wenige Stunden körperlich /.../, um dann für geistige Betätigung frei zu sein" (ebd.). Zur Verdeutlichung zitiert H. Nohl Friedrich Engels:

"In Zukunft werde es einmal keinen Karrenschieber und keinen Architekten von Profession mehr geben, sondern der Mann, der eine halbe Stunde als Architekt Anweisungen gegeben habe, schiebe nun auch eine Zeitlang die Karre, bis seine Tätigkeit als Architekt wieder gebraucht werde." (Ebd.)

Aus sinntheoretischer Sicht ist anzumerken, daß nur derjenige, der körperlich gearbeitet hat, weiß, daß ein müder Körper zu geistigen Anstrengungen nicht mehr fähig ist. Er bedarf vielmehr der Ruhe und Erholung. Er will seinen Hunger und seinen Durst stillen. Die prägende Wirkung des Arbeitsprozesses wird durch die ihn begleitenden und auf ihn bezogenen Gewohnheiten unterstützt. Daher ist aus sinntheoretischer Sicht die Koppelung von geistiger und körperlicher Arbeit als Dauerlösung abzulehnen. Die Höchstleistungen, die auf diese Weise erzielt würden, fielen gegenüber jenen von Spezialisten sehr stark ab. Jedoch würde der vorübergehende Arbeitsplatzwechsel zum Abbau von Vorurteilen und zu mehr Verständnis für den Mitmenschen führen.

Die Zielvorstellung von K. Marx, das "total entwickelte Individuum mit sich abwechselnden Betätigungsweisen" (zit. nach H. Nohl, S. 176f) ist mit dem Ideal der Klassiker verwandt. H. Nohl hebt hervor, daß auch Friedrich Schiller durch die Arbeitspause mit Hilfe der Kunst einen Zustand im Menschen erreichen wollte, wo dieser, "aus dem Arbeitszwang heraustretend", ein freier, ganzer Mensch ist, nicht bloß ein Rad in der Maschine (S. 177). Der Wechsel der Arbeitsbereiche ist jedoch nur sinnvoll, wenn für den betreffenden Menschen eine Erleichterung zu erwarten ist. Wo dies nicht der Fall ist, kommt der Wechsel einer Bestrafung gleich. Ergänzend sei hier die Forderung O.F. Bollnows erwähnt, Lehrer, die sich im Schuldienst nicht mehr wohlfühlen, in den Verwaltungsbereich zu übernehmen. Auch hier taucht die flexible Verwendung im Berufsleben auf, aber mit gänzlich anderer Intention. Jedoch ist es unsinnig, den Prozeß umzukehren, und einen Verwaltungsbeamten oder einen Handwerker als Lehrer einzusetzen. Wer für den Lehrberuf nicht ausgebildet ist, kann in der Schule hauptberuflich nicht eingesetzt werden.

Eine zweite Quelle der Arbeit in der Schule läßt sich aus der Funktion der Arbeit erschließen. H. Nohl sieht in der Arbeit die "Wurzel alles höheren und gesellschaftlichen Lebens" (S. 177) und betont damit deren soziale Funktion. Folglich gilt, daß derjenige, der "Werte für die Gesellschaft" (ebd.) produziert, eine hohe Achtung von sich selbst haben darf.

"Die Arbeit erscheint /.../ geradezu als der höhere Sinn unseres Lebens, erst wo der einzelne sich in den Arbeitsprozeß einstellt, bekommt sein Leben eine Bedeutung." (Ebd.)

Die Gleichsetzung der Arbeit mit dem "höheren Sinn" des Lebens war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und bis zum ersten Weltkrieg - nach H. Nohl (ebd.) - verbreitet. Das läßt sich aus der existentiellen Abhängigkeit vom Arbeitslohn verstehen. Die gesamtgesellschaftliche Situation der damaligen Zeit ließ diese Konnotation sinnvoll erscheinen. Das aber bedeutet: Nicht, weil das Arbeiten angenehm ist, wird es als Lebenssinn gesehen, sondern weil das Leben selbst davon abhing. Arbeit war gleichbedeutend mit Absicherung des Lebensunterhalts. Aus sinntheoretischer Sicht gilt alles das als sinnvoll, was letztlich der Lebenserhaltung dient. Da die Arbeit an der Lebenserhaltung einen sehr großen Anteil hatte, erfüllte sie im Leben der Menschen einen großen Sinn. In heutiger Zeit hängt die Erhaltung des eigenen Lebens nicht so sehr von der Arbeit ab wie früher ("soziales Netz"). Daher reduziert sich der Sinn der Arbeit.

Die Gleichsetzung von Arbeit mit Lebenssinn läßt sich unterstützen durch den idealtypischen Vorschlag, den Johann Wolfgang von Goethe in "Wilhelm Meisters Wanderjahren" entwickelt. Er vertritt die Überzeugung, daß das aktive, das sich abmühende Leben durch die "Lebensform des Schauens" - wie W. Flitner (1938, S. 60) formuliert - ergänzt werden müsse. Erst dadurch gewönne es Sinn. Das "Lebendigwerden des 'Sinnes'" (ebd.) ist wie jede Geburt schmerzlich, weil er über eine Krise führt. Es wird aber von der Freude über den Hinzugewinn überstrahlt. Dieser Zugewinn bewahrt den einzelnen davor, sich in der Geschäftigkeit des Alltags zu verlieren, "den wahren Gehalt des Tuns" nicht mehr zu sehen, wodurch "die höheren, geistigen Kräfte" abstürben, wie W. Flitner interpretiert. Und wenn er schreibt: "Die Muße wird zum bloßen Genuß, die Geselligkeit langweilig und förmlich" (ebd.), dann klingt es in unseren Ohren

aktuell zeitkritisch. Die Alternative "zum genußbegierigen Erwerbssinn" liegt in der Gewinnung des "höheren Sinnes" als der Antwort auf die Frage nach dem Wozu. Worin dieser besteht, muß jeder für sich herausfinden, weil "Sinn" nur konkret wahrnehmbar ist.

Es ist ein Verdienst W. Flitners, die Lebenssinn stiftende Verbindung der vita activa mit der vita contemplativa deutlich herausgestellt zu haben. Daraus kann die Konsequenz einer engen Verknüpfung von Arbeitserziehung mit Denkerziehung gezogen werden, wobei die Sinn-Problematik im allgemeinen und im besonderen zu erörtern ist.

Die Arbeit läßt sich in einen Bereich der handelnden, selbstbestimmten und zu verantwortenden Tätigkeit, der der Muße gleichkommt und der seit der Antike positiv gewertet wird, und in die Mühsal unterteilen. Diese wurde im Altertum, besonders in der ausführenden, körperlichen Arbeit verachtet, oder - wie im Alten Testament - als Fluch angesehen und den Unterschichten überlassen. Christliche Denker, z. B. Benedikt von Nursia bereiteten die positive Auffassung von Arbeit vor, die sich seit der Reformation durchsetzte.

Wer Arbeit als sinn-, wertvoll und erfüllend bezeichnet, der denkt in der Regel außer an die Absicherung seines Lebensunterhalts durch sie an die zuerst genannte handelnde Tätigkeit. Wer sie hingegen als sinnlos einschätzt, bezieht sich auf die Mühsal. Im Arbeitsprozeß gehören zwar beide zusammen, aber der Teil der Mühsal kann reduziert werden, wie die Bemühungen in der Arbeitswelt zeigen. Die handelnde Tätigkeit ist sinnvoll und trägt zur Bereicherung des Menschen bei. Sie erlaubt die Einführung von Arbeit in die Schule und rechtfertigt die pädagogische Forderung an den Schüler, sich an die Sache hinzugeben. Sie kann interessant und förderlich sein und erlaubt eine Verbindung der Arbeit mit dem Komplex der Freizeit.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Freizeit taucht bereits das Wort von der "Freizeitgesellschaft" auf; denn im Jahr 1990 soll von den 5.860 sogenannten "wachen Stunden" des Arbeitnehmers der Anteil der Freizeit von 2.100 Stunden den der Arbeit mit 2.000 Stunden um hundert Stunden übertroffen haben. Die Differenz soll bis ins Jahr

2010 auf 640 Stunden zugunsten der Freizeit ansteigen (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 20.06.1987). Daher kommt der Arbeitserziehung in der Schule eine erhöhte Bedeutung zu. Hier können wichtige instrumentelle Grundlagen gelegt werden für die sinnerfüllte Betätigung in der Freizeit, so beispielsweise die handwerkliche Geschicklichkeit in Grundfertigkeiten oder die entwickelte Sinn-Sichtigkeit.

Sinn-sichtig ist, wer sieht, was in einer bestimmten Situation und unter bestimmten Bedingungen zu tun, zu schaffen, zu erleben, zu empfinden und worauf zu verzichten ist (vgl. Wertehierarchie). Auf diese Weise kann die Schule auf den Trend zur Freizeitgesellschaft durch Haltungs- und Bewußtseinsbildung rechtzeitig reagieren und der von H.W. Opaschowski (1983, S. 106) befürchteten "freizeitindustriellen Sinnentleerung", die die Freizeit gegen die Arbeit aufwertet, entgegentreten. Sie kann künftige Arbeitnehmer vor der Gefahr eines Sinndefizits angesichts zunehmender Freizeit schützen. Gelingt es, die Bildungsbereitschaft über die Schulzeit hinaus zu erhalten, dann ist die Zunahme geistfördernder, sozialbedeutsamer und beziehungsstiftender, kurz: allgemeinbildender Aktivitäten etwa im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen (z. B. Volkshochschule) oder in der Form der Weitergabe von Lebenserfahrungen (z. B. Biographien) und Förderung künstlerischer Fähigkeiten (z. B. Bauernmalerei) gesichert.

Abgelöst vom Ernst des Lebens ist aus sinntheoretischer Sicht die Forderung nach allseitiger Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden im Rahmen geistiger und körperlicher Arbeit in der Schule somit berechtigt und nötig. Die Verbindung von Kopf- und Handarbeit wurde schon in der Reformpädagogik (Arbeitsschule) erprobt. Bis heute hat sich in den Waldorfschulen die ernsthafte Handarbeit gehalten. Anstöße zum praktischen Lernen werden gegenwärtig von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt (P. Fauser u. a. 1983).

Rückblickend sind die beiden Quellen der Arbeit in der Schule dazu geeignet, sowohl die Vorstellung einer Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit mit dem Ziel des entwickelten, vielfach einsetzbaren Heranwachsenden als auch die soziale Funktion der Arbeit (Werte für die Gesellschaft) zusammen mit der Frage nach deren Sinn in den Bereich der Schulpädagogik einzuführen.

Zum Sinn der Arbeit

Die Arbeitserziehung ist wertvoll, wenn sie mit der Frage nach dem Wozu verbunden wird. Die Sinnfrage muß jedoch nicht immer penetrant gestellt werden. Es genügt, wenn die Schüler erleben, daß sie mit den unterrichtlichen Arbeiten gerne und verständnisvoll umgehen. Bei der Bemühung um qualitativ wertvolle Arbeit in der Schule lernt der Schüler Methoden kennen und den Sinn für Methode zu entwickeln. Die Bedeutung der Methode unterstreichend schreibt H. Nohl:

"... wer in die Schule geht, erfährt die Kraft der Methode und lernt sie gleichzeitig. /.../ 'Schule' ist die methodische Entwicklung des Kindes, und ihr Ziel, im Kinde selbst den Sinn für Methode, die Kraft und den Gehorsam der Methode zu entwickeln. Nur der hat im höheren Sinn arbeiten gelernt, der methodisch arbeiten kann". (S. 178)

Ohne die Gefahren, die die Methode mit sich bringt, nämlich "Mechanismus, Pedanterie, Formalismus, Methodenstreiterei" (S. 179) zu verschweigen, sieht H. Nohl doch gerade in ihr den letzten Sinn schulischer Arbeit.

"Die Methode in der Pädagogik ist die folgerichtige Anwendung dieser methodischen Forschung und Beherrschung auf die Erziehung. Ihr letzter Sinn ist da erreicht, wo sie dem Kinde selbst die Methode in die Hand gibt." (Ebd.)

Damit läßt sich die eingangs gestellte Frage nach dem Sinn der Arbeit beantworten. Zwar bezieht H. Nohl seine Ausführungen auf die Arbeitsschule, aber die Antwort auf die Sinnfrage trifft im Grunde für jegliche Arbeit in der Schule zu: Der bildende Sinn der Arbeit besteht demnach in ihrer Möglichkeit, (a) zum methodisch geleiteten Arbeiten hinzuführen, die dem jungen Menschen Selbstdisziplin abverlangt und (b) einen Beitrag zur "Humanitas" zu liefern, indem "Werte für die Gesellschaft" (H. Nohl, S. 177) verwirklicht werden.

Nachdem der Sinn der Arbeit in der Schule in Anlehnung an H. Nohl formuliert wurde, soll er aus sinntheoretischer Sicht noch etwas differenziert werden. "Sinn", so wurde in der Sinntheorie festgestellt, hat drei Sinnziele, nämlich "Bedeutung", "Zweck" und "Wert". Diese Dreiheit erlaubt eine differenzierte Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Arbeit.

Die schulische Arbeit hilft, die Bedeutung von etwas oder jemandem zu erkennen. In hingebender Arbeit beispielsweise an einem fremdsprachlichen Text, gelingt es dem Schüler, dessen Bedeutungsgehalt zu erfassen. Arbeit sichert auf diese Weise das Verstehen. Arbeiten, die mit Ernsthaftigkeit und Qualitätsbewußtsein durchgeführt werden, üben das Können der Schüler. Diese und andere Ergebnisse befähigen den Schüler, sich auf einem höheren Niveau mit den kommenden Aufgaben auseinanderzusetzen. So erschließt er sich für die Welt und diese für sich. Arbeit ermöglicht also den kategorialen Bildungserwerb. Da der Schüler jedoch auch den Anspruch wahrnehmen kann, z. B. qualitativ wertvolle Arbeit zu leisten, fühlt er sich verantwortlich, ihn in die Tat umzusetzen. Auf diese Weise erwirbt er sich ein hohes Maß an integrativer Bildung.

Die schulische Arbeit ist von ihrer Definition her bereits auf den Zweck festgelegt. Sie ist zweckgerichtet und unterscheidet sich daher vom Spiel. Der Zweck der Arbeit sollte dem Schüler demzufolge deutlich sein; denn erst dann kann er über die Sinnhaftigkeit des Zwecks und damit der geforderten Arbeit entscheiden. Ablehnungen können durch die Suche nach einem akzeptablen Zweck überwunden werden. Zwecke von Arbeit können beispielsweise die positive Leistung, die Lust an der Tätigkeit, das zu erwartende Lob und, nicht zu vergessen, die psychohygienisch wertvolle Selbstverwirklichung sein.

Die schulische Arbeit eröffnet dem Schüler eine Vielfalt an Werten. Da schulisches Arbeiten, etwa in der Form des intensiven Lernens, sich auf verschiedenen Lernstufen - Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung (vgl. Strukturplan 1970) - abspielt, kann hier eine Menge an Schaffenswerten differenziert verwirklicht werden. Da jede Arbeit von emotionalen Qualitäten begleitet wird, ist es möglich, Erlebenswerte zu verwirklichen. Das Erleben, etwas geleistet, das Gefühl, ein Werk vollbracht, sich überwunden und durchgehalten, Krisen bewältigt zu haben u. a. m., sind weitere Beispiele für Erlebnisse, die im Zusammenhang mit schulischer Arbeit auftauchen. Sie bewußt wahrzunehmen und zu akzeptieren ist wertvoll, denn dadurch wird das eigene Leben reicher. Die Akzeptanz und Verantwortung negativer Ergebnisse stellt eine zusätzliche Leistung dar. Sie besteht darin, einen Verzichtswert

verwirklicht zu haben; denn es ist leichter, einen Erfolg zu genießen, als auf ihn zu verzichten. Im Arbeitsvollzug können jedoch die Hilfsbereitschaften der Heranwachsenden deutlich werden, womit soziale Werte verwirklicht werden. In diesem Verständnis ist die Forderung, Schüler sollen sich in der Schule plagen, bei genauem Hinsehen pädagogisch sinn- und wertvoll. Sinnlos wird jedoch die Aufforderung zu Anstrengung, wenn die Arbeit ihren Zweck in sich selbst hat. Hier hat sie nur für den "Arbeitgeber" Sinn. Eine typische Redewendung, die eine wert- und sinnlose Arbeit einleitet, lautet: "Schreibt dies ab, damit ihr etwas zu tun habt!"

Aus sinntheoretischer Position besteht das Ziel integrativer Bildung u. a. auch in der Arbeit, und zwar in der Arbeit an sich selbst im Rahmen der Selbsterziehung, in der Arbeit am anderen im Rahmen der Fremderziehung und schließlich in der Arbeit selbst, verstanden als Herstellung geforderter Produkte bzw. Lösung gestellter Aufgaben im Rahmen der Schule. Das Leben eines Menschen wird also nicht erst und nicht allein durch Arbeit bedeutend. Arbeit ist eine von vielen Sinnmöglichkeiten des Lebens. Die qualitativ wertvollen Arbeiten stellen eine Wertverwirklichung dar und liefern einen Beitrag zur Selbstverwirklichung. Die Selbstüberwindung, die im Arbeitsprozeß verschiedentlich und in unterschiedlichen Graden gefordert ist, bestärkt den Heranwachsenden, auch Krisen durchstehen zu können. Diese Erfahrungen verleihen ihm ein gewisses Maß an "Härte". Damit wird ein zentrales Sinnmoment pädagogischen Handelns erfahrbar. Darauf hat Fr. Copei (1966, S. 102) bereits aufmerksam gemacht.

In den Augen der Schüler darf die schulische Arbeit insgesamt nicht sinnlos erscheinen, weil sie sonst - und mit Recht - abgelehnt und die eigentliche Sinnerfüllung in der Zeit nach der Arbeit in der Schule erblickt würde. Die Schule erschiene als der Antipode der Freizeit, was diese unangemessen aufwertete. Arbeit und Freizeit sind als "Lebenswert" zu begreifen, der zum "Wesen des Menschen" gehört (H.W. Opaschowski 1983, S. 106). Die Freizeit ist deshalb so angenehm, weil das Subjekt frei entscheiden kann, was es tun möchte. Die Aufmerksamkeit des einzelnen verlagert sich auf die freie Wahl der Tätigkeiten. Der Unterschied der selbstgewählten und verantworteten Freizeitaktivität zur Arbeit in der Schule reduziert sich auf die

fremdbestimmte Aufgabenstellung und auf den Zwang, die begonnene Arbeit zu beenden.

Könnte das engagierte Freizeitverhalten nicht auf die Arbeit übertragen werden? Die "Freiarbeit" (M. Montessori) ermöglicht die selbstbestimmte Arbeit. In allgemeinbildenden Schulen bezieht sich die Selbstbestimmung auf einen vorgegebenen Freiraum. Der Schüler übernimmt selbst die Lernerfolgskontrolle und die Einteilung des Stoffes. Die Gefahr, daß daraus ein schlecht programmierter Einzelunterricht in Stillarbeit entsteht, ist gegeben. Dennoch nehmen die Schüler dieses Angebot gerne an.

Das bei Schülern immer wieder anzutreffende Qualitätsbewußtsein entwickelt sich im Prozeß der Arbeitserziehung. Der Vergleich des ursprünglich vorgestellten Endprodukts mit dem tatsächlich hergestellten Werk einerseits und der Vergleich des eigenen mit den anderen Arbeitsergebnissen andererseits trägt zur Gewinnung des Maßstabs bei. Auf diese Weise lernt der Schüler, wann ein Werk gut gelungen ist. Dieses Qualitätsbewußtsein kommt dem Ernstcharakter der Arbeit entgegen, der dadurch unterstrichen wird, daß die Arbeitsergebnisse "veröffenlicht", also z. B. Interessenten in der Gemeinde gezeigt werden. C. Freinet beispielsweise hat hierzu interessante Vorschläge gemacht, die die Ausstellung im Klassenzimmer oder in der Schule ergänzen können: Verschickung der Klassenzeitung an interessierte Abnehmer.

Sachgerechtigkeit und Leistung

Im Rahmen der Arbeitserziehung muß jeder Heranwachsende lernen, die Sachgerechtigkeit als Anspruch zu erfüllen. Das gelingt im Arbeitsprozeß, wenn die Zusammenhänge offenkundig und augenfällig werden und der Fortgang methodisch gesichert ist. Dem Lehrer obliegt es, dem Schüler den Anspruch der Sachen, an denen er arbeitet, vernehmbar werden zu lassen. Hierzu schreibt Cl. Günzler (1976, S. 135):

"Wenn wir wieder begreifen, daß wir etwa eine Fremdsprache nicht 'leicht', 'spielend' etc. erlernen können, sondern daß es dazu in den entscheidenden Lernphasen mühseliger Hingabe an die Sache bedarf, und wenn wir diese Tatsache auch bejahen und nicht verharmlosen, dann und nur dann ist gewährleistet, daß die nachwachsende Generation nicht mit einem illusorischen Erwartungshorizont an die Lebenswirklichkeit herantritt. Das Problem der Stoffauswahl manifestiert hier ganz unmittelbar seine erzieherisch-ethische Dimension, es ist nicht zuletzt der Index dafür, ob das welterzeugende, über die Dinge verfügende

Subjekt des neuzeitlichen Denkens auch pädagogisch zum Prinzip erhoben oder ob der Respekt vor der Eigenkontur der Dinge in ihrer Formen- und Qualitätenvielfalt als Fundament der menschlichen Selbstgestaltung zurückgewonnen werden soll."

Aus sinntheoretischer Position kann diese Warnung vor den Folgen "spielend leichten" Erlernens zugestimmt werden. Zugleich gilt es zu verhindern, daß sich das andere Extrem durchsetzt, das alle schulische Arbeit als "mühselige Hingabe an die Sache" deutet. Die Mühsal ist jedoch nur die eine Hälfte von Arbeit, das Bewußtsein, ein Werk unter Einsatz aller Kräfte zufriedenstellend verwirklicht zu haben, die andere. Das aber heißt: ohne Anstrengung keine Leistung, und ohne Leistung keine Selbstverwirklichung.

Die Leistung, die der Schüler in der Schule erbringt und die in dem Zeugnis dokumentiert wird, dient als Maßstab der Eignung für bestimmte Berufe und damit für den künftigen sozialen Status. Es war eine große bürgerliche Errungenschaft, bei der Vergabe begehrter Arbeitsplätze die Leistung als Maßstab durchzusetzen gegenüber der Herkunft. Die Folge davon ist jedoch, daß das heute vorwaltende Konkurrenzprinzip in der Regel zur Einbeziehung der formalen Leistungshöhe, also der Durchschnittsnote, bei der Auswahl der Bewerber führt. Diese Entwicklung brachte es mit sich, daß das Humboldtsche Konzept einer die Individualität betonenden "zweckfreien Bildung" nicht mehr angestrebt und von der Schelerschen Unterscheidung zwischen "Bildungswissen" und "Herrschaftswissen" sowie der Schillerschen Trennung zwischen dem "philosophischen Kopf" und dem "Brotgelehrten" nur der pragmatische Aspekt betont und durch den sozialpolitischen und egalitären ergänzt wurde (vgl. Abschnitt 4.1.1). Schließlich geriet der Begriff "Bildung" in Verruf, nicht jedoch die Sache selbst. Auf diese Sache der Bildung weist die integrative Bildung verstärkt hin, etwa indem sie der über die Arbeit erreichten Leistung einen hohen Stellenwert zubilligt.

In sinntheoretischer Sicht ist aber der Leistungsbegriff nicht nur auf den Schüler bezogen, sondern auch auf die Schule und auf die in ihr arbeitenden Lehrer. Die Schule muß effektiv arbeiten, so daß die Anstrengung und der Erfolg in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen. Das bedeutet, daß sie die Zeit, die die Schüler in ihr verbringen müssen, optimal nützt. Ein Maß dafür sind die

Leistungen und der Grad der Langeweile der Schüler. Hierbei ist jedoch zu bedenken, daß die erreichten Leistungen in der Regel auch ein Verdienst der Mütter und gelegentlich der Väter, hin und wieder auch der größeren Geschwister oder der Paukinstitute sind. Ausnahmen gibt es zweifellos. Die Langeweile, unter der viele Schüler in der Schule leiden, ist durch diese zunächst selbst verursacht, etwa durch mangelnde, vorurteilsfreie Hingabe an die unterrichtliche Thematik. Ein Großteil der Langeweile resultiert aber auch aus der geistigen Unterforderung vieler Schüler, die wiederum zurückzuführen ist auf die Bemühung, den gleichen Unterrichtsstoff für alle Schüler in gleicher Weise faßbar zu machen. Zu viele Schüler haben dadurch zu wenig Möglichkeiten, Sinnvolles zu tun, und damit Werte zu verwirklichen. Schließlich sollten jedoch auch jene Bedingungen erwähnt werden, die die Schüler veranlassen, am Morgen bereits müde in die Schule zu kommen. Hier ist vor allem an den oft unkontrollierten Medienkonsum der Heranwachsenden zu denken, der zu Lasten der Familie geht.

Zusammenfassend kann auf die Vielfalt an Sinn- und Wertmöglichkeiten verwiesen werden, die im Rahmen der schulischen Arbeitserziehung realisierbar sind. Das davon beeinflußte Qualitätsbewußtsein der Schüler entspricht dem Ernstcharakter der Arbeit und motiviert zur Leistungssteigerung. Der Forderung nach Sachgerechtigkeit kann durch methodisches Bewußtsein nachgekommen werden. Die integrative Bildung erschöpft sich jedoch nicht in Arbeit, obwohl sie als eine ausgezeichnete Bildungsmöglichkeit betrachtet wird. Die Arbeit ist zwar ein sinnvoller Weg, die Hingabe an die Sache oder die Vermittlung von Subjekt und Welt zu realisieren und Leistung zu erbringen, aber sie darf nicht über die Muße dominieren, die schon immer ein Moment der Bildung war.

Erstreckte sich der Bereich der integrativen Bildung bisher auf das Subjekt und dessen optimaler und ausgewogener Entfaltung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten, so erweitert er sich jetzt auf dessen Umwelt. Eine sinnorientierte Arbeitseinstellung beeinflußt die Bemühungen um die Umwelterziehung vorteilhaft.

4.3.3.7 Die Förderung der relationalen Dimension "Ich-Natur/ Zivilisation/Technik": "Umwelterziehung"

In dem Konzept der integrativen Bildung nimmt die Umwelterziehung neben den bisher besprochenen Erziehungen einen wichtigen Platz ein. Die Begründung wird nicht aus der Tatsache der bedrohten Umwelt abgeleitet, sondern aus der anthropologischen Einsicht, daß der Mensch nicht nur das Du, sondern auch das Es (Natur, Kultur, Zivilisation) zu einem sinnerfüllten Leben benötigt. Das Es ist die sprachliche Kurzform für die den Menschen umgebende "Welt". Zur Umwelt des Menschen gehört sowohl die Natur als die Lebensgrundlage des Menschen, als auch die "Welt der menschlichen Produkte" (Kultur, Zivilisation), die ihn umgeben und mit denen er sich befaßt. Die Umwelt des Menschen gliedert sich somit in eine natürliche und eine künstliche. Da sich der Mensch aus keiner zurückziehen kann, muß er befähigt werden, die Anforderungen, die in beiden an ihn herangetragen werden, erfüllen zu können. Das schließt ein verantwortliches Verhalten in der Natur genauso ein, wie die Bereitschaft, sich an eine schulische Problemstellung auch dann hinzugeben, wenn die Lust dazu nicht vorhanden ist. Dieses Verständnis von Umwelterziehung ist umfassender als das der gegenwärtigen Diskussion zugrunde liegende.

In der aktuellen Diskussion um Umwelterziehung wird lediglich die natürliche Umwelt thematisiert. Der Anlaß hierfür war die Gefährdung der natürlichen Umwelt. Daraus resultierte der Erziehungsauftrag, der von vielen Seiten an die Schule herangetragen wurde, insbesondere von der politischen. Der breite gesellschaftspolitische Konsens hinsichtlich der Umwelterziehung besteht in der Sorge um die natürliche Lebensgrundlage der Menschen. Da sie der Sinnträger des Menschen ist (vgl. Kapitel 2), leuchtet die Argumentation von W. Spies ein: Damit der Lebenssinn möglich ist, muß die Umwelt erhalten bleiben; denn eine zerstörte menschliche Lebensgrundlage macht jegliche Sinnbildung unmöglich (vgl. 1981, S. 515). Sie soll mit dem Mittel der Umwelterziehung erhalten werden: Ein schier aussichtsloses Unterfangen für die Schule. Mit dem Ziel des Umweltbewußtseins soll es gelingen, die Lebensgrundlage zu sichern.

Ansätze der Umwelterziehung

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Ansätze der Umwelterziehung entwickelt, insbesondere der naturschutzorientierte, der kybernetisch-ökologisch orientierte, der wertorientierte, der gesellschaftsorientierte und der ökopädagogische Ansatz. (Vgl. G. Klenk 1987, S. 185 - 217)

Der naturschutzorientierte Ansatz geht auf die fünfziger Jahre zurück, in denen der Naturschutzgedanke in die Schule eingeführt wurde. Er weitet diesen ursprünglich auf bedrohte Pflanzen bezogenen Schutzgedanken auf umfangreiche Gebiete aus und plädiert für natürliche Reservate, sogenannte Nationalparks. Mit Hilfe von Aufklärung soll die Notwendigkeit des Artenschutzes einsehbar werden und zu angemessenem Verhalten führen. Dieser Ansatz wird vertreten z. B. von W. Killermann und H. H. Vangerow. Aus sinntheoretischer Sicht kommt es auf die didaktische Vermittlung des Wissens an, damit der mit ihm gegebene Anspruch in ein verändertes Umweltverhalten einmündet. Doch dafür ist keine Garantie möglich.

Der kybernetisch-ökologisch orientierte Ansatz wird vertreten vor allem von Hans. A. Pestalozzi und Frederic Vester. Dieser Ansatz ist durch die Stichworte "vernetztes Denken" oder "Systemdenken" zu kennzeichnen. Damit können Zusammenhänge erkannt werden, die anderweitig nicht erfaßbar wären. Dieses Denken kommt den sinntheoretisch begründeten Bemühungen um die Offenlegung von Sinnzusammenhängen sehr nahe. Es steht dem linearen Denken gegenüber. Die Kybernetik erfaßt den durch Ursache-Wirkungsverhältnisse gekennzeichneten organischen Bereich des Menschen, nicht jedoch die personale Dimension.

Der wertorientiert Ansatz, vertreten z. B. von G. Eulefeld, knüpft inhaltlich an die Ökologie an, berücksichtigt aber insbesondere den werterzieherischen Aspekt. Er macht dem einzelnen seine Einbindung in die Umwelt bewußt, er erklärt auch Zusammenhänge, legt aber sein größtes Gewicht auf die Fähigkeit umweltbewußt zu handeln. Ein umweltbezogenes Wertkonzept soll die ökologisch verantwortungsbewußte Handlungskompetenz entwickeln helfen, neigt aber dazu, die Inhalte des Unterrichts als untergeordnet zu betrachten. Die präskriptive

Tendenz dieses Ansatzes ist aus sinntheoretischer Sicht akzeptabel, weil damit unnötige Fehlentscheidungen der Heranwachsenden vermieden werden.

Der gesellschaftsorientierte Ansatz geht zurück auf gesellschaftskritische Analysen und wird vertreten z. B. von H. Hansen und F. Pausewang sowie H. Moser. Dieser Ansatz kritisiert die Lebensweise des Menschen im Industriezeitalter, die entwickelten Strukturen und Wertvorstellungen. Ausgehend von den Erkenntnissen des Club of Rome über die Ressourcenverknappung folgt der Erziehungsauftrag an die Schule, vor allem menschliche Arbeitstugenden und Loyalität zu entwickeln und weniger Wert auf Inhalte zu legen. Geld und Statussymbole sollten nicht mehr ausschlaggebende Orientierungen der Menschen sein. Das auf Langzeitwirkung abgesteckte Vorhaben zielt darauf, die Konsequenzen des eigenen Handelns für die Umwelt zur Entscheidungsfindung heranzuziehen. Neben der Wissensvermittlung über Umweltprobleme sollen Grundfähigkeiten erworben werden, wie z. B. Lern-, Beobachtungsfähigkeit, Handlungs-, Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft sowie Kreativität und Werthaltungen. Damit sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, zukünftige Probleme zu lösen. Aus sinntheoretischer Sicht ist die Blickrichtung in die Zukunft bedeutsam; nur darf dabei die Bewältigung der Gegenwart nicht provisorisch geschehen. Die einseitige Betonung formaler Bildungsinhalte steht in der Gefahr, die Bedeutung des materialen Aspekts gering zu erachten und den Gedanken des kategorial Erschließenden zu übersehen.

Der ökopädagogische Ansatz ging aus dem gesellschaftsorientierten hervor. Vertreter sind W. Beer, G. de Haan, I. Illich, G. Jungk u. a. m. Die Vertreter kritisieren die bestehenden Lebensformen des Menschen, die die menschliche Natur mißachteten und auf Wertvorstellungen beruhten, die dem Menschen letztlich schaden. Umwelterziehung wolle mehr als die Lebenssicherung des Menschen erreichen, nämlich ein verändertes Verhältnis des Menschen zur Natur. Aus sinntheoretischer Sicht ist es bedenklich, wenn aus der ökopädagogischen Perspektive die Forderung nach einer Veränderung der Regelschule, nach Neugründung alternativer Schulen und nach "wildwüchsigem Lernen" in gesellschaftlichen Gruppen und Initiativen (vgl. G. Klenk, S. 213) erhoben wird, weil damit die Schule "einseitig" verändert würde.

Zwischenergebnis

Die skizzierten Ansätze vermeiden es, Umwelterziehung nur auf dem Wege über Wissensvermittlung zu erreichen. Sie streben eine ökologisch verantwortungsbewußte Handlungsbereitschaft an, die zur Handlungskompetenz entwickelt werden soll. Darin ist ihre erzieherische Schwungkraft zu erkennen. Da der Mensch durch seine Lebensweise gefährdet erscheint, muß er sie ändern. Das soll über die Werte geschehen. Umwelt und Natur sollen als an sich wertvoll und schützenswert gekennzeichnet werden; die Fragen nach Nutzen und Schaden bzw. Vor- und Nachteil für den Menschen sollten nicht mehr gestellt werden. Das geht zu Lasten von heute weitverbreiteten "Werten", wie z. B. Konsum, Profit, Besitz, Bequemlichkeit und Zeitersparnis.

Der ganzheitlich-sittliche Ansatz

Auf der Grundlage der erkannten Probleme der Umwelterziehung stellt G. Klenk seinen Ansatz vor. Er kritisiert an den traditionellen Inhalten der Umwelterziehung, daß sie immer zahlreicher würden und für eine fächerübergreifende Vernetzung ungeeignet seien (vgl. S. 343), daß die Auswahl nicht gewährleistet und der Gefahr der Isolation, der Forderung der Wirtschaft und der Wirkungslosigkeit eines Bildungsideals ausgesetzt sei. Sein Bemühen gilt der Einbeziehung der Umwelterziehung in den Gesamtkomplex der Erziehung. Er kritisiert ferner das "Lernen an negativen Szenarien" (S. 348), weil dieses sich nicht als effektiv erwiesen habe, und wendet sich gegen "die Abschiebung der Verantwortung auf unsere Kinder" (S. 349), die einmal bessere Lebensformen entwickeln sollen. Er zieht daraus den Schluß, daß es die Aufgabe der Erwachsenengeneration sei, diese Aufgabe zu erfüllen. Die Kinder werden mit Problemen der Erwachsenen belastet, die für sie in der Gegenwart nicht von Belang sind. Das fördere den Überdruß der Schüler an Inhalten, "die aus der Krise gewonnen werden, nicht aus der sittlichen Erneuerung" (S. 351). Er kritisiert die Ausbildung formaler Strategien, die auf viele Probleme anwendbar sein sollen, weil daraus ein didaktischer Formalismus entstehen kann, der auf Problemlösungen gründet, die keinerlei Gewähr bieten, auch künftige Probleme angemessen lösen zu können (vgl. S. 352 f). Er kritisiert,

daß die Umwelterziehung als "Reparaturmaßnahme bzw. Prophylaxe" (S. 354) gesehen werde, die jedoch die Umweltkrise nicht bremsen kann. Die "Defizite in den Einstellungen der Menschen /.../ müssen /.../ als Mängel der allgemeinen, grundlegenden Bildung angesehen werden" (S. 354). Diese Mängel lassen sich nach G. Klenk jedoch nicht durch einen zusätzlichen Auftrag, etwa "Umwelterziehung" ausgleichen. Das weist darauf hin, daß er die Umwelterziehung auf dem Weg über "Bildung" absichern möchte. In diesem Sinne spricht er von "'Umweltbildung'" (S. 357). Darunter versteht er die Einbettung "umweltkundlicher Aspekte in sinnvolle Realitätszusammenhänge". Die eingebetteten Aspekte tragen zur "ganzheitlichen Erschließung der Welt" bei, weil in deren Verlauf auch "gegenwärtige Probleme" aufgezeigt werden. (Vgl. ebd.)

Ein Grundproblem der Umwelterziehung sieht G. Klenk in der Inkonsistenz von Umweltwissen und verantwortlichem Umwelthandeln. Dahinter steckt das alte Transferproblem, auf das schon H. Roth hingewiesen hat, und das die Crux bei jeder Erziehung ist. Die bisherigen Vorschläge zur Lösung im Rahmen der Umwelterziehung geben nach G. Klenk keinen eindeutigen Hinweis auf Erfolg. Das gelte für die Einengung auf wissenschaftlich überprüfbare Sachverhalte und für die vernunftorientierten Problemlösungsstrategien, weil hierbei die emotionale Komponente zu kurz komme, die stammesgeschichtlich älter als die kognitive ist und jeden Lernprozeß erst ermöglicht. Das gelte auch für den Vorschlag, mehr Emotionen anzusprechen. Aber die Betroffenheit zu erzeugen, sei zu wenig, weil die rationale Tiefe fehle. Das abstrahierte Fachwissen könne ebenfalls zu keinem schlüssigen Umweltverhalten führen. Die Ausrichtung an der komplexen Wirklichkeit scheine am ehesten geeignet zu sein, verantwortliches Umwelthandeln zu erzeugen. Aber die einseitige Ausrichtung an der Komplexität müsse durch analytisches Durchdringen der Zusammenhänge ergänzt werden, denn je tiefer man Zusammenhänge erkennt, desto sinnvoller wird die Handlung. (Vgl. S. 357 - 365) Das aber heißt in sinntheoretischer Formulierung: je umfangreicher das erworbene Zusammenhangswissen ist, desto deutlicher wird der Anspruch der "Sache" vernehmbar. Hier scheint sich eine Möglichkeit aufzutun, um die Inkonsistenz zwischen Wissen und Handeln zu überwinden.

Zwei Vorschläge G. Klenks zur Verringerung der Kluft zwischen Wissen und Handeln beziehen sich auf den inhaltlichen und den methodischen Bereich. Er plädiert für die Rücknahme von Inhalten und empfiehlt, lediglich Rahmenlehrpläne auszuarbeiten, jene Inhalte zu bevorzugen, die betroffen machen, also die Stufe der "existentiellen Konzentration" in der Lehrplantheorie E. Wenigers erreichen, und außerdem die kontinuierliche Revision der Lehrpläne. (Vgl. S. 365 - 366) Den durch Stoffreduktion gewonnenen Freiraum will G. Klenk für vielfältige Lernformen möglichst nah am Gegenstand benutzen, so daß Zeit zum Durcharbeiten und für das Erleben bleibt. Dies kann dazu beitragen, "daß die Lerninhalte zu Bewußtseinsinhalten und damit handlungsauslösend und -begründend werden" (S. 366). Deutlicher müßte man sagen, daß durch diese Lernformen der Unterrichtsgegenstand aus vielfältiger Perspektive aspektreich erfaßt und tiefgründig verstanden werden kann, was die subjektive Urteilsfindung oder Stellungnahme zu einer verantwortlichen Handlung positiv im Sinne des Sachinhalts beeinflussen kann. Die dazu nötigen "welterschließenden Begriffe" (S. 367) sind u. a. Grundlage für moralische Entscheidungen. Sie werden mit Hilfe der "Anschauung" gewonnen, die G. Klenk in Anlehnung an W. Klafki in "adäquate" und"kategoriale Anschauung" differenziert (vgl. S. 367). Die kategorale Anschauung erfolge im Leben selbst durch Realsituation und aufklärendes Besinnen. Sie sei die Idealforderung, die den Raum zwischen Wissen und Handeln füllen könne (vgl. S. 368).

Die beiden Vorschläge G. Klenks auf inhaltlicher und methodischer Ebene sollen ein Umweltbewußtsein schaffen, das zwischen Wissen und Handeln angesiedelt ist, oder zwischen Naturbeherrschung und Moral vermitteln kann. Die Umwelterziehung, die sich als Mittel zur Vervollkommnung der Naturbeherrschung versteht, bedient sich vernunftbezogener Versachlichung und fungiert als flankierende Maßnahme zur Vervollkommnung des Umweltschutzes. Aufgrund seiner Untersuchung verweist G. Klenk auf die unterschwellige Kritik an diesem Konzept bei Lehrern. Sie wünschen eine "tiefere ethisch-moralische Fundierung", obwohl sie die Informationsvermittlung wegen der einfachen Handhabe anwenden.

Als Alternative bietet sich nach G. Klenk das Verständnis von "Umwelterziehung als moralische Erziehung" an (S. 371). Hierbei soll ein ethisch begründetes Umweltbewußtsein weitergegeben werden. Dadurch wird vermieden, die Umwelt lediglich zweckrational als Lebensraum des Menschen ohne besonderen Eigenwert zu sehen. Die Veränderung der Umwelterziehung zur moralischen Erziehung verlangt die Beachtung der moralischen Entwicklungsstufen des Kindes (z. B. nach L. Kohlberg/E. Turiel 1978), damit das Ziel der Gerechtigkeit angestrebt werden kann. Die Umwelterziehung muß dabei "vernunftgestützt" vorgehen (S. 371). G. Klenk vertraut bei seinen Bemühungen um ein vertieftes Umweltbewußtsein weniger auf Umwelterziehung, als auf "intakte, umweltgerecht Lebensformen: sie enthalten die Inhalte, in ihnen herrscht der spezifische Geist, der die Werte und die darauf beruhenden Einstellungen der Menschen um das Kind (nicht nur der Erzieher) aufleben läßt und erlebbar macht" (S. 373).

Damit die "umweltgerechten Lebensformen" von Heranwachsenden erlebt werden können, bedarf es aber - und hier scheint die Uneinlösbarkeit des Konzepts von G. Klenk zu liegen - in der Forderung nach "sittlicher Erneuerung unserer Gesellschaft" (ebd.; meine Hervorhebung). Sie ist als Voraussetzung genannt, nicht als Ziel. Dadurch haben die Erwachsenen die Verantwortung für die Umwelt zu tragen, nicht die Kinder.

Abgesehen von der Gefahr des Moralisierens und den Grenzen, die darin bestehen, (a) daß das Umweltbewußtsein als Idealziel nur bedingt erreichbar ist, (b) daß Umwelterziehung als moralische Erziehung sich der Vernunft bedient, die nur teilweise das menschliche Handeln beeinflußt, (c) daß sie durch die Selbstbestimmung und Entwicklung des Heranwachsenden begrenzt wird und (d) daß sie sich der Leistungsorientierung entziehen muß, weil Verantwortung und Gerechtigkeit nicht zensiert werden, muß die größte Behinderung dieses Konzepts in der Forderung gesehen werden, unsere gesamte Gesellschaft müsse sich sittlich erneuern. Viele werden nicht mitmachen und an den entscheidenden, zentralen umweltbedrohenden Schaltstellen wird man diesem Appell nicht folgen. Ein Blick auf die Weltkarte verdeutlicht, daß die Lebensgrundlage "des" Menschen nicht gerettet werden kann, wenn nur bei uns Umwelterziehung betrieben wird. Damit ist jedoch nichts

gegen die theoretische Stringenz des Ansatzes eingewendet, der durch die folgenden methodischen Prinzipien ergänzt werden soll.

Die geeigneten methodischen Prinzipien der Umwelterziehung als moralische Erziehung wären nach G. Klenk die Interdisziplinarität, die Handlungs- und Situationsorientierung. Doch sie können sich auf der konzeptionellen Grundlage der Schule nicht durchsetzen, weil dort nur Wissensvermittlung möglich ist. (Vgl. S. 380)

Am geeignetsten sei das methodische Prinzip des "Lernens im Leben" (S. 380). Damit es wirksam werden könne, müsse zuvor der Primat der Schulfächer gebrochen werden, was eine kaum zu realisierende Voraussetzung sein dürfte, und zwar umso mehr, als in Fachkreisen - etwa in Bayern - die Absicherung der Umweltthematik durch das Schulfach "Umwelterziehung" erwogen wird. Stattdessen sollten - so G. Klenk - Themen und Probleme aus den "gesellschaftlichen Lebensformen" gewählt werden. Außerdem könnte die "Lebensbedeutsamkeit" als methodisches Prinzip den Fachegoismus brechen (S. 380). Schließlich stünden in einem fächerübergreifenden Unterricht die "Lern- und Erziehungsanlässe aus der Lebenswirklichkeit der Schüler im Kontext eines ganzheitlichen Erziehungskonzeptes" (S. 381).

Außer der Rücknahme des Primats der Schulfächer erreicht man das "Lernen im Leben" auch mit Hilfe der "ganzheitlich-sittlichen Erziehung an positiven Selbstverständlichkeiten" (S. 382; meine Hervorhebung). Hierbei lehnt sich G. Klenk an J.H. Pestalozzi an und formuliert die drei Hauptstufen sittlicher Erziehung: Vertrauen wecken, sittliches Handeln ermöglichen und darüber reflektieren.

Der von G. Klein vorgestellte Ansatz zur Umwelterziehung ließe sich mit "ganzheitlich-sittlich" apostrophieren; denn er sieht in der Umwelterziehung den Anspruch der sittlichen Erneuerung der gesamten Gesellschaft und bindet die Umweltproblematik in ein ganzheitliches Erziehungskonzept ein. Sein Vorschlag, von positiven Selbstverständlichkeiten auszugehen, ist vorteilhaft, weil Heranwachsende erleben, was mit verantwortlichem Umwelthandeln gemeint ist. Allerdings wird dadurch keine Gewähr dafür übernommen, daß diese Handlungen auch zukünftig angemessen sind. Außerdem kann durch die Betonung des

Moralischen sehr leicht die Umwelt und das zur Analyse notwendige Wissen vergessen werden. Unter der Bedingung, daß sich die mit den genannten methodischen Prinzipien abgesicherte Wissensvermittlung in Sinnzusammenhängen in einem ausgeglichenen Verhältnis befindet zu den vorgelebten, verantwortlichen Umwelthandlungen im Lebenszusammenhang, kann dieser theoretische Ansatz in die Nähe sinntheoretischen Denkens gerückt werden.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es nötig, spezielle "Erziehungen" in ihrem Eigenwert zu erkennen, aber auch ihre immanenten Möglichkeiten zu nutzen. Das gelingt bei der Aufnahme der Umwelterziehung in das Konzept der integrativen Bildung. Deren Einbeziehung sichert die theoretische Erfassung des mit dem Wissen über Umwelt verbundenen "Anspruchs" ab. Das hat zur Folge, daß das "Sinn-Organ" Gewissen seinen legitimen Platz erhält und ein angemessenes Umweltverhalten und -handeln unterstützen kann.

Ausweitung auf die künstliche Umwelt

Bezogen sich die Ausführungen bisher auf die natürliche Umwelt, so soll jetzt das Verständnis von "Umwelterziehung" ausgeweitet und auf die künstliche Umwelt angewandt werden. Im folgenden steht der oft problematische Umgang der Heranwachsenden mit audiovisuellen elektronischen Medien im Zentrum, weil wir zunehmend in einer Welt der Bilder leben und die flüchtigen Bilder einerseits reizen, andererseits aber Sprache verhindern. Ohne "Sprachlosigkeit" als mögliche pathologische Erscheinung prognostizieren zu wollen - es gibt immerhin die Bildersprache -, ist die immanente Gefahr ein zusätzlicher Grund, Medienerziehung zu thematisieren.

Exkurs: Phylogenetische Hypothese

Aus sinntheoretischer Perspektive ist zu fragen, warum Kinder so gerne Bilder anschauen, seien sie in Bilderbüchern, in Illustrierten oder im Fernsehen aufzufinden. Ausgehend von der Annahme, daß jede Erscheinung im Leben des Menschen einen gewissen Sinn hat, ist zunächst einmal nach der Sinnhaftigkeit der Bilderlust zu fragen. Da keine eindeutige, hinreichend begründende Antwort gegeben werden

kann, sei hypothetisch gefragt: Kann es nicht sein, daß die Lust am Bilderanschauen mit unserer menschheitsgeschichtlichen Erfahrung zu tun hat?

Viele Millionen Jahre haben die Menschen Wirklichkeit um sich herum gesehen und es war nötig, sie genau wahrzunehmen; denn das Überleben hing davon ab. Erst seit relativ kurzer Zeit gibt es Buchstaben, die die Konzentration des Menschen auf abstrakte, die Wirklichkeit ersetzende Zeichen reduzierten. Die in unserer Zeit anzutreffende Überzeugung von der großen Bedeutung des Buches, der Schrift und der Schriftsprache und mit ihr des Lesens und Schreibens ist kontrovers zu der Begeisterung der Heranwachsenden für das Bild. Könnte sich das Gehirn des Heranwachsenden "erinnert" haben an die Zeit vor der Buchstabensprache? Wenn dies stimmt, dann verhalten sich die Heranwachsenden durchaus angemessen, also gemäß unserer gemeinsamen Geschichte. Wir Erwachsene konnten das nicht erleben, weil wir in unserer Kindheit nicht mit einer so großen Bilderflut konfrontiert waren. Gleichwohl schauen auch wir gerne Bilder an; und es sehen nicht nur Kinder gerne fern. Die Konsequenz daraus wäre, die Vorteile des Bildersehens wieder bewußt zu machen, die Wahrnehmungssinne sowohl anhand des Bildes als auch der Realität intensiv zu üben und die Vorteile des Lesens den Kindern und Jugendlichen erfahren zu lassen. Das Ziel bestünde in der ausgiebigen Nutzung der Vorteile beider Medien zum Wohle der Menschen.

Notwendige Medienerziehung

Die Kritik am Bildersehen konzentriert sich auf die Quantität des Schauens und auf die Inhalte. Die Möglichkeiten, Werte zu verwirklichen, reduzieren sich übermäßig, wenn das Bildersehen dominiert und zu einer der wenigen lustvollen Betätigungen vieler Heranwachsender wird. Viele Inhalte sind kritisierbar vor allem wegen der überhandnehmenden Brutalität und der Darstellung der Schattenseiten des Lebens. Hier muß von seiten der Schulpädagogik aufgeklärt und sinnvolles Verhalten eingeübt werden.

Im Rahmen einer sinnorientierten Medienerziehung oder informationstechnischen Bildung wird nach dem Konzept vorgegangen, die Gesetzmäßigkeiten der Medienwirkung geistig zu durchdringen und zu verstehen, konkret den Medienkonsumenten zu befähigen, das Medienangebot mit den Augen des Medienproduzenten zu sehen. Als Ergebnis dieser Aufklärungsbemühungen ist der Heranwachsende in der Lage, z. B. die Kameraführung am Bildschirm zu verfolgen. So wird er etwa bei dem Ausschnitt "S. landet in Moskau" die Bildschnitte bemerken, die zuerst das gelandete Flugzeug von vorne zeigen, dann den Kopf von S. groß im Bild, so daß nur noch der Fensterrahmen zu sehen ist und in einer dritten Einstellung, wie S. aus dem Flugzeug steigt. Der unterlegte Text lautete sinngemäß: S. flog selbst nach Moskau und kam dort erholt an. Verschwiegen wird, daß hinter S. ein Navigator saß und neben ihm sein Co-Pilot. Der Zuschauer aber stellte sich vor, S. habe allein die Maschine gesteuert. Daraus läßt sich die Erkenntnis gewinnen, daß trotz "objektiver" Bildwiedergabe durch Sektionierung der Wirklichkeit die Meinung des Zuschauers manipulativ beeinflußt werden kann. Daraus ergibt sich die Aufgabe an den Bildbetrachter, die Frage nach der Absicht des Regisseurs zu stellen. Das ist oft wegen der Vielfalt der Bildinformationen schwierig. Daher ist eine äußerst kritische Betrachtung von Fernsehsendungen nötig.

Wer mit den Augen des Medienproduzenten die Berichterstattung im Fernsehen verfolgt, etwa über den Iran-Irak-Krieg, der wird merken, daß jene Ausschnitte, die aufrütteln sollen, immer näher an ein erschütterndes Detail herangehen. Waren es zuerst die aneinandergereihten Toten, die den Zuschauer betroffen machen sollten, so mußten die Toten in der nächsten Darstellung näher gezeigt werden. In der darauf folgenden Zeit wurde ein Toter und als erneute Steigerung nur noch die todbringende Wunde eingeblendet. Das zeigt, daß mit der sensuellen Abstumpfung der Zuschauer gerechnet wird. Anders gewendet heißt dies: wir benötigen immer präzisere Angaben, damit wir uns angesprochen fühlen. Dabei übersehen wir, daß wir gegenüber der Realität immer mehr abstumpfen. Die Tendenz, möglichst präzise zu sein, hat ihre Schattenseiten. Sie führt neben der Abstumpfung zum Verlust von Sinnzusammenhängen und damit zur Halbbildung.

Eine psychische Abstumpfung findet auch im kriminellen Bereich statt. Die tägliche Konfrontation mit den Schattenseiten des Lebens, mit Häßlichkeiten im zwischenmenschlichen Umgang, mit Mord, Totschlag, Überfall und moralisch verwerflichen Handlungen führt auch zur Verrohung des Konsumenten. Das kann deutlich überprüft werden, an der jetzt im Regionalprogramm des Bayerischen Fernsehens wiederholten Sendung "Isar 12", die vor 25 Jahren sehr erfolgreich war. Darin werden die meist harmlosen, zum Schmunzeln anregenden Einsätze der Besatzung eines Streifenwagens der Münchner Polizei dargestellt. Die harmlosen "Fälle", die zu lösen waren, können heute nur noch ein ungläubiges Staunen darüber verursachen, daß so etwas einmal sehr beliebt gewesen sein soll und in acht Sprachen übersetzt wurde. Wer diese Erfahrungen gesammelt hat, kann nicht anders als aufzufordern, Schluß zu machen mit der gegenwärtig gezeigten Brutalität am Fernsehschirm. Wer über den hohen zeitlichen Aufwand Bescheid weiß, mit dem viele Schüler Fernseh- und Videokonsum betreiben, der versteht, daß man gegen die "Droge Fernsehen" rechtzeitig vorgehen muß. Die elektronische Lust darf nicht zum zentralen Lebensinhalt werden, weil sie nicht zur optimalen Wertverwirklichung und Sinnerfüllung führt und die Selbstverwirklichung junger Menschen behindert.

Die Ermüdung vieler Schüler in der Schule, die häufig geäußerten Klagen über den langweiligen Unterricht, die Beschwerden über zu viele Hausaufgaben u. v. a. m. hängen vielfach auch mit einem unkontrollierten Fernseh-Konsum zusammen. Hier ist besonders die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gefordert. Ein mir bekanntes Filmdokument von einer Unterrichtsstunde belegt, wie Kinder einer dritten Klasse bereits in der ersten Stunde müde sind, wie sie sich unter die Bank setzen, auf den Boden hinlegen, miteinander in Clinch geraten, sich auf den Tisch lümmeln, mit dem Tischnachbarn unterhalten und nicht um die Lehrerin kümmern. Diese Verhaltensweisen können nicht allein der Schule angelastet werden. Dies umso weniger, als die meisten Schüler zugaben, regelmäßig sowohl nachmittags als auch bis spät in die Nacht hinein fernzusehen. Dieses Wissen über verbogene, kranke und gestörte Kinder muß zur Tat aufrufen.

Die Erziehung in der Familie ist angesichts dieser Situation verstärkt gefordert. Für viele Alleinerziehende ist dies schwierig; dennoch ist die Forderung nicht unbillig. Denn der nur schwer kontrollierbare Tausch von Computerdisketten in der Schule eignet sich vorzüglich, vorsätzlich verderbliche Programme zu verteilen, wie etwa ein zur Zeit hoch im Kurs stehendes Computerprogramm, das eindeutig nationalsozialistische Propaganda betreibt. Die "Botschaften" der Kriegsspiele am Computer sind ebenfalls eindeutig: töten, möglichst schnell töten, damit ich weiter töten kann.

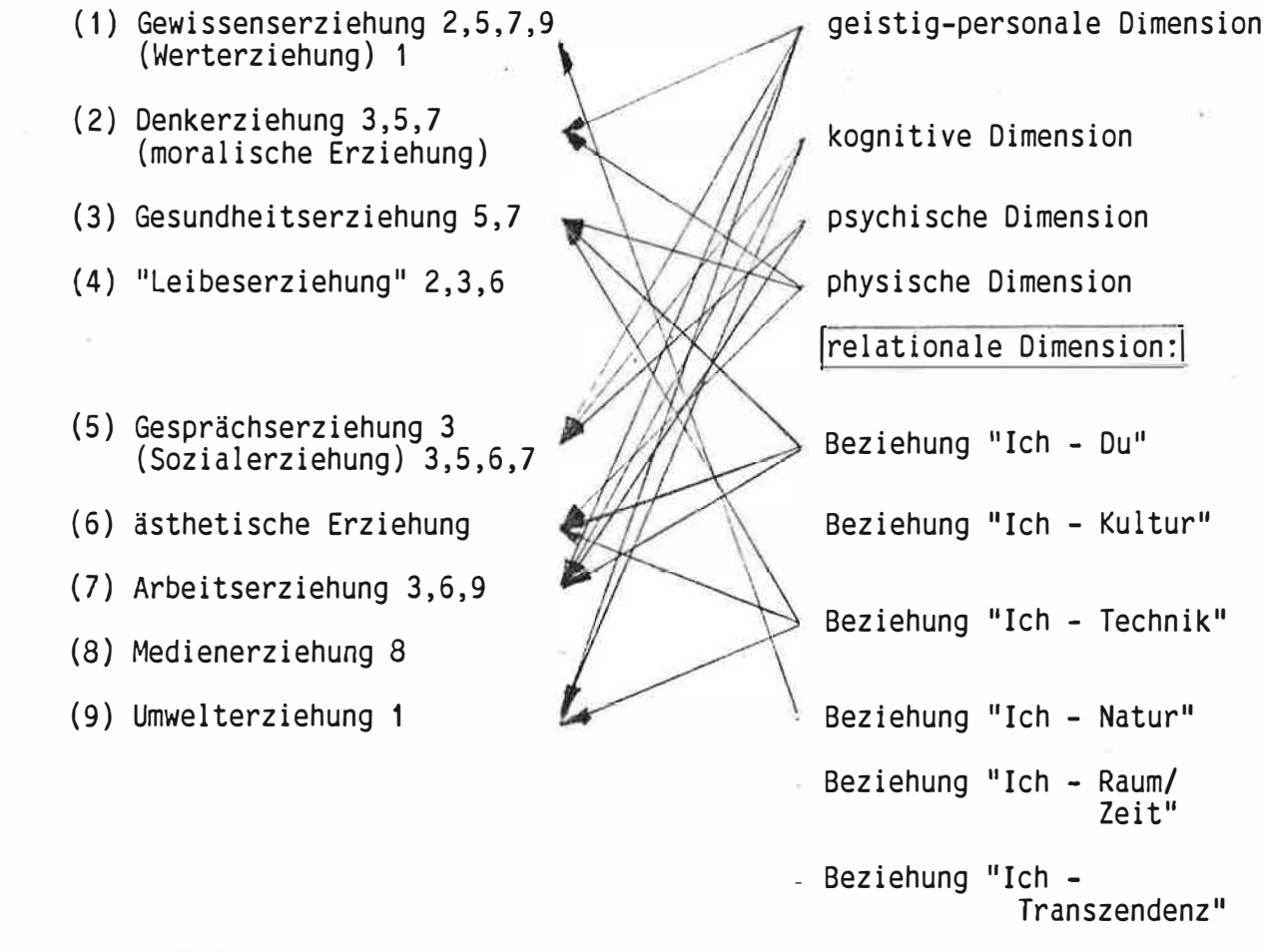
Über das Weltbild, das aufgrund derartiger Programme im Fernsehen, auf Video oder im Computerspiel in den Köpfen der betroffenen Heranwachsenden entsteht, über den Verrohungs- bzw. Desensibilitätseffekt sowie über die Veränderung der Wertskalen und Orientierungsraster für Entscheidungssituationen braucht nicht allzu lange gerätselt zu werden. Angesichts der immer weniger werdenden Arbeitsplätze, der stets zunehmenden, von bezahlter Arbeit freien Zeit einerseits und der mangelhaft entwickelten Selbst- und Sinnkompetenz vieler Heranwachsenden andererseits, ist es höchste Zeit Alternativen anzubieten.

In erster Linie sind hier die Programmdirektoren der verschiedenen Fernsehsender aufgefordert, wertvolles Material zu senden und von der erzieherischen Funktion der Massenmedien stärker als bisher Gebrauch zu machen. Dann sind die in den Kontrollorganen sitzenden Politiker aufgerufen, nicht nur auf Ausgewogenheit, sondern vor allem auf die Qualität der Sendung zu achten. Letztlich ist auch der Gesetzgeber gefordert, das Jugendschutzgesetz auf seine Handhabbarkeit hin zu überprüfen und die Produktion von Videofilmen sowie Verleiher und Händler zu kontrollieren. Besonders unterstützt werden sollten jene Familien, in denen finanzielle Probleme die Erziehungsbereitschaft der Eltern oder des Elternteils lähmen. Der zuständige Sozialarbeiter könnte hier viel Nützliches tun. Aber auch die Schule sollte verstärkt sich um engagierte Wertebildung bemühen, ohne daß davon viel Unterrichtszeit verlorengehen muß: man mache diese angedeutete Problematik zum Unterrichtsinhalt.

Zusammenfassend ergibt sich somit, daß die Umwelterziehung nicht isoliert als Teilerziehung betrachtet wird, sondern in das Konzept der integrativen Bildung eingebunden ist. Der Hinweis auf die Verantwortung des einzelnen Schülers, des Lehrers oder Elternteils verdeutlicht, daß die Erziehung zum verantwortlichen Umgang mit der natürlichen und der künstlichen Umwelt mit der Erziehung zur Verantwortung sich berührt und von ihr nicht zu trennen ist.

4.3.3.8 Das Beziehungsgefüge der "Dimensionen" und "Erziehungen"

Die bisher besprochenen dimensionalen Förderungen durch spezifische "Erziehungen" lassen sich den verschiedenen Dimensionen des Menschen zuordnen. Die folgende Graphik zeigt dies.



Die Pfeile zwischen den "Erziehungen" und den Dimensionen des anthropologischen Strukturmodells zeigen die Verbindung zwischen den beiden Bereichen an, wie sie in den vorangegangenen Ausführungen angesprochen wurden. In Klammern erscheinen jene "Erziehungen", die im Text erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt wurden. Medien- und "Leibeserziehung" wurden ausführlich dargestellt. Die Zahlen hinter den "Erziehungen" beziehen sich auf die Numerierungen vor den "Erziehungen" und besagen, zu welchen "Erziehungen" Verbindungen bestehen.

Die aufgelisteten "Erziehungen" unterstützen den Prozeß der integrativen Bildung. Sie wurden aufgrund ihrer besonderen Aktualität ausgewählt. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei angemerkt, daß zu jeder "Erziehung" die speziellen Inhalte gehören, oder mit anderen Worten gesagt: die "Erziehungen" formulieren auch das mit dem "Anspruch" zugleich gegebene "Wissen", decken somit auch weite Teile des didaktischen Bereichs im schulischen Unterricht ab. Die bildende Funktion der "Erziehungen" besteht darin, möglichst vielen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen des Heranwachsenden spezielle Entfaltungsangebote zu unterbreiten, damit deren potentielle Sinnhaftigkeit optimal realisierbar ist. Eine bestimmte Fähigkeit kann sich jedoch immer nur relational zu den anderen, sich ebenfalls um Entfaltung bemühenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägen. Auf diese Weise können sich die besten und die am zähesten verfolgten Fähigkeiten und Fertigkeiten durchsetzen, ganz im Sinn der "natürlichen Auslese" im Rahmen der integrativen Bildung.

Die ausgewählten "Erziehungen" stellen Schwerpunkte dar, auf die im Rahmen sinntheoretisch begründeter Erziehung und Unterrichtung besonderer Nachdruck gelegt wird. Als Ziel soll der Heranwachsende in allen fünf Dimensionen die ihm möglichen, optimalen Leistungen erbringen. Er soll zu einem umfangreichen Wissen in Sinnzusammenhängen logisch und philosophisch denken können, also nicht nur Verstand, sondern auch Vernunft besitzen; ein hochsensibilisiertes Gewissen haben und sich auf einen gut funktionierenden Wahrnehmungsapparat verlassen können, der ihm die nötigen Informationen für sein verantwortliches Handeln liefert; er soll bereit und fähig sein, sich anderen gegenüber im Gespräch zu öffnen, ohne aufdringlich zu sein, und durch ästhetische Sensibilität und die Arbeitsbereitschaft - auch im körperlichen Bereich - einen erweiterten Erfahrungs- und Lebensraum besitzen; außerdem soll er verantwortungsbewußt in der

natürlichen, künstlichen und sozialen Umwelt handeln.

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten erschließen dem Subjekt viele Inhalte, so daß es zur Analyse der Wirklichkeit befähigt und zur konstruktiven Mitarbeit an der Gestaltung der ihm erreichbaren Welt bereit werden kann. Da die verschiedenen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche sich gegenseitig beeinflussen, stützen, hemmen und bedingen, wird der integrativ Gebildete keinen Grund sehen, einen oder mehrere Bereiche brachliegen zu lassen; denn dadurch würde ihm eine Fülle an Sinnmöglichkeiten entgehen. Es wird also nicht eine möglichst gleichmäßige Entfaltung angestrebt, sondern angesichts realer, subjektiver Gegebenheiten die angemessene, überhaupt erreichbare Entfaltung jeder einzelnen Fähigkeit.

Damit steht dem "integrativ Gebildeten" eine unerschöpfliche, abwechslungsreiche Fülle an Möglichkeiten zur Verfügung, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen, wodurch auf Dauer die Selbstverwirklichung gesichert ist. Da sie nur über die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung - als Nebeneffekt - möglich ist, bedeutet sie immer zugleich Gestaltung oder Veränderung der von der Aktivität tangierten sozialen, künstlichen und natürlichen Umweltbereiche. Selbstverwirklichung heißt somit "Umweltverwirklichung".

Da dieses integrative Bildungskonzept sämtliche Erfahrungsarten des Menschen einbezieht, "leistet es einen theoretischen Beitrag zu deren Schutz", von denen einige nach H. Rumpf (1986, S. 212) vom Aussterben bedroht sind.

4.3.4 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsarten": Bildung für alle

In dem Konzept der integrativen Bildung werden nicht nur die verschiedenen "Erziehungen", sondern auch die verschiedenen "Bildungsarten" schulische Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung miteinander in einen Zusammenhang gebracht. Spezielle "Bildungen", wie z. B. Charakterbildung, muttersprachliche Bildung und politische Bildung können sich dadurch selten verselbständigen und Absolutheit beanspruchen. Die Bedeutung, der Zweck und Wert einer "Bildungsart", kurz: ihr Sinn, läßt sich nur im Hinblick auf die anderen "Bildungsarten" bestimmen.

"Bildung" stellt das Grundwort zu den davon abgeleiteten Komposita "Berufs- und Spezialbildung" und "Allgemeinbildung" dar. Mit der Berufsbildung ist besonders die ihr in der Regel vorausgesetzte "Ausbildung" verbunden. Während eine Ausbildung über eine längere Zeit sich erstreckt, ist die "Schulung" wesentlich kürzer terminiert. Sie drückt aus, daß die Teilnehmer intensiv unterrichtet werden und daß das Gelernte innerhalb der verfügbaren Zeit eingeübt wird.

Die "Information" stellt den kleinsten, in jedem der genannten Begriffe enthaltenen Faktor dar. Der Zustand des Informiertseins ist erreicht, wenn Daten in der Form von Nachrichten, Mitteilungen oder Auskünften vom Subjekt gespeichert wurden. Informiert ist, wer in Kenntnis gesetzt wurde oder - seltener - sich selbst in Kenntnis gesetzt hat über Zusammenhänge, die nicht jedem zugänglich sind, der also "Bescheid" weiß. Mehr als Nachrichten zu kennen, sagt der Begriff nicht aus. Die Informierung des anderen besteht lediglich in der Weitergabe von Informationen, ein Wissen über diese selbst wird nicht erfaßt. Daher kann die Informierung die "Schulung" nicht ersetzen.

Die "Schulung" wird im engeren und weiteren Wortsinn verstanden. "Schulung i. w. S." bedeutet Übung in technischen, handwerklichen, geistigen und anderen Fertigkeiten. In diesem Sinne fungiert sie auch als "Umschulung". "Schulung i. e. S." heißt planmäßige politische

Beeinflussung, auch Funktionärsschulung im Sinne eines politischen Systems. Dazu werden der Vortrag und die Massenveranstaltung genauso eingesetzt wie die Propaganda in jeder Form bis hin zur Demagogie. Insbesondere die politische Schulung strebt die direkte Umsetzung des Wissens in die Handlung an. Daher setzt sie eine relativ geschlossene und praktische Theorie voraus. Bei der Schulung i. w. S. wird der Umgang, die Anwendung, kurz: der gesamte Lernprozeß durchlaufen. Damit erhöhen sich die Sinnmöglichkeiten im Vergleich zur Informierung wesentlich. Jedoch ist die Schulung nicht geeignet, den Begriff "Ausbildung" zu ersetzen.

In der Ausbildung werden Begabungen und Anlagen des einzelnen zu speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, die für bestimmte Tätigkeiten, z. B. Handgriffe, Techniken, Verhaltensweisen oder kognitive Prozesse nötig sind. Während der Ausbildung soll der Auszubildende den gesamten Komplex, der für seine künftige Tätigkeit bedeutsam ist, theoretisch und praktisch beherrschen lernen. Im Unterschied zur Schulung, die das Subjekt auf bestimmte Fertigkeiten oder, wie bei der politischen Schulung, auf eine Theorie oder ein Klassenbewußtsein festlegt und absichtlich unselbständig hält und damit seinen Freiraum eingrenzt, strebt die Ausbildung die Entwicklung der individuellen Begabungen und Anlagen an und überläßt es dem einzelnen, was er daraus macht. Die Ausbildung trägt dazu bei, daß der Freiraum des einzelnen erweitert wird und seine Unabhängigkeit zunimmt. Sie enthält aber auch Anteile der Schulung i. w. S., etwa bei der Ausbildung von Fertigkeiten, ohne in ihr aufzugehen. Die Ausbildung gewährt einen erneuten Zuwachs an Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Mündet die Ausbildung in eine Berufsausübung ein, dann weitet sich dort das Wertefeld noch einmal.

Die Berufsbildung erweitert die Grundlage, die in der Zeit der Ausbildung erworben wurde und vervollkommnet die Beherrschung des beruflichen Arbeitsbebiets in Theorie und Praxis. Wer Berufsbildung besitzt, kann eine nicht endenwollende Vielfalt an Möglichkeiten, Sinn und Wert zu verwirklichen, realisieren und als Folge davon sich selbst. Jedoch ist die Selbstverwirklichung nicht nur im Bereich des Berufs möglich.

Wer eine Allgemeinbildung besitzt, beherrscht seine Muttersprache und wenigstens eine Fremdsprache und ansonsten die Inhalte des Fächerkanons an Gymnasien; kennt die wichtigsten kulturellen Errungenschaften der Menschheit; überblickt die Geschichte unseres Volkes in großen Zusammenhängen und die anderer Völker und kennt sich in der Geistesgeschichte aus. Er muß mindestens die Frage nach der Herkunft unseres Volkes, nach den aktuellen Themen und Problemen und deren internationalen Verflechtungen kennen sowie Perspektiven für die Zukunft geistvoll entwickeln können. Diese, nach oben hin unbegrenzte Skala an Inhalten kann der beruflich Gebildete nur dann erreichen, wenn er die gymnasiale Schullaufbahn oder eine damit vergleichbare erfolgreich mit dem Reifezeugnis abgeschlossen hat und in einem geistigen Beruf tätig ist. Allerdings kann der Allgemeingebildete die Qualität der Berufsbildung, insbesondere in ihrem praktischen Anteil, nicht überall erreichen. Daher schließen sich Allgemein- und Berufsbildung anscheinend aus.

Und doch ergibt sich eine Möglichkeit, eine Verbindung zwischen beiden herzustellen. Bedenkt man die Anteile an Wissensfakten, die in der eben erwähnten Allgemeinbildung vorausgesetzt werden, dann müßte man von einer schulischen Allgemeinbildung sprechen oder besser von schulischer Bildung bzw. Schulbildung.

Die schulische Bildung bzw. Schulbildung strebt zum einen die harmonisch-proportionierliche Ausbildung aller Fähigkeiten des Heranwachsenden an, weil der Lehrer sich für den Schüler verantwortlich fühlt und nähert sich in diesem Punkt der bis ins 19. Jahrhundert verstandenen "reinen" oder allgemeinen Bildung, ohne allerdings die Überbetonung der Innerlichkeit des Menschen (vgl. Th. Litt 1958, S. 11 - 68) zu übernehmen. Aber die Schulbildung erschöpft sich nicht in ihr. Sie will nämlich zum anderen darüber hinaus jene Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln sowie Einsichten und Fertigkeiten erreichen, die nötig sind, damit der Heranwachsende die Welt verstehen und in ihr bestehen kann. Auf diese Weise kommt sie der von Cl. Menze beschriebenen "Grundbildung" nahe, für die "nicht die Verfassung des Subjekts, sondern die die Welt aufschließenden Kenntnisse maßgeblich sind" (1982, S. 216). Die Integration von "reiner" Bildung und "Grundbildung" stellt aber keine bloße Addition dar, sondern sieht die optimale Ver-

wirklichung beider Bildungen relational zu einander vor.

Die Schulbildung bezieht sich auf jene in der Schule unterrichteten Fächer. Daher brüskiert sie keinen beruflich Gebildeten, wenn er eine kurze schulische Karriere durchlaufen hat. Von einem schulisch Gebildeten kann erwartet werden, daß er die Stränge der Tradition aufgearbeitet und darüber hinaus ein eingehendes Verständnis der zentralen Probleme unserer Zeit entwickelt hat (vgl. Kl. Westphalen 1982, S. 72).

Die Schulbildung muß so angebahnt werden, daß die Bereitschaft der Heranwachsenden zum Lernen, Denken und Handeln sowie zur Übernahme von Verantwortung - die von Schulbeginn in der Regel vorhanden ist - erhalten bleibt. Sie muß, wie W. Flitner (1954, S. 48) bezogen auf Bildung sinngemäß sagt, die Heranwachsenden geistig öffnen, d. h. ihre Selbstbildungsfähigkeit wecken, die sich - so ist zu ergänzen - über die gesamte Lebenszeit erstreckt. Diese Bereitschaft ist die Voraussetzung dafür, daß Allgemeinbildung überhaupt beginnen kann. Sie wird in der Diskussion um eine neue Allgemeinbildung meist übersehen. Gegen Ende der Schulzeit sollten Selbständigkeit im Lernen und Arbeiten, Wissenschaftspropädeutik (vgl. Kapitel 5) und Persönlichkeitsbildung so gesichert sein - auf welchem schularten-spezifischen Niveau auch immer - , daß der Heranwachsende es als sinnvoll erachtet, daran weiterzuarbeiten. Das ermöglicht den Übergang von schulischer Bildung in Allgemeinbildung und läßt den Heranwachsenden die Brauchbarkeit schulischer Bildung erleben.

Der Begriff "Allgemeinbildung" bietet sich im vorliegenden Verständnis für den Bereich an, der in der Regel durch außerschulische oder außerberufliche Aktivitäten erworben wird. Das mag etwa die moderne Kunst oder die Welt des Theaters ebenso sein wie der Bereich der Politik oder der Wirtschaft. Wer die verschiedenen Gebiete des Lebens und die Objektivationen des menschlichen Geistes überblickt, wer verantwortlich mit Menschen umgeht und sich für sie einsetzt, ist allgemeingebildet. Die Inhalte der Allgemeinbildung erstrecken sich auf ein möglichst weites Gebiet, aber auf einem unterschiedlichen Niveau. Der allgemeinen Bildung kann man sich auf unterschiedlichen,

nicht exakt definierbaren Niveaustufen annähern. Daher ist sie von jedem gemäß seiner Fähigkeiten und unabhängig von seiner schulischen Vorbildung auf einem bestimmten Niveau erreichbar. Reisen, Besichtigungen, Volkshochschulkurse, Freizeitaktivitäten, autodidaktische Studien, aber auch Schule und Hochschule schließen sich als methodische Zugänge zur Allgemeinbildung nicht aus. Entscheidend ist, daß der einzelne seine Erlebnisse und Erfahrungen verbalisieren kann. Allgemeinbildung ist somit an sprachliche Fähigkeit gebunden. Sie grenzt sich nach unten von der Fähigkeit "Konversation zu machen" ab; und nach oben hin ist sie offen. Sie kann sich mit schulischer Bildung genauso verbinden wie mit beruflicher.

Würde die Bezeichnung "Allgemeinbildung" als "Gelehrtenbildung" verstanden werden, die nur über eine gymnasiale Schullaufbahn und über ein Studium erreichbar ist, dann wäre sie einer bestimmten Berufsgruppe vorbehalten und stünde in der Gefahr, als Standesbezeichnung zu degenerieren.

"Allgemeinbildung" ist aber als "polytechnische" abzulehnen, wenn sie "die grundlegende Bedeutung der Arbeit und der Entwicklung von Arbeitsmitteln und Arbeitsverhältnissen für die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft" verdeutlichen und "die Gestaltungsprobleme der Arbeitswelt und die Eingriffsmöglichkeiten der einzelnen und der assoziierten Individuen aufweisen muß" (W. Rügemer 1985, S. 31). Dieser zwar wichtige Aspekt verstellt jedoch den Blick für viele andere bildende Inhalte, wenn er, wie in der "polytechnischen Bildung" verallgemeinert wird. Er diente im Falle seiner Realisierung nicht mehr dem Interesse des Heranwachsenden, sondern anderen Zielen außerpädagogischer Interessengruppen. Gleichwohl wäre die Einführung in einen oder mehrere technische Berufe bedeutsam zu Erweiterung des Weltbildes, insbesondere vor der eigenen Berufswahl.

"Allgemeinbildung" ist nach Theodor Wilhelm (1985) "Bildung im Modus der Verantwortung" (S. 125). Diese Sichtweise kommt der sinntheoretischen sehr nahe, weil der Begriff der Verantwortung an zentraler Stelle eingebracht wird. Neben dem Wissen, das die Allgemeinbildung konzipiert, wird dem "Anspruch", der mit dem Wissen gegeben ist, eine bildende Funktion zuerkannt. In dieses Verständnis geht die

bekannte Bildungsdefinition von Erich Weniger ein, "Bildung ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann" (1953, S. 138), die Th. Wilhelm durch die Bedingung ergänzt, "wenn sich die Macht dazu bietet" (1985, S. 127). Dieser Verweis Th. Wilhelms auf E. Weniger vermittelt der Allgemeinbildung ein Niveau, das Heranwachsende in der Regel nicht erreichen. Daraus ist die Folgerung zu ziehen, daß Allgemeinbildung im Verständnis von Th. Wilhelm nicht für den Bereich der Schule realisierbar ist, wie auch die kritische Kommentierung von Hartmut von Hentig belegt (1985, Bes. S. 167). Die Schule hat zwar nach Th. Wilhelm die Aufgabe, die Gegenwart zu überschreiten, die einsame Erfahrung in gemeinsame Erkenntnis zu überführen und die Wahrnehmung in geordnete Vorstellung überzuleiten. Aber im Blick auf die Allgemeinbildung hat sie nur die Vorbereitung zu treffen, die Anstöße zur Entwicklung zu geben, kurz: die propädeutischen Grundlagen abzusichern. Darauf müssen die curricularen Überlegungen Rücksicht nehmen (vgl. Kapitel 5).

Es folgt ein dritter Beitrag zur Allgemeinbildung. Die "Allgemeinbildung" ist nach W. Klafki (1985 a) durch drei Bedeutungsmomente des Allgemeinen gekennzeichnet. (a) "Allgemein" bezieht sich zum einen auf alle Menschen, was zur Forderung nach der Integrierten Gesamtschule führt (vgl. S. 17, 19), in der - so ist zu ergänzen - nach dem Prinzip der unterscheidenden Gerechtigkeit jeder Schüler gemäß seiner ihm eigenen Qualitäten und Defizite optimal gefördert wird. (b) "Allgemein" zielt weiterhin auf alle menschlichen Möglichkeiten, "sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind" (S. 18). Daraus folgt, daß die kognitive Vermittlung von Unterrichtsstoffen durch Methoden bereichert werden muß, die die erwähnten anthropologischen Dimensionen des Menschen in der Breite ansprechen. W. Klafki spricht in diesem Zusammenhang von "Handlungserfahrungen" (S. 24). (c) "Allgemein" bedeutet schließlich, "daß Bildung sich zentral im Medium des Allgemeinen vollzieht oder vollziehen solle, d. h. in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden /.../" (S. 18). Diese Bestimmung von "allgemein" verweist auf das Inhaltsproblem von Allgemeinbildung, das nach W. Klafki durch die Bearbeitung von "Zentralproblemen, sog. 'Schlüsselproblemen' unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft" (S. 20) zu lösen versucht werden soll. Einige dieser Schlüsselprobleme (vgl. S. 21) werden von

den "Erziehungen" und "Bildungen" aufgegriffen, die neben dem Lehrplan an die Schule delegiert wurden, nämlich Friedenserziehung, Umwelterziehung, informationstechnische Bildung, Erziehung zur Freizeit, Sexualerziehung und Medienerziehung. In anderer Formulierung kann man sagen, daß diese und andere Zusatzaufgaben der Schule bereits auf einen Teil jener "Schlüsselprobleme" verweisen. Auch sie wollen ein Bewußtsein zentraler Probleme, eine Einsicht in die Mitverantwortung aller Menschen und die Teilnahme an deren Bewältigung erreichen. Ihre Schwierigkeit besteht nach wie vor in der Einbindung in den Fächerkanon. Beide beinhalten jedoch Problembereiche, die in der Erwachsenenwelt angesiedelt sind, und diese ist für Heranwachsende noch sehr weit entfernt, weshalb sie oft abgelehnt werden. Diese Inhaltsproblematik wird im Kapitel 5 thematisiert.

Die Differenzierung der Allgemeinbildung wird von U. Sandfuchs (1987) durch den Aspekt erweitert, wonach sich "allgemein" auch auf "grundlegend" (S. 39) bezieht. Die in der Allgemeinbildung vermittelten Einsichten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind die Grundlage, auf der "alles weitere Lernen und Arbeiten sowie alle Muße aufbaut" (ebd.). Diese Formulierung besagt, daß die bisher sogenannte grundlegende Bildung eigentlich eine "Allgemeinbildung" sei. Das kann nicht überzeugen, weshalb dieser Vorschlag nicht übernommen wird. Die grundlegende Bildung liefert vielmehr das Fundament für die "Schulbildung", die die "Allgemeinbildung" erst ermöglicht.

Der Vorschlag W. Klafkis trägt zweifellos zur Differenzierung und Strukturierung des Bereichs der Allgemeinbildung bei. Er weist aus, daß sie einen engen Bezug zur Schule hat, sagt aber gleichzeitig, daß sie in der Schule nicht abgeschlossen, sondern nur angebahnt werden kann. Deshalb wird aus sinntheoretischer Sicht deutlicher als bisher der propädeutische Beitrag der Schule zur Allgemeinbildung betont. Dadurch stehen die Anstrengungen der Heranwachsenden um schulische Leistungen in Verbindung mit einem größeren Sinnganzen, das ihnen Sinn verleiht. Die geforderten schulischen Leistungen sind jetzt als Vorübungen zu betrachten für die Befähigung, als Erwachsener hilfreich bei der Lösung zentraler Probleme mitzuwirken. Die Gefahr der Überschätzung kindlicher Möglichkeiten zur Lösung von "Schlüsselproblemen"

läßt sich auf diese Weise vermeiden. Die Bezeichnung "Schulbildung" steht formelhaft für diese Sichtweise. Sie steht formelhaft für die Ausbildung instrumenteller Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten lediglich zum Erlangen des jeweils anstehenden Zeugnisses. Sie impliziert aber auch die Erkenntnis Erich Wenigers, die besagt, daß die Bildung "ihrem Wesen nach im Vorhof dieses Lebens" bleibt und "die Entscheidungen des Lebens nur (vorbereitet), an denen der Mensch 'Persönlichkeit' zu werden vermag" (1953, S. 138; meine Hervorhebungen).

In einer vierten Version kann Allgemeinbildung heutzutage nicht mehr gleichgesetzt werden - so Hans Maier, damals noch Kultusminister von Bayern - mit "ganzheitlicher, harmonischer, alle personalen Kräfte einschließenden, situationsunabhängigen Bildung" (1986, S. 2). Denn der Mensch gewinnt Allgemeinbildung, "wenn er seine schöpferischen Kräfte in Auseinandersetzung mit Kultur und Natur entfaltet" (ebd.). Allgemeinbildung heißt Weltorientierung des Heranwachsenden. Sie verleiht Orientierung, angesichts der Fülle an Eindrücken von Welt und Leben. Es gibt heute viele "Miterzieher", die zusammen mit der Fülle an neuem Wissen, insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich es rechtfertigen, daß die benötigten und zumutbaren Stoffe vorgeschrieben werden. Die Allgemeinbildung verlangt ein breites Arbeitsgebiet, so daß der Überblick gewahrt bleibt. Sie strebt eine "Beherrschung des Elementaren und Verzicht auf Spezialbildung" (S. 3) an. Angesichts aktueller Herausforderungen durch Informationstechnologie sind "Medienpädagogik und informationstechnische Bildung /.../ Bestandteil der Allgemeinbildung" (S. 3.) womit jetzt nicht die Qualität des Heranwachsenden, sondern die Konzeption angesprochen ist. Die Schule muß daher "Sprechen, Denken, Begreifen, Unterscheiden, Verarbeiten" fördern, vor allem aber "Denk- und Urteilsfähigkeit" einüben, die vielen Erscheinungen, die auf den jungen Menschen eindringen, ordnen und ein "Sensorium für Primärerfahrungen - zur Korrektur der von den Medien vermittelten sekundären Realität" ausbilden. Dazu bedarf sie der Übung der Sprachfähigkeit. (Vgl. S. 3) Die folgenden formalen Qualitäten gehören (ebenfalls) zur Allgemeinbildung (ebd.): "Problemlösungs- und Systemdenken, Schlüsselqualifikationen und Fähigkeit zur Beherrschung der Technik" (ebd.).

Die Allgemeinbildung wird hier zu einem Sammelbecken mehr oder minder geeigneter, mit Sicherheit nicht erprobter Vorschläge zur Reaktion der Schule auf aktuelle Herausforderungen.Bezeichnend ist aber, daß H. Maier die Allgemeinbildung der Schulen nicht mehr als unumstößlichen Grundatz betrachtet:

"Seit Pestalozzi, Fichte, Humboldt und Süvern gilt - bis in unsere Tage - in Deutschland der geheiligte Grundsatz, daß die eigentlichen Schulen streng allgemeinbildend sein müßten, daß sich erst auf dem Sockel grundlegender Bildung die Berufsbildung aufbaut." (S. 1f.)

Darin ist eine Unterstützung der hier vorgetragenen Ablösung der Allgemeinbildung von der Schule zu erkennen.

Als Resümee der bisherigen Diskussion um "Allgemeinbildung" lassen sich die 14 Thesen von U. Sandfuchs (1987) verstehen. Sie lauten:

"1. Allgemeinbildung ist nötig. /.../
2. Der Bildungsbegriff ist neu zu durchdenken. /.../
3. Bildung ist nur als Allgemeinbildung denkbar. /.../
4. Allgemeinbildung vermittelt Problembewußtsein. /.../
5. Allgemeinbildung ist interkulturell. /.../
6. Allgemeinbildung ist nicht ohne solides Wissen und Können denkbar. /.../.
7. Allgemeinbildung hat Tugenden/Haltungen sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel. /.../
8. Allgemeinbildung vollzieht sich nicht durch Schule allein. /.../
9. Allgemeinbildung ist personaler Prozeß im sozialen Kontext, ein Prozeß, der in der Spannung von (Heraus-)Foderung und Freiwilligkeit steht. /.../
10. Allgemeinbildung in einer von Naturwissenschaft und Technik beherrschten Welt ist nicht ohne diese denkbar. /.../
11. Allgemeinbildung steht in der Spannung von Breite und von beruflicher Spezialisierung. /.../
12. Allgemeinbildung ist auf eine offene Zukunft hin gerichtet. /.../
13. Allgemeinbildung ist gleich für Frauen und Männer. /.../
14. Eine Allgemeinbildung, die vermittelt wird durch einen in sich geschlossenen Kanon des Bildungswissens, kann es nicht mehr geben." (1987, S. 38 - 45; im Original kursiv; meine Hervorhebungen.)

Auffallend ist der Trend, Bildung nur noch als Allgemeinbildung in den drei erwähnten Bedeutungsnuancen verstehen zu wollen (vgl. Punkt 3 bei U. Sandfuchs). Damit würde jedoch der Gebildete darauf festgelegt "allgemeingebildet" zu sein. Das kann jedoch aus sinntheoretischer Sicht nicht mitvollzogen werden; denn diese Aufforderung käme einem Sinn-Oktroi gleich, der abzulehnen ist. Das Verständnis von Allgemeinbildung müßte hingegen viel differenzierter werden, so daß auch jener darunter subsumierbar wäre, der z. B. nicht bereit ist, mitzubestimmen, etwa weil

er sich um die Durchsetzung seiner Argumente nicht ständig streiten will.

Interessant ist bei der Auflistung der 14 Punkte die Ausweitung der Bereiche, die konstitutiv für die "neue Allgemeinbildung" sind. Es ist richtig, daß beispielsweise Allgemeinbildung nicht mehr national gedacht und auch nicht mehr geschlechtsspezifisch konzipiert wird. Damit ist ein Niveau erreicht, das in der folgenden Beschreibung eines Gebildeten impliziert ist.

Im Verständnis der sinntheoretischen Position ist derjenige allgemein gebildet, wer sich in allen seinen menschlichen Dimensionen als fähig erweist, sein Leben gut zu leben und recht zu empfinden, auf der Höhe der Zeit vernünftig zu denken und verantwortlich zu handeln, kurz: die sich bietenden Sinn- und Wertmöglichkeiten zu verwirklichen. Dies impliziert den Einsatz des Gebildeten für und seine Sorge um den Mitmenschen, ohne Ansehen von Beruf, Stand, damit auch dieser gut leben kann und bereit wird, ist oder bleibt, im Rahmen allgemein akzeptierter Grundwerte, wie z. B. der Freiheit, Verantwortung, Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Achtung der Rechte der Kinder, soziale Ordnung und Selbstbestimmung zu handeln. Dies schließt auch die Sorge und den Einsatz für eine lebensförderliche natürliche, zivilisatorisch-technische und kulturelle Umwelt ein.

Zur Verdeutlichung kann in Anlehnung an Th. Wilhelm formuliert werden, daß das vernünftige Denken den "Übertritt von der privaten Umgangserfahrung in das sekundäre System der vorgeordneten Vorstellungswelt" (S. 147) umfaßt. Parallel dazu betrifft das verantwortliche Handeln die Angleichung des privatimen Orientierungsrasters an die vorgeordnete Wertvorgabe einer Kulturgemeinschaft.

"Allgemeinbildung" ist angewandte und erweiterte schulische Bildung im Modus von Sinnerfüllung und Wertverwirklichung. Sinnerfüllung und Wertverwirklichung dienen letztlich der Humanisierung, Erhaltung und Pflege des eigenen Lebens und das der anderen. Sinnerfüllung und Wertverwirklichung setzen Sinn- und Wertsichtigkeit voraus. Sie gelingen vor allem bei allseitig entfalteten Fähigkeiten und Fertigkeiten (formaler Aspekt) und bei angereichertem, differenzierten Wissen (materialer Aspekt)

wodurch das Subjekt wechselseitig erschlossen wird bzw. sich erschließt (kategorialer Aspekt). Sinnerfüllung und Wertverwirklichung kanalisieren die Handlungsbereitschaft des Subjekts.

Die Forderung nach Sinnerfüllung und Wertverwirklichung in der Schule ist bereits im "Rahmenplan" (1959) - indirekt - enthalten: "Gebildet /.../ wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln." (Zit. n. D. Knab 1977, S. 605) "Verstehen" heißt, sich um die Bedeutung, um den Sinn von etwas, um Sinnzusammenhänge zu bemühen. Das Ergebnis dieser Mühe ist der Einblick in die Sinnzusammenhänge der eigenen Person, der Gesellschaft und der Welt und die Lebensführung gemäß dieser Erkenntnisse. Das in der Schule anzueignende Wissen dient somit dazu, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen, deren Sinn-Zusammenhänge zu erschließen, damit man selbst ein sinnerfülltes, sinnbegründetes Leben führen kann. Gebildet ist, wer sinnerfüllt lebt.

Das sinntheoretische Verständnis von "Allgemeinbildung" ist offen für jedermann, der sich - meist ein Leben lang - um "seine" Allgemeinbildung bemüht, und offen für jedweden Inhalt. Damit eröffnet sich für jeden eine Vielfalt an Möglichkeiten, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen, so daß die Gefahr, in ein existentiell bedrohliches Sinndefizit zu geraten, gebannt ist. Allgemeinbildung hat somit zugleich im psychotherapeutischen Sinne eine wichtige prophylaktische Bedeutung.

In diesem Verständnis verbietet es sich jedoch, die Allgemeinbildung mit Berufsbildung zu vermengen oder gar den Unterschied zwischen beiden zu verwischen. Jeder Bereich hat seine Legitimation, seine Sinn- und Wertmöglichkeiten und somit auch seine ihm angemessene Bildung. Damit soll aber nicht von einer unterschiedlichen Werthaftigkeit der genannten Bildungen gesprochen werden. Die berufliche Bildung ist genauso wertvoll wie die schulische Bildung.

Sie bedingen einander genauso wie die Industrie und die Wissenschaft. Keine kann ohne die andere Höchstleistungen erzielen und d. h. ihre Sinnmöglichkeiten ausschöpfen. Aber gerade darauf kommt es an.

In der folgenden graphischen Darstellung wird die Beziehung der Bildungsarten, Ausbildung, Schulung und Information untereinander erfaßt.

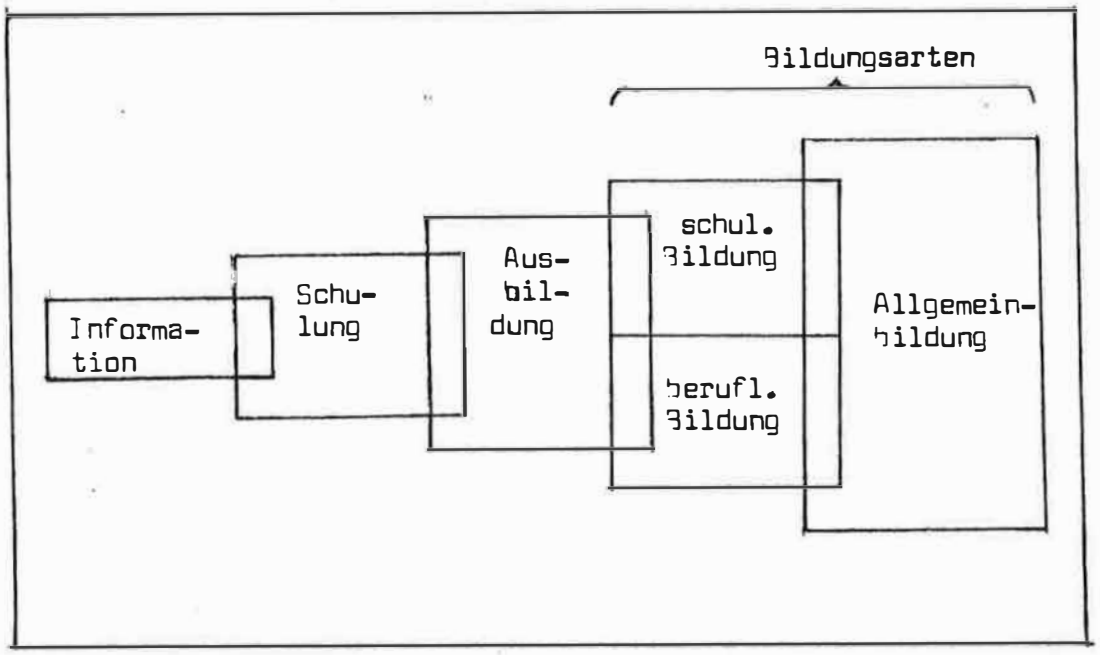


Abb.: Integration von Bildungsarten, Ausbildung, Schulung und Information im Konzept der integrativen Bildung. Schulische und berufliche Bildung sind gleichwertig. Sie haben sowohl Anteile der Ausbildung als der Allgemeinbildung, die von beiden ausgehen kann.

4.3.5. Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsstufen": Bildung im Rahmen unterscheidender Gerechtigkeit

In den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer finden sich in den Abschnitten der Aufgaben und Ziele der Schulformen verschiedene Formulierungen von "Bildung". Bezogen auf die Grundschule ist die Rede von einer "grundlegenden Bildung" (Bayern), einer "gemeinsamen Grundbildung" (Berlin), einer "Grundlage jeder Bildung" (Hessen) und einer"Grundlage für weitere Bildung" (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). - Die Hauptschule soll eine "grundlegende allgemeine Bildung" (Baden-Württemberg), eine "grundlegende Allgemeinbildung" (Bayern), eine "allgemeine Grundbildung" (Niedersachsen) und eine "allgemeine Bildung" (Saarland, Schleswig-Holstein) anstreben. - Die Realschule wiederum kann eine "erweiterte allgemeine Bildung" (Baden-Württemberg, Saarland), eine "allgemeine und berufsvorbereitende Bildung" (Bayern) beziehungsweise eine "allgemeine Bildung" (Schleswig-Holstein) verwirklichen. - Das Gymnasium kann schließlich eine "breite und vertiefte Allgemeinbildung" (Baden-Württemberg), eine "vertiefte allgemeine Bildung" (Bayern), eine "allgemeine Bildung" (Schleswig-Holstein) oder "Studierfähigkeit" (Berlin) bzw. "allgemeine Hochschulreife (Saarland) zu ihrem Ziel erklären.

Ohne diese Zielformeln kommentieren zu wollen,wird sehr schnell deutlich, in welch vielfältiger Weise "Bildung" differenziert wird, um die verschiedenen Schulstufen zu kennzeichnen.
Die weder erläuterten noch theoretisch begründeten Zielformeln lassen jeden Interpretationspielraum zu. Sie sagen nur etwas aus in Bezug aufeinander und ergeben nur im Gesamtzusammenhang Sinn. Als Kompromißvorschlag ließe sich die schulische Bildung in die folgenden vier Stufen gliedern, und zwar in die "grundlegende", die "mittlere", die "höhere" und als Ergänzung zu den in den Lehrplänen genannten Bildungen noch die "akademische" bzw. "wissenschaftliche Bildung", die sowohl an Fachhochschulen als auch wissenschaftlichen Hochschulen oder Universitäten erreicht werden kann. Diese vier Stufen der schulischen Bildung umfassen den für die Schulpädagogik zutreffenden Rahmen und orientieren sich an

den sechs Bildungsstufen, die W. Klafki (1959, S. 346-357) beschreibt.

Die grundlegende Bildung bezieht sich zunächst auf die Grundschulzeit und ist vor allem durch die Hilfe gekennzeichnet, die die Grundschüler benötigen. Neben der Hilfe zur Selbsthilfe ist das Moment des Spielerischen, Leichten, Einfachen, Lustbetonten auffallend. Der häufige Tätigkeitswechsel im Unterricht berücksichtigt den Bewegungsdrang der Schüler und die recht kurze willkürliche Aufmerksamkeitszeit. Märchen, Demonstrationsobjekte sind zentrale Medien. Die Einführung in Grundfertigkeiten steht im Zentrum. Die grundlegende Bildung bezieht sich aber auch auf Hauptschule und wird vor allem durch das Moment der Konkretheit und der Anschaulichkeit zu erreichen versucht.

Die mittlere Bildung bezieht sich auf die Realschule. Sie soll durch ein mittleres Anforderungsniveau erreicht werden, das sowohl konkrete als auch abstrakte Sachverhalte enthält. Kennzeichnend sind jedoch die Inhalte, die auf den technischen, kaufmännischen und verwaltungsmäßigen Sektor liegen. - Mittlere Bildung ist aber im Gymnasium mit erfolgreichem Abschluß der zehnten Klasse erreicht. Bis dahin dürfte von den Schülern ein Wechsel von einer Schulart in die andere von den geistigen Anforderungen her zu schaffen sein. Die größten Schwierigkeiten bereiten die unterschiedlichen Inhalte. Der zunehmende Grad an Abstraktheit ist in beiden Schularten durch die wissenschaftsorientierte Didaktik und Methodik zu verantworten. Der Vorläufer kann in der "Kunde" gesehen werden, die die Bindung an die konkrete Erfahrungssituation, das Interesse an der Verwendbarkeit des Erkundeten und die Herstellung eines praktischen Lebenszusammenhanges absicherte. (W. Klafki, S. 353). Diese Momente spiegeln das Interesse der Schüler wider, das heute von der Tendenz zur Verwissenschaftlichung nicht in dem erhofften Maße geweckt wird.

Die höhere Bildung kann "durch Einsicht in wissenschaftliche Methoden" (S. 355) erreicht werden. Die gymnasiale Oberstufe kann die höhere Bildung durch methodisch geleitetes, eigenständiges Arbeiten der Schüler erreichen.

Die akademische Bildung entspricht der "wissenschaftlichen Bildung" (S. 356). Der Student soll in die Lage versetzt werden, in seinem Fach bis zu philosophischen Fragen vorzustoßen, die ihn zugleich an die Grenze seines Faches herantragen. Ihre Beantwortung verlangt, die Fachgrenzen zu überwinden. Dies setzt jedoch Zeit im Studium voraus, die heute nicht gegeben ist. Gleichwohl kann die akademische Bildung anderweitig nicht erreicht werden. Am Beispiel der Bezeichnung "Lehrerausbildung" wird ablesbar, wo die Schwerpunkte im gegenwärtigen Hochschulstudium liegen.

Diese Kurzübersicht über die vier Bildungsstufen enthält einen ersten Schritt zur Lösung der Bindung an die entsprechende Schulstufe bzw. Schulart. Die mittlere Bildung könnte sowohl der Realschule als auch dem Gymnasium zuerkannt werden. Das wird bereits durch den Abschluß der mittleren Reife sowohl am Gymnasium als an der Realschule möglich. Die grundlegende Bildung wird hier sowohl als grundlegend für die mittlere Bildung als auch der höheren angesehen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Grund-, sondern gleichermaßen auf die Hauptschule, weil in ihr ebenfalls Grundlegendes gelernt wird.

Wenn die Lösung von der Schulart möglich ist, dann ist immer auch zu bedenken, daß die Reservierung bestimmter Methoden und Medien für bestimmte Schularten hinfällig ist. So wäre z. B. das methodisch geleitete eigenständige Gewinnen von Einsichten durchaus an ausgewählten einfachen Fällen bereits in der Grundschule, erst recht in der Hauptschule möglich. Ferner ist nicht ersichtlich, warum erst im Studium philosophisches Nachdenken, dort zwar an einer tief verstandenen Materie, möglich sein soll, und nicht ebenfalls bereits in der Grundschule. Erinnert sei an die Ausführungen über die Denkerziehung in der Grundschule. Daher ist der Austausch von Stufenmerkmalen zu fordern.

Auf einen dritten Aspekt ist hinzuweisen. Der Stufenaufbau der Bildung verleitet zu der Annahme, daß das bereits Bewältigte nicht mehr benötigt werde. Dem ist aber nicht so. Auch Erwachsene spielen gerne und werden von der Spielzeugindustrie als neue Kunden eben entdeckt. Warum sollte eine Erzählstunde nicht auch in der gymnasialen Oberstufe angemessen sein? Freilich auf einem angemessenen Niveau. Warum sollen die Momente

der Anschaulichkeit und des Konkreten nur der grundlegenden Bildung vorbehalten bleiben und nicht auch im Gymnasium den Erwerb der höheren oder mittleren Bildung positiv beeinflussen? Das im Gymnasium erreichbare formal-logische Denken (J. Piaget) beispielsweise würde falsch verstanden werden, schlösse man daraus auf die Entbehrlichkeit jeglicher Anschauung und Konkretheit. Andererseits ist hinlänglich bekannt, daß manche Menschen tatsächlich keine Konkretisierung zur Lösung abstrakter Probleme benötigen. Da aber in der Regel dem Lehrer keine Erkenntnisse darüber vorliegen, welche seiner Schüler feldabhängig denken, also Konkretisierung benötigen, und welche feldunabhängig und somit im abstrakten Bereich verharrend zum Denkergebnis gelangen, ist es geboten, stets beide Möglichkeiten zu berücksichtigen. Daher gilt: Höherstufiges ist durch Niederstufiges immer wieder abzusichern.

Die Lösung der Bildungsstufen von den Schularten gibt den Blick frei für bestimmte Sichtweisen und Fragehaltungen, die für bestimmte Lebens- bzw. Entwicklungsstufen typisch sind, und weniger das Ergebnis der institutionellen Prägung der Schüler durch eine Schulart; denn meine Untersuchung über das immanente Bild des Haupt- und Realschülers sowie des Gymnasiasten in den Lehrplänen der Länder ergab, daß es "den" Schüler einer Haupt-, Realschule oder eines Gymnasiums nicht gibt, sondern daß er erst dazu gemacht wird (vgl. K. Biller 1986, 1987 c). Dieser Ansatz ist bei W. Klafki (1959, S. 356f) angedeutet, aber noch auf die verschiedenen Schularten bezogen, so daß "die Frage nach dem eigentlich Bildenden, nach dem Elementaren aus der Sinnhaltung jeder Stufe neu gestellt werden muß" (S. 357), eher zur Ausprägung schulartenspezifischen Verhaltens als zur Entfaltung der Persönlichkeit der einzelnen Schüler führte.

Durch die ungehinderte Sicht auf den einzelnen Schüler gelangt der individuelle Bildungsprozeß des Heranwachsenden in das Zentrum der Aufmerksamkeit des Lehrers, Didaktikers und Schulpädagogen. Dies entspricht im Grundsatz der Forderung von R. Pfliegler (1960), die Arbeitsweisen der Schule den Stufen der Kindheit, in der die Grundgestalt des Menschen gelegt wird, der Reifezeit, in der sich die Persönlichkeit ausprägt, und der Adoleszenz, in der sich die Weltanschauung festigt, anzupassen. Arbeitsweisen und Lebensalter sind

in einem Zusammenhang zu reflektieren. Daher muß man die Frage nach dem eigentlich Bildenden aus der "Sinnhaltung" (A. Mann 1948, S. 33) einer bestimmten Entwicklungsstufe stellen.

"Sinnhaltung" ist nach A. Mann das Ergebnis des Zusammenwirkens von Lebens- und Berufswelt. Die Sinnhaltung des "einfachen Menschen" sei vor allem durch einen praktischen, konkreten Zug gekennzeichnet. Sie verlange demzufolge besondere "Denkgegenstände". Wenngleich "Sinnhaltung" nicht als Schichtenspezifikum betrachtet werden kann, ist es für den Schulpädagogen und den Fachdidaktiker vorteilhaft, wenn sie die Beziehungsqualität der Schüler bestimmter Altersstufen und Populationen zu bestimmten curricularen Inhalten kennen. Zur künftigen Erforschung der Sinnhaltung der Schülerpopulation verschiedener Schularten können die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der pädagogischen Anthropologie wertvolle Hilfe leisten.

Dies ist berechtigt, weil die vorgelegten Stufen, Entwicklungsschritte oder Phasen nicht schulartenbezogen entwickelt wurden. Daher sollte ein jeder Lehrer etwa die Entwicklungsstufen des kindlichen Weltbildes (z. B. R. Oerter), des Denkens (J. Piaget), der moralischen Entwicklung (L. Kohlberg) oder die Entwicklungsstufen des Selbst (R. Kegan 1986) in ihren wesentlichen Merkmalen kennen, um über Anhaltspunkte zur Auffindung der Sinnhaltung eines bestimmten Schülers zu verfügen. Er muß wissen, was in den Augen der Schüler sinnvoll ist, um angemessen Sinn- und Wertmöglichkeiten anzubieten. Von ihm sind Arbeitsweisen, Inhalte und Lebensalter seiner Schüler in einem Gesamtkomplex zu reflektieren.

In zusammenfassenden Worten gesagt, will die Integration der Bildungsstufen verhindern, daß einzelne Bildungsstufen losgelöst von anderen in ihrer Werthaftigkeit eingeschätzt werden; denn die Bedeutung und der Sinn einer jeden Bildungsstufe ergeben sich erst aus ihrer Funktion im Gesamtstufenbau. Die Lösung der Bildungsstufen von den Schulstufen und Schularten ermöglicht die Einbeziehung des individuellen Bildungsprozesses und erleichtert die Bemühungen um individuelle Sinnfindungen und Wertverwirklichungen. (Vgl. auch Abb.: Integration von Bildungsstufen).

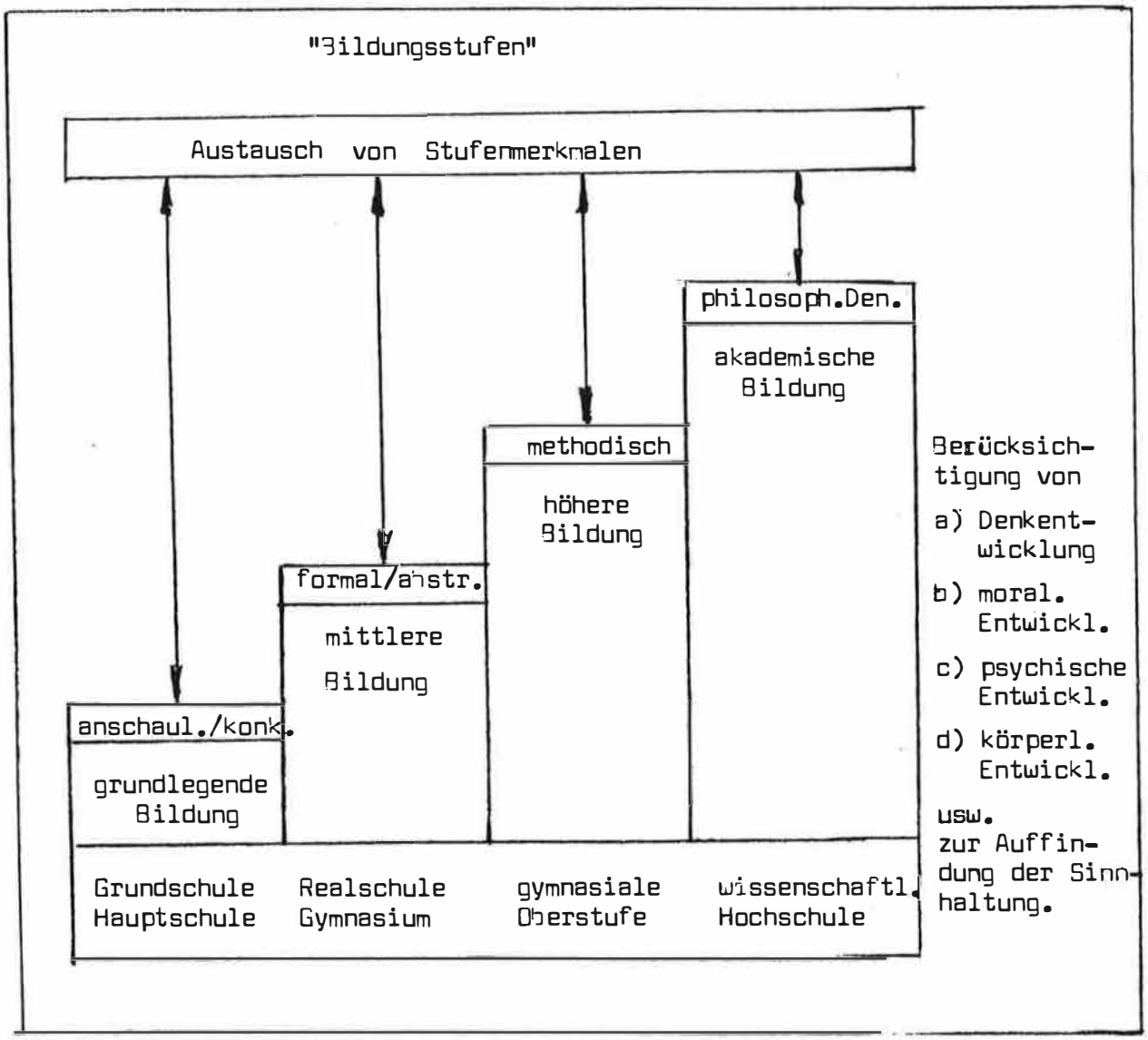


Abb.: Integration von Bildungsstufen. Die einzelne Stufe bezieht ihre Bedeutung aus ihrer Stellung im Gesamtstufenbau. Keine ist ersetzbar, ohne das Ganze zu gefährden.

4.3.6 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsbereichen": Bildung im Medium des Allgemeinen

Die Integration von Bildungsbereichen soll vermeiden, daß einseitiges Schmalspurwissen das Weltbild des Heranwachsenden prägt. Aus einer Weltsicht kann kein Weltbild werden. Außerdem müssen in der Zeit des Heranwachsens möglichst alle menschlichen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche Entfaltungsangebote bekommen. Was W. Klafki (1959, S. 310 - 311) als die zwölf Grundformen der Bildung bezeichnete, nämlich die körperliche, handwerklich-technische, gesellschaftliche, musisch-ästhetische, sprachlich-literarisch-kulturkundliche, historisch-politische, die erdkundliche, die mathematisch-naturwissenschaftliche, die biologische, die philosophisch-lebenskundliche, die sittlich-soziale (sittliche Grunderfahrungen, Liebe, Haß, Wahrhaftigkeit, Treue, Gerechtigkeit) und die religiöse Bildung, ist gegenwärtig in den drei folgenden Bildungsbereichen zusammengefaßt worden: der sprachlich-literarisch-künstlerische Bildungsbereich, der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bildungsbereich und der gesellschaftswissenschaftliche Bildungsbereich. Damit sind die drei wesentlichen Bereiche schulischer Bildung erfaßt.

Ein Vergleich der drei Bildungsbereiche mit den anthropologischen Dimensionen ergibt eine eindeutige Vernachlässigung des physischen Bereichs. Dem muß aus sinntheoretischer Perspektive entgegengetreten und eine Einbeziehung der handwerklichen Aktivitäten sowie die Sensibilisierung des Wahrnehmungsapparats gefordert werden. Der handwerkliche Bereich bietet eine Fülle an Tätigkeiten an, die vor dem Aussterben bewahrt werden müssen, wie etwa Sägen, Hobeln, Feilen, Raspeln und Bohren. Dadurch können die Schüler z. B. die Leistung früherer Kunsthandwerker mit mehr Sachverstand als bisher einschätzen. Ein entwickeltes Sensorium ermöglicht qualifiziertes Erleben und ebnet den Weg zur Sinn- und Wertsichtigkeit.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es angemessen, einen Ausgleich zwischen den vier Bildungsbereichen herzustellen; denn kein Bereich ist an sich wertvoller als ein anderer, jeder trägt seinen ihm möglichen Beitrag zur schulischen Bildung bei. Über die Sinn- und Werthaftigkeit entscheiden schließlich die Schüler, die sich in konkreten Situationen

mit konkreten Inhalten der verschiedenen Bereiche sinnvoll beschäftigen oder sie ablehnen.

4.3.7 Die integrative Bildung als Integration von "Bildungsprozessen": stetige und unstetige Bildung

Die integrative Bildungskonzeption umfaßt nicht nur die stetigen Prozesse der Veränderung des Menschen, sondern auch die unstetigen. Die stetigen Prozesse, das Machen und das Wachsenlassen, erfassen das kontinuierliche Fortschreiten in der Aufnahme von Wissen, in der Zunahme an Fertigkeiten, seien sie kognitiver, physischer oder psychomotorischer Art, etwa im Rahmen von Lehrgängen oder speziellen Kursen. Zu den unstetigen Bildungsprozessen zählt z. B. das plötzliche Aufleuchten einer Einsicht sei es im schulischen oder außerschulischen Bereich. Fr. Copei nannte dieses Phänomen "fruchtbarer Moment". W. Birnbaum kommt bei der Darstellung des organischen Denkens ebenfalls auf dieses Phänomen zu sprechen (vgl. Kapitel 6). Aus der existentialistischen Sichtweise kann die spontane existentielle Umstellung beigesteuert werden. Bei allen unstetigen Formen des Bildungsprozesses taucht scheinbar völlig zusammenhanglos und ohne eigene Anstrengung, in Wirklichkeit jedoch erst nach langer mühseliger Arbeit, die langgesuchte Erkenntnis auf.

Die Unstetigkeit im Bildungsprozeß ist darauf zurückzuführen, daß die stetigen Prozesse, etwa des Lernens durch die menschliche Fähigkeit zur Stellungnahme, also zu den Bildungsangeboten des Lehrers Ja oder Nein sagen zu können, unterbrochen werden. Sie hängt aber auch mit der unterschiedlichen mentalen Fähigkeit der Heranwachsenden zusammen, die bei dem Lernen im Klassenunterricht nicht immer berücksichtigt wird, so daß Defizite auftreten. Diese bewirken einen "Suchprozeß" im Gehirn des Betreffenden, denn er möchte auch, wie die anderen, alles verstehen. Obgleich er in der Zwischenzeit anderweitig aktiv ist, arbeitet sein Gehirn weiter und plötzlich "fällt es ihm wie Schuppen von den Augen". Eine Schülerin der 11. Klasse berichtet: "Ich habe die Mathematikaufgabe lösen können. Mitten in der Deutschstunde ist mir die Erleuchtung gekommen." Die Einsicht kann auch durch eine beiläufige Äußerung in einem völlig anderen

Zusammenhang bewirkt werden. Jemand kann sich in einer Situation völlig unerwartet an die Aufforderung erinnern "Was du tust, das tue ganz!", die ihm als Kind von den Eltern häufig ans Herz gelegt wurde. Sie offenbart in der konkreten Situation blitzartig ihren Sinn und von da ab bemüht sich der betreffende, den Vorsatz künftig zu erfüllen.

Die Beispiele, in denen unabsichtlich ein Lernergebnis im Nachhinein erreicht, ein Ausspruch in seinem Sinn erkannt oder ein Vorsatz in seiner Sinnhaftigkeit erfahren wird, lassen sich ebenfalls den unstetigen Bildungsprozessen zuordnen. Da sie keiner systematischen Unterweisung nachfolgen, sondern in einer völlig anders gestalteten Situation sich ereignen, unterscheiden sie sich von dem "fruchtbaren Moment" F. Copeis. Sie werden von der Konzeption der integrativen Bildung erfaßt, weil damit das Unwägbare, das erst nach dem Handlungsvollzug in Erscheinung Tretende angesprochen ist, das im tiefsten Kern des Menschen als Potentialität auf seine Realisierung "wartet".

Zu den unstetigen Formen des Bildungsprozesses zählen auch die unstetigen Erziehungsformen im Sinne von O.F. Bollnow (1984 a), nämlich die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung, sowie das Wagnis und das Scheitern. Durch die Einbeziehung der unstetigen Formen der Erziehung in das integrative Bildungskonzept gelingt es, den erzieherischen Bereich theoretisch zu erfassen.

Mit Hilfe des Unstetigen kann der außerunterrichtlichen und außerschulischen Praxis mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Schulpädagogik erkennt, daß sie in außerschulischen Bereichen Informationen erfährt, die für das Verstehen innerschulischer Prozesse, etwa des Schülerverhaltens und seines Lernfortschritts, von sinnstiftender Bedeutung ist. Mit der Ausdehnung der Bildungszonen über die rationale, bewußte, planmäßig anstrebbare Dimension hinaus, weitet sich auch das pädagogisch zuständige Feld. Daher werden beispielsweise auch die Straßenspiele der Kinder in das wissenschaftliche Blickfeld des Bildungstheoretikers gerückt und als würdiger Untersuchungsgegenstand erkannt. Das neutralisiert die Kritik D. Elschenbroichs (1977, S. 41).

4.3.8 Die integrative Bildung als Integration von "Zielen": die komplexe teleologische Struktur von Bildung

Die integrative Bildungskonzeption favorisiert keine der verschiedenen obersten Zielkonzeptionen, wie etwa Mündigkeit, Lernen oder Emanzipation. Sie gesteht allen ihre spezifischen Vorzüge zu, stellt ihnen aber einen nur begrenzten Gültigkeitsbereich zur Verfügung. Sie vermeidet daher, daß der negative Begriff der Emanzipation - er sagt nur wovon er befreit, nicht worauf hin - absolut gesetzt wird und mit ihm Kritikfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit.Sie sind alle für den Erwachsenen nötig. Aber bevor jemand beispielsweise Kritikfähigkeit erreicht hat, muß er ein gediegenes Wissen besitzen. Diese Voraussetzung kommt in der Zielformel jedoch nicht so deutlich zum Vorschein, wie es nötig wäre, um Mißverständnisse auszuschließen.

H. Roth hat 1971 verschiedene "Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit" (S. 446) entwickelt, die eine differenzierte Zielbeschreibung ermöglichen. Er nennt zunächst die "frei geführten Bewegungen" (S. 448) und betont damit die physische Dimension. Wenn er daran anschließend von "Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit" (S. 4456), von "Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit" (S. 477) und schließlich von "Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit" (S. 539) spricht, sind die kognitive, die geistig-personale und die soziale Dimension angesprochen. U.P. Lattmann (1986) ergänzt diese differenzierte Zielstruktur durch "Sinnkompetenz" (S. 219) und macht damit auf die Fähigkeit des Heranwachsenden aufmerksam, Sinn zu suchen, zu finden, zu erfüllen oder - wie ich sage - "sinnsichtig" zu werden.

Aus der sinntheoretischen Sicht ist die Aussage über die "Sinnkompetenz" interessant. U.P. Lattmann schreibt:

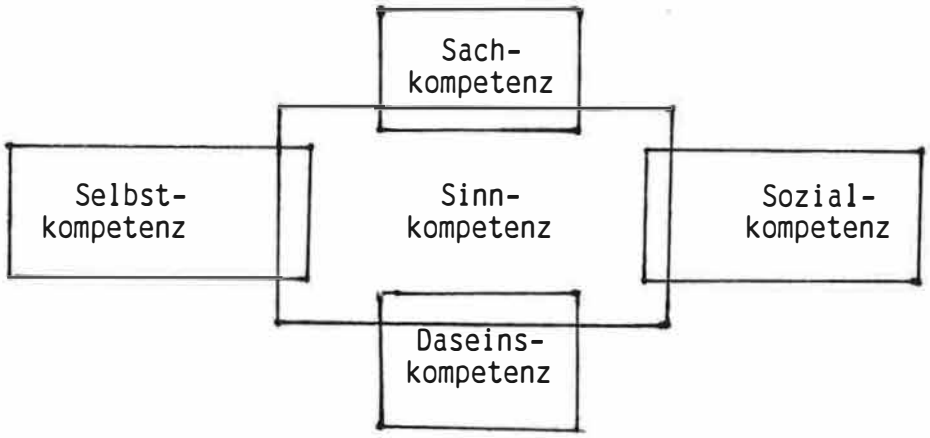
"Sinnkompetenz ist die Fähigkeit zur Sinnbejahung, zu Sinnverständnis und zur Sinngabe. Sie beinhaltet die Fähigkeit, Werte zu erleben und zu beurteilen, Glück und Leid erfahren, kosten und ertragen zu können. Sinnkompetenz bedeutet die Fähigkeit, für Sinn, Werte und Normen offen, zur kritischen Auseinandersetzung mit ihnen und entsprechenden Entscheidungen bereit und fähig zu sein. Das beinhaltet, sich selbst und die rational erfahr- und erfaßbare Welt übersteigen zu können, somit für das Transzendente und das Ästhetische offen zu sein. Dies

kann zur Bereitschaft führen, rational nur bis zu einem gewissen Grad hinterfragbare und verstehbare Dimensionen, wie Glaube, Hoffnung, Liebe, Krankheit, Leiden, Tod, Verantwortung, das Schöne und die Freude annehmen zu können. Befähigen zu Sinnkompetenz heißt, aufschließen zu einer sittlichen Haltung, die sich an der Würde des Menschen und an menschlicher Würde für alle orientiert." (S. 220)

Zum besseren Verständnis sei die Definition von "Sinn" angeführt, die U.P. Lattmann zugrunde legt:

(Sinn kann man definieren) "als 'die im Verstehen eröffnete geistige Bedeutung von etwas (z. B. unserer Handlungen, unserer Kulturschöpfung des Schicksals, unseres Lebens, des Todes des Daseins, U.P.L.) im Hinblick auf einen größeren Zusammenhang, in den es sich einfügt (...) sowie die Bedeutung dieses größeren Ganzen selbst für das in dem Ganzen in besonderer Weise Stehende'". (U.P. Lattmann zitiert M.Müller/A. Halder 1977, S. 162, wobei er jedoch die Bedeutung von Sinn als "alles Denken, Wollen und Tun bestimmende geistige Mitte des Menschen" unerwähnt läßt.)

Dieses Verständnis von Sinnkompetenz kann nicht akzeptiert werden, weil hier der Eindruck entsteht, das Sinnziel "Bedeutung" (vgl. Kap. 2) und der damit verbundene gesamte Bereich der Didaktik und Methodik würde zu wenig pointiert angesprochen werden. Ferner ist abzusichern, daß die Sinnkompetenz nicht losgelöst von anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen wird, denn z. B. in der Sachkompetenz ist eine äußerst innige Verbindung zum Sinn ausschlaggebend. Daher bezieht die sinntheoretische Sicht die Fähigkeit zur Erschließung von Sinn auf der Bedeutungsebene ein und rückt sie an die erste Stelle der vier Kompetenzen; denn Sinn durchwirkt alle anderen und macht sie erst wertvoll. Das läßt sich graphisch folgendermaßen verdeutlichen:



In die Graphik ist die "Daseinskompetenz" eingefügt worden. Sie besagt in groben Zügen, daß der Heranwachsende sein Leben, seine Existenz, sein Dasein in der Welt in sinnvoller Weise bewältigen können muß. Die dazu nötigen Bewußtseinsfakten (Wissen) und die Fähigkeiten (Handlungen) werden von dieser "Kompetenz" begrifflich umfaßt. Aber auch hier gilt, daß sich jede der genannten Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den anderen entfalten muß.

Aus sinntheoretischer Sicht ist die Zielformulierung "Handlungsfähigkeit" (H. Roth) bedeutsam, zumal sie den anthropologischen Aspekt der Aktivität tangiert. Aber einzuwenden ist, daß zum einen die Betonung von Fähigkeiten oder Kompetenzen den Aspekt der Inhalte sehr stark zurückdrängt, und zum anderen der Aspekt der sachlich begründbaren Unterdrückung von oder des Verzichts auf Handlung zu wenig betont wird. Daher kann die Formel "Handlungsfähigkeit" die Zielkonzeption "integrative Bildung" nicht ersetzen.

4.3.9 Die integrative Bildung als Integration "bildender Faktoren": Bildung als Ertrag sinn- und werterfüllten Lebens

Die integrative Bildungskonzeption vermeidet es, einen oder mehrere Bildungsfaktoren absolut zu setzen. Sie sieht sie vielmehr in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Bezogenheit. Daher achtet sie darauf, daß sowohl der Bildungsfaktor "Natur", also die Anlage, die Begabung, und der Faktor "Gesellschaft", also die Familie, die Umwelt oder die soziale Lage, als auch der Bildungsfaktor "Selbst", also die Einstellung oder die existentielle Umstellung die Möglichkeit bekommt, die mit seiner Hilfe erreichbaren Wertverwirklichungen zu entfalten. Der Heranwachsende erfährt auf diese Weise, daß ihn seine "naturale Lage" nicht nur in einer bestimmten Weise beengt, sondern daß er trotz seiner erfahrenen Grenzen durch besondere Anstrengung eine Vielzahl an Wertmöglichkeiten in die Tat umsetzen kann. Das gilt sinngemäß für die anderen beiden Faktoren in gleicher Weise.

Der Mensch ist also nie das Werk seiner Selbst, sondern immer zugleich und trotzdem auch das der Gesellschaft und der Natur. Das gilt auch für den Gebildeten. Mag er sich noch so sehr um einen hohen schulischen

Bildungsgrad bemüht haben, er hat ihn sich nicht alleine verdient, sondern nur im Verbund mit "Gesellschaft" also Familie und Freunde, und mit "Natur", etwa spezieller Begabungen. Die Einsicht kann den Heranwachsenden nachdenklich machen und ihn erkennen lassen, daß er eingewoben ist in ein engmaschiges Netz von Bedingungen, Anlagen, Beziehungen, Fähigkeiten u. a. m. In dieser Einstellung wird für ihn "Bildung" nicht mehr nur ein Instrument, um sich von anderen abzuheben, sondern eine Möglichkeit, auf andere helfend, verständnisvoll und aufmunternd zuzugehen. Bildung erscheint jetzt als Möglichkeit zu einem sinn- und werterfüllten Leben. Im positiven Fall läßt sich Bildung - in Anlehnung an die bekannte Formulierung E. Wenigers (1953, S. 126) - als Ertrag sinn- und werterfüllten Lebens verstehen.

4.4 Sinnorientierung durch integrative Bildung

Da Bildung aus sinntheoretischer Sicht das Werk von mindestens drei Bildungsfaktoren ist, nämlich Natur, Gesellschaft und Selbst, wirkt sie auch auf diese wieder zurück. Damit die Zurückwirkung auf Natur, Gesellschaft und Selbst erfolgreich verläuft, kurz: damit der Gebildete sinnerfüllt leben kann, ist es nötig, daß er den Hindernissen ausweicht und offensichtliche Fehlentwicklungen vermeidet. Die integrative Bildungskonzeption versteht sich als Instanz, die aufgrund von Analysen der zeithistorischen Bedingungen der Gegenwart Empfehlungen ausspricht, damit die wertgebundene, verantwortbare Handlungsfähigkeit in den konkreten Situationen der Berufs- und Alltagswelt sich bewähren kann. Damit trägt sie zur Sinnorientierung der Heranwachsenden bei. Einige wesentliche seien genannt:

- Statt vorrangige Selbstverwirklichung, wie sie in der Gegenwart in den Mittelpunkt gestellt wird, wird die Bemühung um Sinnerfüllung und Wertverwirklichung empfohlen, weil sie nur auf diesem Weg erreichbar ist.

- Statt der weitverbreiteten Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal anderer, die vielfach erzwungen ist, weil man nicht jedem hilfsbedürftigen Menschen helfen kann, will man selbst leben, sei dennoch empfohlen, sich um Mitmenschlichkeit zu bemühen.

- Statt vielfach erfahrbarer Repression (Zurücknahme der eigenen Wünsche, Interessen, Bedürfnisse u.a. m.) in der Öffentlichkeit wird vermehrte Zivilcourage empfohlen.

- Statt Konsum empfiehlt sich Askese, die in unseren Tagen gesünder ist als vielfältiger Genuß (vgl. H. Bokelmann 1963; H. Dietz 1978). Außerdem kann in diesem Zusammenhang Selbstbeherrschung gepflegt werden.

- Statt eines zunehmenden Selbstverbrauchs der Jugendlichen, d. h. eines Auspowerns des heranwachsenden Körpers durch Coffein, Nikotin, durch Schlafentzug und emotionale Überreizung ist Selbststärkung und -schutz durch bewußte Zurückhaltung und Warten auf später angezeigt;

denn das Leben hat auch im Erwachsenenalter noch Höhepunkte, die aber dann eingeebnet werden, wenn man sich als Jugendlicher "alles" leistet.

- Statt der vielfachen Passivität und Lethargie ist auf Aktivität und auf engagierte Reflexivität zu setzen.

- Statt der Klage über die Sinnlosigkeit des Lebens empfiehlt sich die Bereitschaft zur Suche von Sinnmöglichkeiten, also die Entwicklung von "Sinnsichtigkeit", d. h. der Fähigkeit Wert- und Sinnmöglichkeiten zu erkennen und auszuführen, um sich selbst einen sinngebenden Halt zu suchen, was ihn vor Hoffnungslosigkeit bewahrt.

- Statt der Klage über Leistungsdruck und Überbürdung sind Alternativvorschläge zu entwickeln, wie die persönlich beeinträchtigenden Faktoren beseitigt oder umgestaltet werden könnten.

Diese Präskriptionen ließen sich ergänzen. Sie zeigen die tendenzielle Richtung der integrativen Bildungskonzeption und stellen einen Versuch dar, Orientierungshilfe beim Lebenlernen zu geben. Sie haben demzufolge lediglich einen Angebotscharakter.

Die auf die Didaktik bezogenen Empfehlungen im Rahmen der integrativen Bildung werden in einem eigenen Abschnitt im Kapitel 5 angesprochen.

4.5 Zusammenfassung: Integrative Bildung im sinn-gebenden Zusammenhang

Das als notwendig begründete Konzept der integrativen Bildung (vgl. Abschnitt 4.1) hat Wurzeln, die bis weit in die Geschichte von Schule und Pädagogik hineinreichen, und ist als die gemeinsame bildungstheoretische Grundkonzeption angelegt (vgl. Abschnitt 4.2). Der Begriff "Integration" bezieht zum einen alle mit "Bildung" verbundene Faktoren in die Konzeption ein und fordert zum anderen die optimale Entfaltung jedes einzelnen Faktors in der Auseinandersetzung und Konkurrenz mit den übrigen, ebenfalls einbezogenen (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Die Integration der bildungrelevanten Faktoren bezieht sich auf die fünf Dimensionen im anthropologischen Strukturmodell und hebt besonders die Denk-, Gewissens-, Gesundheits-, Gesprächs-, ästhetische, Arbeits- und Umwelterziehung aus der Fülle von "Teilbildungen" bzw. "Teilerziehungen" hervor. Außerdem werden in das Konzept der integrativen Bildung die Bildungsarten, Bildungsstufen, Bildungsbereiche, die Formen der Bildungsprozesse, die Zielkonzepte und die bildenen Faktoren aufgenommen (vgl. Abschnitt 4.3). Die Sinnhaftigkeit der einzelnen Bildungsfaktoren kann immer erst dann in ihrer Fülle erschlossen werden, wenn sie im Zusammenhang mit den übrigen erfaßt wird. Die Integration kann in optimaler Weise die Sinnhaftigkeit und somit die Dreiheit von Bedeutung, Zweck und Wert begriffslogisch erfassen. Die folgende Graphik zeigt das Strukturgefüge "integrative Bildung" im sinngebenden Zusammenhang.

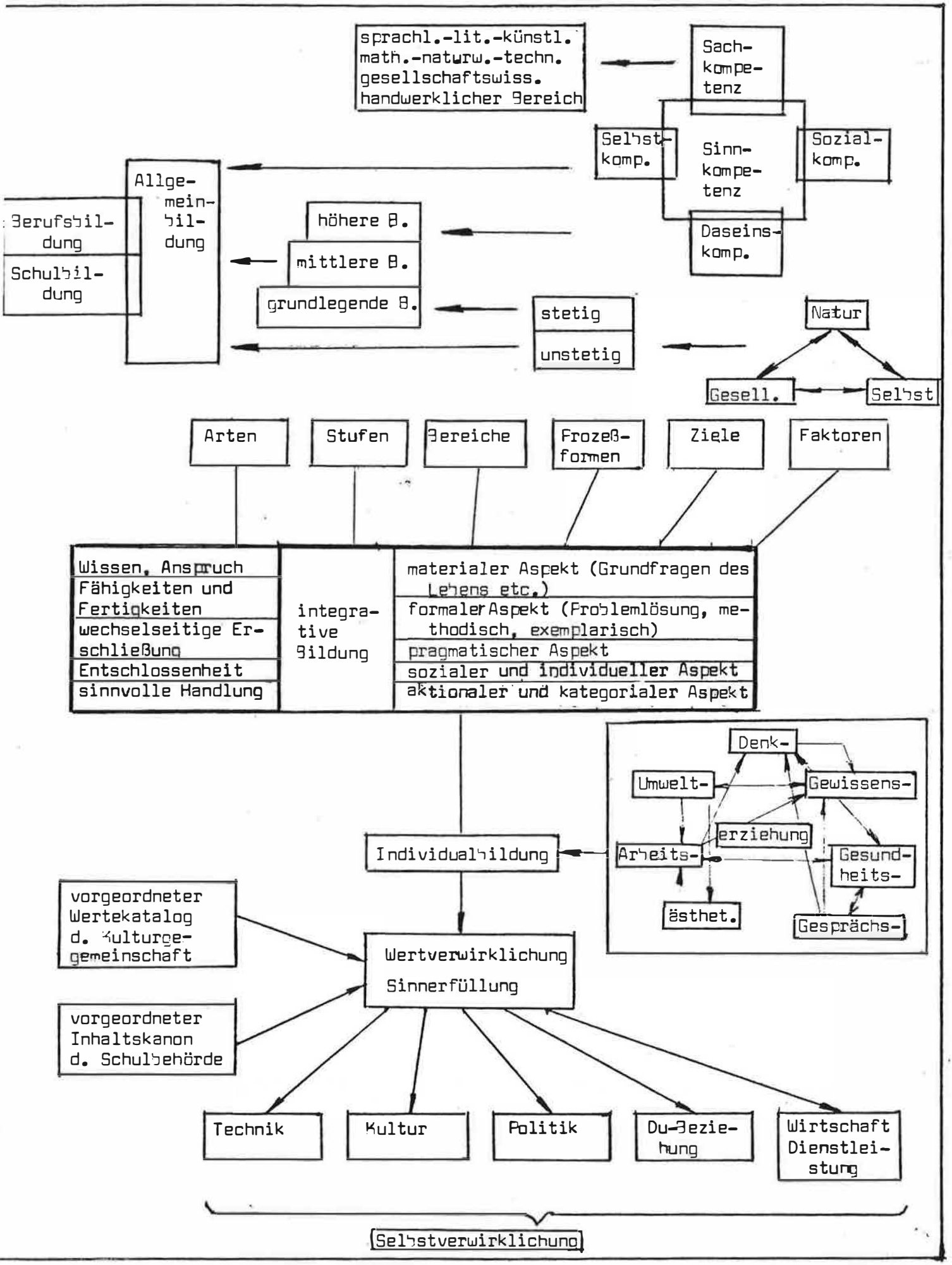


Abb.: Konzeption der integrativen Bildung im sinngebenden Zusammenhang

Im Zentrum der Konzeption steht "integrative Bildung", verstanden als gemeinsame Bildungstheorie, die gekennzeichnet ist durch die verschiedenen Aspekte: der materiale Aspekt, der sich auf Wissensinhalte und der individuelle Aspekt, der sich auf lebenskundliche Fragen bezieht und in Richtung auf Allgemeinbildung zielt; der formale Aspekt, der problemlösende , methodische und exemplarische Fähigkeiten beinhaltet; der pragmatische Aspekt, der sich auf Umsetzung und Anwendung bezieht; der soziale Aspekt, der den gesellschaftskritischen und mitmenschlichen Bereich abdeckt; der aktionale Aspekt, der sinnvolles und werterfülltes Handeln thematisiert und schließlich der kategoriale Aspekt, der Inhalt und Form in einem darstellt. (Vgl. Abschnitt 4.3.2)

Diese gemeinsame Bildungstheorie erscheint in ihrer Beziehung auf den konkreten einzelnen jungen Menschen als "Individualbildung" oder "integrative (Individual-)Bildung". Da in diesem Begriff das Grundwort "Individuum", d. h. das Unteilbare steckt, bedeutet "Individualbildung", daß sie als unteilbares Ganzes zu sehen und zu würdigen ist. Sie will dem einzelnen ermöglichen, sich selbst zu verwirklichen. Das gelingt ihr über die Wertverwirklichung und Sinnerfüllung, zu der sie den Heranwachsenden befähigen muß. Die Wertverwirklichung orientiert sich an dem jeweils vorgeordneten Wertekatalog der zugehörigen Kulturgemeinschaft. Die Sinnerfüllung richtet sich nach den vorgeordneten Inhalten im Lehrplan. Wertverwirklichung und Sinnerfüllung sind in verschiedenen Gebieten möglich: in der Wirtschaft und im Dienstleistungsbereich durch Herstellung von Sachen oder Ausführung von Leistungen; in der Du-Beziehung durch Anteilnahme; in der Politik, verstanden als verantwortlicher Umgang von Menschen mit Menschen, durch engagierte Mitbestimmung; in der Kultur durch sinnliche Wahrnehmung und Verfeinerung des Sensoriums; und in der Technik durch die geistige Durchdringung ihrer Gesetzmäßigkeiten und dem dadurch möglichen sinnvollen Gebrauch. Gelingen Wertverwirklichung und Sinnerfüllung, dann fällt als Nebenergebnis die Selbstverwirklichung an.

Die Individualbildung wird unterstützt durch "Erziehungen", die aus dem Analyseergebnis der aktuellen schulischen Situation abgeleitet wurden. Es handelt sich hierbei um Denk-, Gewissens-, Gesundheits-, Gesprächs-, ästhetische, Arbeits- und Umwelterziehung. Dadurch

wird die unterstützende Funktion der Erziehung bei dem Bemühen um Bildung belegt. Die verschiedenen Teilerziehungen stehen sowohl untereinander als auch mit nicht erwähnten Erziehungen in Verbindung. Sie haben die Aufgabe, zusammen gegen negativ eingeschätzte Zeiterscheinungen zu wirken.

Die integrative (Individual-)Bildung bemüht sich um den ganzen Menschen. Daher hat sie nicht nur eine aufklärende Ebene und wird nicht nur über das belehrende Wort wirksam, sondern hat auch eine erfahrende Ebene, auf der sie versucht, die Heranwachsenden über das Erleben zu beeinflussen. Die handelnde oder aktionale Ebene der Bildung ist zur Umsetzung des Gelernten, Erfahrenen und Erkannten notwendig. Die verschiedenen Ebenen werden durch räumliche und zeitliche Bedingungen genauso tangiert, wie von den genetischen Determinierungen des Heranwachsenden sowie von den religiösen und ethischen Bindungen. Die integrative Bildung beachtet die Entscheidungsfähigkeit des Menschen, seine Freiheit zur Stellungnahme, sowie seine Verantwortung. Sie kann jungen Menschen Orientierungshilfe geben. Ihre verschiedenen Aspekte ermöglichen es dem jungen Menschen, in vielfacher Weise Sinn zu stiften, zu finden und zu erfüllen. Sie erlauben, Werte zu verwirklichen, sinnvoll zu leben und als Folge davon, sich selbst zu verwirklichen. Dadurch verleiht die integrative Bildung Hoffnung.

Die integrative Bildung umfaßt aber nicht nur das Individuum allein, sondern auch seine Beziehung zur Welt, und zwar zum einzelnen Mitmenschen und seiner gesellschaftlichen, naturhaften und künstlichen Welt. Die entfalteten Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auf die Gestaltung der "Welten" gerichtet. Die verantwortungsbewußte Veränderung von "Welt" wird durch den Zweck der Erhaltung, Pflege und Verbesserung des eigenen Lebens sowie des Lebens der anderen als auch der eigenen und der fremden Art begründet. Die integrative Bildung liefert somit einen direkten Beitrag zur Erhaltung von Leben.

Die integrative Bildungskonzeption umfaßt auch die für die Schulpädagogik zentralen Bildungsarten, nämlich die Schulbildung, die Berufsbildung und die Allgemeinbildung. Sie sind in spezifischer

Weise aufeinander bezogen. (Vgl. Abschnitt 4.3.4) Durchgängig ist in allen drei Bildungsarten auch von Bildungsstufen zu sprechen. Hier erweist sich die Lösung der Bildungsstufen von der Schulart als vorteilhaft, weil damit zugleich die Stufung von Berufsbildung und Allgemeinbildung erfaßt werden kann. (Vgl. Abschnitt 4.3.5) Der sprachlich-literarisch-künstlerische, der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische und der gesellschaftswissenschaftliche sowie der handwerkliche Bildungsbereich sind zwar aus dem Fächerangebot allgemeinbildender Schulen abgeleitet, können aber auch auf den Bereich der Allgemeinbildung - vielleicht durch den freizeitlichen Bereich ergänzt - und auf den Bereich der Berufsbildung - hier vielleicht auch in bestimmten Teilen reduziert - übertragen werden. In allen diesen Bereichen sind unterschiedliche Entwicklungsstufen möglich. (Vgl. Abschnitt 4.3.6) So beziehen sich also Bildungsarten, Bildungsstufen und Bildungsbereiche aufeinander.

Die Prozeßformen der Bildung, "stetig" und "unstetig", tragen dazu bei, daß neben den geplanten, absichtlich verfolgten Bildungswirkungen auch jene Ergebnisse gedanklicher Auseinandersetzung erfaßt werden, die nicht geplant, gleichsam spontan und zusammenhanglos auftauchen. Stetige und unstetige Prozeßformen sind in den genannten Bildungsfaktoren "Art", "Stufe" und "Bereich" anzutreffen. (Vgl. Abschnitt 4.3.7)

Die Bildungsziele gruppieren sich um die Sinnkompetenz. Der verwendete "Kompetenz"-Begriff umfaßt sowohl den rationalen Bereich, also Bewußtsein, als auch den aktionalen Bereich menschlicher Fähigkeiten, also Handlung. Dadurch kann er "Wissen" und den mit ihm gegebenen "Anspruch" begriffstheoretisch erfassen. Die Bildungsziele Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz können dann ihre optimale Leistungsfähigkeit entfalten, wenn sie mit der Sinnkomptenz innig verbunden sind. Diese Zielstruktur wird durch die "Daseinskompetenz" erweitert. Sie läßt sich mit den verschiedenen Bildungsarten, auf ihren unterschiedlichen Bildungsstufen und den Bildungsbereichen verbinden, ja sie erfährt erst dort ihren angemessenen Sinn. (Vgl. 4.3.8)

Die Bildungsfaktoren "Natur", "Gesellschaft" und "Selbst" hängen ebenfalls miteinander in einem subjektiv unterschiedlichen Spannungsver-

hältnis zusammen. Je nach der Qualität des Selbst kann sich Natur durchsetzen oder die Gesellschaft. So mag sich manchmal ein verzweifeltes Bemühen des Selbst abspielen, gegen seine Anlage und trotz gesellschaftlicher Bedingungen optimale Leistungen zu erzielen. Auch bei den Bildungsfaktoren kann man eine Beziehung zu den Bildungsarten, -stufen, -bereichen, --prozeßformen und -zielen herstellen. (Vgl. Abschnitt 4.3.9)

Die Einbeziehung der Differenzierungs- und Strukturfaktoren von "Bildung" in das Konzept der integrativen Bildung vermeidet, daß einzelne Faktoren, wie z. B. Bildungsziele oder Bildungsarten bzw. deren einzelne Elemente sich absondern und ein Eigenleben führen. Sie sichert ab, daß die Werthaftigkeit der einzelnen Faktoren immer in bezug zu anderen bildungsrelevanten Faktoren abgeschätzt wird. Damit wird offenkundig, daß die Veränderung des einen Faktors zu einer Veränderung der mit ihm in Verbindung stehenden anderen Faktoren führt. Die integrative Bildungskonzeption erlaubt die stete Aktualisierung ihrer Faktoren und ist somit in der Lage, sowohl auf die Herausforderungen der Gegenwart angemessen zu reagieren als auch selbst durch konsequente Realisierung bildungstheoretischer Grundüberzeugungen, wie z. B. die Erhaltung des Lebens, eine Herausforderung für die Gegenwart zu sein.

FÜNFTES KAPITEL

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

FÜNFTES KAPITEL: DER LEHRPLAN ALS SINN-ZUSAMMENHANG

Nach den Ausführungen über die Konzeption der "integrativen Bildung" stellt sich die Frage nach dem "Inhalt" von Bildung im Rahmen einer sinntheoretisch begründeten Pädagogik der Schule. "Inhalte" sind "Sinnträger" und dadurch in der Schule legitimiert. Ihre Vielzahl kann aber nicht vollständig gelehrt und gelernt werden, weshalb das u. a. in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik tief bearbeitete Problem der Auswahl und Anordnung von Inhalten zur Lösung erneut ansteht. In der Geschichte der Schule gibt es verschiedene Versuche, es zu lösen. Wesentliche Stadien werden durch die Begriffe "Lehrplan", "Bildungsplan", "Richtlinien" und "Curriculum" gekennzeichnet. Sie sollen im folgenden skizziert werden.

5.1 Lehrplan - Bildungsplan - Richtlinien - Curriculum

Die Geschichte des geplanten Lehrens und Lernens hat für die Anordnung der Inhalte eine Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen entwickelt. Josef Dolch (1982, S. 218 - 219) hat 31 verschiedene historische Quellen von 1525 bis 1620 aufgelistet, aus denen hervorgeht, daß die Begriffe "ratio" und "ordo" über "formula" und "oeconomica" allmählich durch "typus" oder "metae" und "series" ersetzt werden, die das kontinuierliche Element des Planes betonen. In der Ordnung des Gymnasiums Gera-Reuss taucht die Bezeichnung "Curriculum in artibus" 1619 auf (vgl. J.Dolch, 1982, S. 318). 1621 spricht Ezechiel Vogel von "Ephemeriden" (Jahrbüchern), 1625 Jeremias Hölzlin von "hexaëtika scholica" und 1688 Daniel Georg Morhof von dem "curriculum scholasticum". Die erste Monographie über die Anordnung der Lehr- und Lernstoffe stammt von Johann Friedrich Hähn und ist überschrieben mit "Die Möglichkeit und Nutzbarkeit eines curriculi scholastici, oder, in fest bestimmter Zeit, gewisse Lectionen anzufangen, durchzugehen und zu endigen. ..." (Berlin: Henning 1754). Damit setzt sich die Benennung "curriculum" in der Barockzeit durch, und mit ihm die Bedeutung von Wiederholung, immer-wieder, alljährlich, die durch "Ablauf Zeitabschnitt, Alljährlichkeit" verstärkt wird.

Lehrplan

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts regt sich bei den Philanthropen und Lateingegnern Widerstand gegen "Curriculum" und so spricht z.B. Ernst Christian Trapp von Auswahl, Anordnung und der rechten Verteilung der Lehrgegenstände (vgl. J. Dolch 1982, S. 318 f.). Im ausgehenden 18. Jahrhundert taucht schließlich die neue Wortbildung "Lehrplan" auf (vgl. J. Dolch 1963, S. 95). Schon vor der Belegung des Wortes "Lehrplan" im Jahre 1800, das dem Grimmschen Lexikon zufolge von Johann Heinrich Campe stammt, wird es bereits 1803 "bei der Einführung der Sonn- und Feiertagsschule in Bayern" (J. Dolch 1982, S. 319) verwendet. Im 19. Jahrhundert beansprucht der Staat die verbindliche Festlegung von Lehrplänen erstmals (1816) für preußische Gymnasien. Bis heute ist das Recht der Kultusbehörde akzeptiert, Lehrpläne zu erlassen.

Bildungsplan

Neben dem reinen Lehr- und Lernvorgang wollte man zu allen Zeiten immer auch dem Vorgang der im einzelnen Menschen stattfindenden Bildung dienen. Dies wurde besonders deutlich, als mit dem Programm "vom Kinde aus!" der Erziehungsaspekt besonders betont wurde. Jetzt mußte aus dem Lehrplan ein Bildungsplan werden. Ohne die Quellen des Bildungsplans im einzelnen aufzuzeigen, verweist J. Dolch nur auf das Faktum, daß "die Vorstellung von einem 'Bildungsplan' in der nach dem Weltkrieg gegebenen gesellschaftlich-kulturellen und auch pädagogischen Gesamtlage plötzlich da war, als es galt, neue Lehrpläne zu gestalten " (S. 358). Bis zu dieser Zeit war der Lehrplan zweigeteilt: die Präambel bezieht sich auf allgemeine Zielbeschreibungen; darauf folgen die in Schuljahren unterteilten Inhaltsangaben der Fächer. Die Inhalte waren verbindlich; die Methode oblag dem Lehrer. Viele der Lehrplanreformen, das Aufblühen der deutschen Kultur- und Wertpädagogik und die internationalen Fortschritte der Kinder- und Jugendkunde konnten sich unter dem Begriff "Bildungsplan" zusammenfinden. Damit wird aber von Anfang an der Begriff unterschiedlich aufgefaßt. Die einen verstehen den Bildungsplan als ein "Mittel zur Organisation des Bildungsgehaltes", als "eine Landkarte zeitloser Werte". Der Lehrplan hingegen ziele ihnen zufolge mehr auf die Unterrichtsarbeit (vgl. J. Dolch 1982, S. 358). Diese kulturphilosophische, den Bildungsplan in das Zentrum rückende Position wird von anderen befehdet, die im Bildungsplan das Lehren zugunsten des Bildens zurücktreten lassen und "Bildungsaufgaben" als Konstruktionsprinzip favorisieren. Diese "Bildungsaufgaben" bezeichnen jedoch nur die Förderung des sprachlichen Ausdrucks, des Verstehens, der Naturauffassung usw. und entsprechen damit den traditionellen Kulturbereichen. Daher kennzeichnet sie J. Dolch zu Recht als "bloße Standpunktsverschiebung und etwas andere Bezeichnung" (S. 358), die zur Lösung großer Probleme nichts beitragen. Dessen ungeachtet waren "Bildungspläne", die Ziele auswählen und begründen sowie Beispiele für auszuwählende Inhalte angeben, bis in die sechziger Jahre gültig, so z.B. galt der Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen vom 27. September 1955 bis zum 1. August 1966. Er wurde abgelöst durch die "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" (1966).

Eine neue Bewegung des Lehrplandenkens wurde durchJohn Dewey in Nordamerika ausgelöst. Sie ist als pragmatisch-instrumentalistisch zu kennzeichnen und auf die Flexibilität des menschlichen Geistes in einer mobilen, sich verändernden Welt gerichtet, und weniger auf die Überlieferung feststehender Werte und tradierwürdiger Kulturgüter. Die zentrale These J. Deweys ist demzufolge, daß die Schule nicht auf das Leben vorbereite, sondern selbst ein Lebensvorgang sei, und daß sich deshalb eine festgelegte Abfolge von Inhalten erübrige (vgl. J.Dolch 1982, S. 359). J. Dolch verweist darauf, daß in den Jahren, in denen bei uns im Begriff "Bildungsplan" die Aufgaben des Lehrens und Bildens zusammengefaßt wird, in Nordamerika die Unterscheidung in "subject centered" und "child-centered curriculum" herausgearbeitet wird. Ein "child-centered curriculum" ist eine ständig sich ändernde Unterrichtsorganisation "gemäß den Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen des Kindes und zwar nicht im allgemeinen, sondern jedes individuellen Kindes in jedem Zeitpunkte" (S. 359).

Richtlinien

Die Deweysche Variante hat sich jedoch in Deutschland nicht durchgesetzt. Hingegen hat sich Ende der 60er Jahre der "Curriculum"-Begriff großer Beliebtheit erfreut und den Übergangsbegriff der "Richtlinie" ersetzt. Richtlinien vermeiden dogmatisch-dirigistische Festlegungen von Lehr- und Erziehungszielen und begrenzen den Lehrstoff nur im allgemeinen. "Rahmenpläne" kritisieren die inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans und nennen Stoffe, aus denen der Lehrer unter Anwendung der beigefügten Auswahlbedingungen, die ein bestimmtes Ziel absichern sollen, auswählen kann. Die "Rahmenrichtlinien" nehmen die Normierungen noch weiter zurück. In der Art, wie sie z.B. in Hessen eingeführt wurden, normieren sie lediglich formale Ziele, begründen diese und überlassen es dem Lehrer, angemessene Stoffe auszuwählen, sofern sie der sachlogische Aufbau der Fächer, z.B. Fremdsprache und Mathematik, nicht fordert. Dadurch rücken sie in die Nähe des Bildungsplanes.

Curriculum

Die Bezeichnung "Curriculum" erfaßt das "pädagogische Angebot, das ein Lernender durchlaufen muß" (Kl. Westphalen 1987). Sie ist also weiter als der Baröckbegriff und umfaßt mehr als der Lehrplan, nämlich nicht nur die Festlegung der Lehrinhalte und Ziele einer Schulart, sondern darüber hinaus die zur Vermittlung der lernzielorientiert ausgewählten Inhalte hilfreichen Lehrmittel und die angemessenen Unterrichtsmethoden. Das Curriculum stellt also einen bestimmten Unterricht für einen bestimmten Zeitraum dar, dient somit der Planung, Durchführung und Ergebnisprüfung. Es wird von der staatlichen Schulbehörde für eine Gesamtheit von Schulen rechtsverbindlich erlassen. Damit wird dem Lehrer ein Instrument in die Hand gegeben, das ihm helfen soll, einen erfolgreichen Unterricht zu erteilen. Somit dokumentiert es einen Totalitätsanspruch und spiegelt einen befremdlichen Zentralismus wider. Die Erstellung eines Curriculums läßt sich idealtypisch in fünf Phasen gliedern: (1) die Grundlagenarbeit, in der das Curriculummodell entwickelt und die administrativen Vorgaben formuliert werden; (2) die Entwicklung von Entwürfen in Kommissionen von fünf bis acht Lehrern; (3) die Evaluation, d.h. die Erprobung und Beurteilung des Entwurfs in Versuchsschulen, gelegentlich mit wissenschaftlicher Begleitung; (4) die Implementation, d.h. die In-Kraft-Setzung und Verbreitung des überarbeiteten Entwurfs und (5) die Revision, d.h. die Erneuerung in regelmäßigen Abständen auf Initiative der Kultusbehörde.

Je nach der beanspruchten Normierung von Zielen und Inhalten lassen sich geschlossene und offene Curricula unterscheiden. Der "heimliche Lehrplan" ist eine schlechte, wenngleich griffige Übersetzung des "hidden curriculum". Es bezeichnet das Insgesamt von Verhaltensmustern, Erkenntnissen, Einsichten, die der Heranwachsende im Unterrichtsprozeß "unentdeckt", vom Lehrer unbemerkt lernt, z.B. die Einsicht, daß manche Lehrer Schüler bevorzugen und die benachteiligten keine Chance haben, gute mündliche Noten eingetragen zu bekommen, angeblich wären sie "vergessen" oder "übersehen" worden.

Synopse

Heute behauptet sich neben dem Curriculumbegriff die Bezeichnung "Lehrplan", was als eine der Folgen der Kritik an der Lernziel- oder Curriculumdidaktik anzusehen ist (vgl. B. Kozdon 1981). In den Präambeln der Lehrpläne finden sich "Leitziele", die Wertorientierungen betonen und die schulische Bildung und Erziehung begründen können. Darauf folgen fachspezifische Zielkataloge sowie fächerübergreifende Ziele und auch Teillernziele für bestimmte Schülerjahrgänge (vgl. z.B. den Lehrplan für Englisch, Saarland 1984). Angesichts dieser Entwicklung besteht erneut die Chance, den Gedanken der Bildung in Planungsüberlegungen einzubeziehen, und sei es auch nur, um Freiräume zu definieren und zu beanspruchen, in denen das Lehren zugunsten der Selbstbildung zurücktritt. Die vielfältigen Aspekte, die heute mit dem Lehrplanbegriff bzw. Curriculum verbunden werden, hat Uwe Sandfuchs (1987, S. 20-21) in der Form eines additiven Merkmalskatalogs zusammengestellt:

"1. Lehrpläne sind bildungspolitische Programme."

So sehr man sich als Schulpädagoge auch gegen die Vorstellung sträuben mag, die Lehrpläne seien allesamt "bildungspolitische Programme", so ist doch nicht zu übersehen, daß ihre Inhalte in der Tat, entweder der Ideologie eines Staates verpflichtet oder das Ergebnis des Ringens "geistiger Mächte" (E. Weniger 1975, S. 216) sind. Es wird außerhalb der Schule entschieden, was an den überkommenen Inhalten hinsichtlich zu bewältigender Aufgaben für wichtig erachtet wird. Vor diesem Macht-Aspekt verschwindet das in ihnen enthaltene Menschenbild, das Verständnis von Kultur und Gesellschaft sowie die Aufgaben der Erziehung. Das Bemühen gesellschaftlicher Mächte um den Heranwachsenden in Ehren, aber sie sollten das im Menschenbild artikulierte Sinn- und Bedeutungsstreben des Heranwachsenden nicht übersehen. Insofern sind die Lehrpläne durch den erzieherischen Aspekt zu ergänzen: sie sind nicht nur Programmatik, sondern auch Angebot zur Bewährung.

"2. Lehrpläne sind Instrumente staatlicher Bildungspolitik."

Hierin ist vor allem das Bemühen des Staats zu sehen, "das Recht auf allgemeine und gleiche Bildung" abzusichern. (S. 21) Damit leisten Lehrpläne einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Die Erinnerung von Lehrern und Schülern einerseits und die Ermöglichung der Vergleichbarkeit andererseits, sind die Auswirkungen "staatlicher PLanungsvorgaben" (ebd.).

Wenn nun die Lehrpläne die meisten Lehrer und Schüler einengen, so ist dagegen vorzugehen und mehr Freiraum für selbstentschiedene Aufgaben einzuräumen. Der nicht im Vorfeld der Lehrplanerstellung beanspruchte Zeitraum könnte für die pädagogischen Belange fruchtbar gemacht werden, so daß mehr Zeit für gemeinsame Tätigkeiten verfügbar ist. Die vorgesehenen 30 % der ungeplanten Unterrichtszeit reichen wegen Überhang aus der geplanten Unterrichtszeit nicht aus. Zu denken ist hierbei an die Möglichkeiten, am Ende der Woche zurückblicken zu können auf die geleistete Arbeit, die Vorfreude zu erleben auf die freie Zeit des Wochenendes. Solche Situationen ermöglichen immer auch zahlreiche zwischenmenschliche Begegnungen.

"3. Lehrpläne sind Planungshilfsmittel und didaktische Handlungsanweisungen für Lehrer."

Auf die Möglichkeit, zusätzlich zu den Inhalten auch Hilfen zur unterrichtlichen Umsetzung zu vermitteln, sollte nicht mehr verzichtet werden. Auch die folgenden Hinweise sollten ergänzend einbezogen werden z.B. wie sich der Lehrer verhalten kann, wenn Lern- und Erziehungsschwierigkeiten auftreten, etwa welche alternativen Erklärungsmöglichkeiten für den einen oder anderen schwierigen Sachverhalt sich anbieten oder welche Maßnahmen im Umgang bzw. der Lösung von Konflikten sich bewährt haben. Dies ist vor allem deshalb geboten, weil die Lehrerausbildung nicht alle konkreten Probleme im voraus behandeln kann und weil neuere Erkenntnisse nur sehr schwer an verbeamtete Lehrer weiterzugeben sind. Eine dritte Phase der Lehrerbildung gibt es leider (noch) nicht.

"4. Lehrpläne stehen als Kulturdokumente ihrer Zeit zwischen Vergangenheit und Zukunft."

Die Hinweise auf die Geschichtlichkeit von Lehrplänen sollten dem Lehrer immer auch die Vorläufigkeit der Lehrplanaussagen bewußt machen und ermuntern, in begründeten Fällen davon abzuweichen. Dies könnte zu einem verstärkten Selbstbewußtsein des Lehrerstandes führen.

"5. Lehrpläne vermitteln zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Individuum."

Das heißt, daß der Lehrplan die Wissenschaft, die Wissen hervorbringt und ordnet, die Gesellschaft und ihre Anforderungen, und das Kind mit seinen Interessen und Bedürfnissen, aber auch seinen ungeahnten Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis zu ihrem Recht kommen lassen muß. In Ergänzung sei angemerkt, daß Probleme jedoch dann entstehen, wenn die Gesellschaft sich beispielsweise an die Wissenschaft ausrichtet und ihre Anforderungen "wissenschaftsorientiert" formuliert. Dann muß dies zu Lasten des Kindes gehen. Deshalb sind diese drei Determinanten zwar zu Analysezwecken hilfreich, für die Praxis der Lernplanung aber belanglos, weil die Machtstrukturen gegeben sind. Andererseits ist das gesellschaftliche Interesse an den kindlichen Bedürfnissen in gleicher Weise fatal.

Desiderate

Dieser gestraffte Überblick über die zentralen Begriffe der Anordnung von Inhalten zeigt, daß im heutigen Verständnis von Lehrplan bzw. Curriculum der Heranwachsende als "Lernwesen" berücksichtigt wird: der Lehrplan wird zu einem ausgeklügelten, differenzierten System, das das Lernen optimal absichern soll. Dabei wird vielfach übersehen, daß der Heranwachsende nicht nur ein "Lernwesen" ist, sondern vor allem ein "Lebewesen", das in der Schule leben möchte und leben muß. Er muß demzufolge nicht nur für die Zukunft "ausgestattet" (S.B. Robinsohn) werden, sondern bedarf der Gegenwartshilfe. Die amerikanische Unterscheidung zwischen "stofforientiertem" und "kindorientiertem Lehrplan" ließe sich in das gegenwärtige Verständnis von Lehrplan derart einbringen, daß neben den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die geistig-personalen gefördert werden. Dies gelänge durch eine systematische Verankerung des "Sinn"-Begriffs im Lehplangefüge, denn Sinn bezieht sich auf beide Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche, als "Bedeutung" auf den kognitiven und als "Wert" auf den geistig-personalen.

Die kritische Durchmusterung des Lehrplanverständnisses ergibt Hinweise darauf, daß die Inhalte auch aus dem Lebensbereich der Heranwachsenden gewählt werden könnten. Bei der aktuellen Bereitschaft, Lehrplanfragen auch mit Grundfragen von Bildung und Erziehung zu verbinden, ergibt sich die Chance der Entwicklung einer Lehrplankonzeption, die vom Schüler ausgeht und ihn zur Bewältigung seines aktuellen und zukünftigen Lebens fördert. Der sinntheoretischen Position entsprechend schreibt Herman Nohl:

"Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umfomung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte und welche Mittel hat diese Kind, um sie zu bewältigen?"
(1978, S. 127; 1948, a, S. 281 f.)

Die Neukonzeption des Lehrplans beachtet aber zugleich die vielschichtige Umwelt des Heranwachsenden, zu der dieser in vielfältigen Abstufungen in mehr oder minder intensiver Beziehung steht. Die Umwelt tritt aber nicht nur mit Anforderungen an den jungen Menschen heran, sondern muß ebenfalls stets entwickelt und verbessert werden. Das aber bedeutet, daß im Lehrplan immer zugleich auch ein Appell an die Erwachsenen enthalten ist, an einer menschenwürdigen Umwelt, die sich bis zur idealen Demokratie erweitern läßt, zu arbeiten.

Die drei Aspekte "Sinn", "Ausgang vom Heranwachsenden" und "hin zur menschenwürdigen Demokratie" sollen in eine sinnorientierte Lehrplankonzeption eingebunden werden und den Lehrplan als "Sinn-Zusammenhang" definieren.

5.2 Beiträge zu einem sinnorientierten Lehrplan

Die sinntheoretische Lehrplankonzeption orientiert sich an bereits vorliegenden Lehrplantheorien, in denen die beiden Aspekte "Heranwachsender" und "Bildung" berücksichtigt sind. Von den historischen Lehrplankonzeptionen werden der Vorschlag R. Seyferths (1895) gewürdigt, einige Fächer zu verbinden, der Versuch des Herbartianers W. Rein (1906) referiert, der Vorschlag der Vertreter des fachübergreifenden Unterrichtskonzepts, am Beispiel von W. Albert (1922) kritisch diskutiert und schließlich der Grundansatz von R. Steiner (1919), F.X. Eggersdorfer (1928), K. Riedel (1931), W. Flitner (1939) untersucht. Daran schließen sich die aktuelleren Lehrplankonzeptionen von Ph. H. Phenix (1964), S.B. Robinson (1967), H. von Hentig (1969), J. Derbolav (1975) und Th. Wilhelm (1982) an, die auf ihre Bedeutung für die sinntheoretische Konzeptionierung des Lehrplans befragt werden.

5.2.1 Ältere Beiträge zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

5.2.1.1 Richard Seyfert (1862 - 1940): Die Kulturwelt erfahrbar machen

Richard Seyferth stellt in seinem Buch "Arbeitskunde als Bildungsmittel zu Arbeitssinn und Arbeitsgemeinschaft" (1895) den Versuch dar, Naturlehre, Chemie, Steinkunde, Kultur und Gewerbekunde ohne fachsystematische Gesichtspunkte in einer Art "Gesamtunterricht" miteinander zu verbinden. Themen wie Hausbau, Heizung, Beleuchtung, Ernährung, Kleidung u.a.m. bestimmen den Lehrplan. Aus sinntheoretischer Sicht ist der Versuch besonders wertvoll, die Ergebnisse der Kulturarbeit so wie sie von den Kindern erfahren werden, in den Mittelpunkt zu stellen. Damit wollte R. Seyferth erreichen, daß die Heranwachsenden die aktuelle Kulturarbeit verstehen. Diejenigen Kulturleistungen der Erwachsenengenerationen werden für den Lehrplan ausgewählt, die in der Erfahrungswelt der Heranwachsenden auftauchen. Da R. Seyferth darüber keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse hatte, muß gefolgert werden, daß er lediglich seine Erfahrung einbrachte und abschätzte, was in die Erfahrungswelt der Kinder passen könnte.

Die erfahrbare Kulturarbeit soll deren Verständnis absichern. Die geschickte Auswahl der Kulturwelt und deren Verbindung mit dem Erleben der Heranwachsenden kann die Übertragung in deren Welt gewährleisten. Das Sinnziel "Bedeutung" kann jedenfalls als erreichbar angesehen werden; "Zweck" und "Wert" werden zwar nicht ausgeschlossen, stehen aber auch nicht im Zentrum der Beachtung.

5.2.1.2 Wilhelm Rein (1847 - 1929): Gestufte Systematik im Dienste der Gesinnungsbildung

Während R. Seyferth einen konkreten Vorschlag zur Konzentration des Stoffes um "Arbeitskunde" unterbreitet, legt W. Rein eine gesamte Lehrplantheorie vor. In der zweiten Auflage des "Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik" (Bd. 5, 1906) führte er sie unter dem Stichwort "Lehrplan" aus.

Der Lehrplan, "die Bereitstellung der Unterrichtsstoffe" (S. 528) ist im geschichtlichen Rückblick unnatürlich, weil er "nicht aus den Prinzipien der Didaktik abgeleitet, sondern von Mächten bestimmt (wurde)" (S. 529), die von außen auf ihn einwirken. Als Beispiele nennt er den"Druck der öffentlichen Meinung, die Wucht der Tradition, die Macht der Regierung, (den) Einfluß religiöser und politischer Parteien und nicht zuletzt auch Willkür und Liebhaberei einzelner Schulregenten" (ebd.). Insbesondere hebt er "die Kirche", das "praktische Leben", die "Fachwissenschaften" und die "politischen Parteien" hervor, den "Einfluß des Staates" belegt er an den vier geschichtlich nachweisbaren Bildungsidealen, die die Lehrpläne beeinflußten. Im Jahrhundert der Reformation war das Ideal der "theologisch-humanistische Gelehrte" (S. 530), nach dem dreißigjährigen Krieg, der möglichst "vielseitig gebildete Weltmann", und um die Mitte des 18. Jahrhunderts der "philosophisch-ästhetisch gebildete Weltbürger", der das reine Menschentum verwirklichen wollte und dessen Urbild im Griechentum erkannt wurde. Mit dem nationalen Aufschwung in der Wiederaufrichtung des monarchisch-konstitutionellen Staats war der "gebildete Staatsbürger" das Ideal, der im Dienst des nationalen Staats aufgeht. (Vgl. S. 531)

Jede Zeit hat somit ihr Bildungsideal, ob sie das weiß oder will ist nebensächlich. Ein Beleg hierfür ist die Bemühung Th. Litts, das Bildungsideal der deutschen Klassik als für die moderne Arbeitswelt nicht mehr passend auszuweisen. Auch gegenwärtig arbeiten wir an der Konzeption eines neuen Verständnisses von Allgemeinbildung, weil der Versuch, alle Ziele unter Emanzipation zu subsumieren, sich als irrig erwiesen hat.

Diesen "Mächten" gegenüber setzt W. Rein den Standpunkt der Didaktik, die die Prinzipien zur Verfügung stellt, die allein ausschlaggebend sind für die Konzeption des Lehrplans. Damit will er ein "großes Maß von Freiheit für die einzelnen Schulen" (S. 532) erreichen, denn jeder Lehrplan müsse auf die konkrete Schule abgestimmt werden. Die erste zentrale Forderung W. Reins lautet daher: "Normalität des Lehrplans" (S. 532).

Die 'Normalität des Lehrplans"

Die Lehrplantheorie W. Reins geht von dem Begriff der Bildung aus. Das Reinsche Bildungsverständnis sieht den Wert des Menschen "nicht im Wissen, sondern im Wollen; nicht in der Quantität seiner Kenntnisse, sondern in der Qualität seiner Gesinnung, der höchsten Stufe persönlicher Innenbildung" (S. 532). Daraus folgert er, daß auf die Innenbildung besonderer Wert zu legen sei, und daß jene Fächer in den Lehrplan aufzunehmen sind, die "auf die Bildung des Gemüts und der Gesinnung direkt ausgehen" (ebd.). Der Nachdruck der Gesinnungsbildung ist damit dokumentiert.

W. Rein sieht zwei Quellen der Bildung des Menschen: Die erste Quelle, die "humanistische" ist der Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie"; die zweite Quelle die "realistische", die "Erkenntis der Dinge der Natur" (ebd.). Die "Normalität des Lehrplans" besteht darin, die "humanistische und die realistische Seite unserer Bildung, jede zu ihrem vollen Rechte" kommen zu lassen (ebd.). Er will Gesinnungsbildung und Weltanschauung miteinander verbinden. Bei seiner Kritik an der Einseitigkeit mancher

Schularten beharrt er auf "der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans /.../, weil nur so das vielseitige Interesse erzeugt werden kann, das den wahrhaft Gebildeten auszeichnet" (S. 533; meine Hervorhebung). Die sinntheoretisch geforderte Entfaltung vieler Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche kommt der Gewinnung des vielseitigen Interesses entgegen.

Die Normalität des Lehrplans verlangt aber auch, "daß kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern daß er sich einzugliedern habe in das Gesamtbild der Bildungselemente" (S. 533; meine Hervorhebung). Das gilt in gleicher Weise auch dem Unterricht, der seine "Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung nachweisen" kann (ebd.). Wo dies mißachtet wird, bestehe die Gefahr der Über- und Unterschätzung eines Faches bzw. dessen Inhalts. Der Unterricht müsse daher sowohl Kenntisse der Natur vermitteln als auch "Gesinnungen pflegen" (ebd.).

Anordnung der Lehrfächer

Neben der Normalität des Lehrplans spielt die "Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan" (S. 533) eine große Rolle, weil "die eigenartige , sinnvolle Gruppierung der Bestandteile des Lehrplans (anzeigt), daß dieser ein organisches Geglieder, ein Lehrplansystem sein will und sein muß" (ebd.). Das Denken in einem Lehrplansystem als einen "organischen", d.h. lebendigen, aufeinander abgestimmten "Geglieder" führt zu einer bestimmten Reihenfolge der Unterrichtsfächer.
W. Rein kritisiert an den Lehrplänen Fr. W. Dörpfelds, T. Zillers, O. Willmanns und Fr. Schultzes, daß "sie das Zusammengehörige zerreißen und so der Konzentration der Lehrfächer schon in der äußeren Anordnung Schwierigkeiten bereiten" (S. 534). Sie seien zu differenziert gegliedert, wodurch die Hauptrichtung des erziehenden Unterrichts, nämlich die "Wirkung auf das Gemüt und den Willen" (ebd.) undeutlich werde. Der Lehrplan verlangt also eine Unterrichtskonzeption, die ihre Absicht erfahrbar macht, sowohl Wissen zu vermitteln als auch das Gemüt, das ist die Gesamtheit der psychischen Empfindungen und Gedanken, sowie den Willen des Schülers anzusprechen.

Der Reinsche Lehrplan ordnet die Fächer nach ihrer Bedeutung für das Erziehungsziel an. In erster Linie stehen demnach die Gesinnungsfächer, die den "idealen Umgang mit den Personen der biblischen und profanen Geschichte und der Poesie pflegen" wollen und eine "veredelnde Wirkung auf Gemüt und Denkungsart der heranwachsenden Jugend ausüben" (ebd.). Die Beschäftigung mit der Kunst verfeinere die Gefühle und wirke veredelnd auf die Menschen ein. Sie können die sittliche Bildung unterstützen. (Vgl. S. 535) Es sollte zu einer "sinnvollen Ineinsbildung" des Guten und Schönen kommen (S. 536). W. Rein schenkt damit der "Geschmacksbildung die größte Aufmerksamkeit". Der Optimismus W. Reins, der aus dem folgenden Zitat spricht, kann heute nicht mehr geteilt werden:

"Jede gründliche Staatsverbesserung beginnt nach Schiller mit Veredlungen des Charakters. Dieser muß sich an dem sittlich Erhabenen und dem künstlerisch Schönen aufrichten. Sorgen wir dafür, daß in unserer Jugenderziehung beide Seiten zur Geltung kommen." (S. 536)

Auswahl der Lehrstoffe

Ein weiterer zentraler Bereich des Lehrplans ist die Auswahl des Lehrstoffes, also jenes "Schatzes von Kenntnissen und Fertigkeiten, der durch die Kulturwelt der Jahrtausende in Wissenschaften und Künsten niedergelegt ist" (S. 536). Ein großes Problem stellt die Beschränkung der Stoffe dar, die im Hinblick auf den Schüler und auf die bleibende Bedeutung von Inhalten nötig ist. Die Stoffülle könne durch formale und materiale Auswahlprinzipien gebannt werden.

Das "Formal-Prinzip" verlangt, nur solche Stoffe auszuwählen, "die der Fassungskraft des jugendlichen Geistes entsprechen" (S. 537); nur sie können das Interesse der Schüler wecken. Hierauf legt W. Rein besonderen Wert, denn er wiederholt die Forderungen noch einmal:

"Daher müssen wir fordern, daß nur solche Stoffe in den Lehrplan eingestellt werden dürfen, die bei jedem normalen Zögling notwendig Interesse wecken müssen." (Ebd.)

W. Rein berücksichtigt hierbei jedoch viel zu wenig, daß die Stoffe vom Zögling immer auch abgelehnt werden können; so daß eine

bestimmte vorgegebene Auswahl noch lange kein Interesse der Schüler "wecken muß". Die Stoffe "sollen in den Gedankenkreis eintreten", und die Heranwachsenden vielseitig interessieren. Daher sei darauf zu achten, daß sie den bereits vorhandenen ähnlich oder mit ihnen verwandt sind. W. Rein verweist auf die Beachtung der "Apperzeptions-Stufe" des Heranwachsenden. Und er begründet:

"Denn nichts schädigt die geistige Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung. Die Erfahrung lehrt, daß oft vom Knaben mit Heißhunger ergriffen wird, was dem Kinde aufgedrungen Widerwillen und Stumpfsinn erzeugt. Und was dem Knaben qualvoll eingetrichtert werden muß, erfaßt der Jugendliche als spannungsauslösenden Genuß. /.../ Wo er aber annehmen muß, geschieht es auf Kosten der geistigen Gesundheit– ähnlich wie die körperliche Gesundheit, geschädigt wird, wenn die Nahrung dem Organismus nicht zuträglich ist." (S. 537)

Diese Ausführungen W. Reins bestärken den hohen Wert einer Lehrplantheorie, die die Entwicklungsstadien in den verschiedenen Bereichen (z.B. logisches und moralisches Denken, körperliche Prozesse) berücksichtigt und weisen auf deren Beitrag zur Gesundheitserziehung hin. W. Rein wehrt sich vehement gegen Lehrpläne, die ein Übermaß an Stoff beinhalten. Sie würden dem Wahne verfallen sein, "daß das Einstopfen massenhaften Wissens schon geistige Kraft bedeute. Man bedenkt nicht, wieviel Qualen, wieviel Unlust man damit in unsere Schulen hineinträgt für Lehrer und Schüler" (S. 538; meine Hervorhebung). Gegen "Überstiegenheit, Überfülle und Verfrühung der Lehrstoffe" empfiehlt er eine "gründliche und tiefgehende Behandlung" der Stoffe (ebd.).

Das "Material-Prinzip" ergänzt das Formal-Prinzip. Es sollen keine Stoffe aus dem Kulturkreis anderer Völker aufgenommen werden, sondern nur des eigenen. Der Heranwachsende "soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart an ihn stellt, selbständig an seinem Teile mitarbeiten" (S. 539). Er soll in die Gegenwart seines eigenen Volkes greifen. Zu diesem Zwecke "muß er diese (sc. Gegenwart) selbst zunächst nach allen ihren Richtungen gehörigen begreifen lernen" (ebd.).

Und als Arbeitsauftrag formuliert W. Rein:

"Wähle den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes und suche denselben bei dem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen. Dann wird er selbst den Platz finden können, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten befähigt ist." (Ebd.)

Diese Aufforderung läßt sich jedoch im Hinblick auf die Fassungskraft des Schülers nicht ohne weiteres erfüllen, da die verbindlichen Verhältnisse und Ungereimtheiten der Gegenwart dem kindlichen Geist sehr schwer zu verdeutlichen seien. Deshalb müsse der sinnvollere Weg über die ferne Vergangenheit gewählt werden. Die Begründung, die Vergangenheit sei einfacher, überzeugt nicht. Vielmehr ist anzunehmen, daß das Wissen über die Vergangenheit weitaus reduzierter ist, als das über die Gegenwart, so daß sich viele Verwirklichungen und Ungereimtheiten wie in der Gegenwart gar nicht zeigen können.

W. Rein begründet seinen Vorschlag, auf die frühen, einfacheren Verhältnisse zurückzugehen mit der Beobachtung, daß der einzelne eine Reihe von Entwicklungsstufen durchlaufe, die er "Apperzeptionsstufen" bezeichnet, und daß dies auch für die Volksentwicklung gelte, die sich in bestimmten "Kultur-Stufen" gliedere. Er bringt beide Entwicklungsreihen zusammen, damit die jeweils erreichte "Apperzeptionsstufe immer aus ihr entsprechenden Kulturstufe ihre Nahrung zöge" (S. 540.). Auf diese Weise verbindet er das Formal-Prinzip mit dem Material-Prinzip.

Beachtung der Wechselbeziehungen der Lehrstoffe

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe fördert eine Vielfalt an Inhalten zutage. Die ausgewählten Stoffe sollen jedoch nicht isoliert nebeneinander verharren, sondern in eine Beziehung zueinander treten. Sie sollen nicht nur in der Aufeinanderfolge abgestimmt werden, sondern auch in ihrem "Nebeneinanderstehen" (S. 542). Durch die Beachtung des Nebeneinanders von Unterrichtsstoffen sollen "die inneren Wechselbeziehungen der einzelnen Disziplinen zu ihrem Rechte gelangen" (ebd. meine Hervorhebungen).

Nur dadurch könne eine "einheitliche Gestaltung des gesamten Lehrstoffs, eine wahrhafte Organisation des Lehrinhalts erreicht werden" (ebd. ; meine Hervorhebung). Die Verdeutlichung der Wechselbeziehungen der Disziplinen nimmt eine Forderung G.E. Lessings auf, wonach "man den Zögling aus einer Scienz in die andere sehen lassen müsse" und auch eine von J.Fr. Herbart, der sagte, man müsse den "Fugen (nachgehen), in denen das menschliche Wissen (zusammenhänge)" (ebd.). Hier hat die sinntheoretische Forderung, das Curriculum als Sinn-Zusammenhang zu betrachten und zu konzipieren, ihre historische Grundlage.

Die ausgewählten Stoffreihen dürften nach W. Rein folglich nicht dazu verleiten, den Schüler mit isoliertem Wissen zu überfordern. Modern muten die diesbezüglichen Ausführungen an:

"Es fragt sich, ob der Schülergeist nicht unter dieser Last (sc. das isolierte Wissen) erliegt, zumal wenn die verschiedenen Reihen aufgeteilt werden an verschiedene Fach-Lehrer, die alle ihren Ehrgeiz darein setzen, möglichst viel Wissensmaterial aus ihrem Fache in den jugendlichen Köpfen aufzuhäufen, getrieben vielleicht auch durch den Blick auf die Inspektion, die im Hintergrund droht. Was muß die Folge dieses Aufspeicherns isolierter Gedankenmassen, die immer nur eine bestimmte Wissenssphäre umfassen, sein? Zerissenheit und Mangel an Zusammenhang; ein Wissenswust von Einzelheiten, die sich fortwährend hemmen und Unklarheit erzeugen. Aber schlimmer als die intellektuelle ist die moralische Schädigung der Jugend. Denn wenn der Lehrplan nur darauf angelegt ist, Massen von Einzelwissen in den Köpfen zu erzeugen, liegt die Gefahr nahe, daß der Wissenserwerb als das Einzige und Höchste angesehen wird. Der Gedanke, es in einzelnen Fächern herrlich weit gebracht zu haben, muß zu Dünkel und Überhebung führen, wenn nicht die Willensbildung von der Familie aus in rechten Bahnen gehalten wird." (S. 542; meine Hervorhebung)

Die Berücksichtigung der Beziehungen der Fächer untereinander kann die negativen Auswirkungen der Überhäufung der Schüler mit isolierten Wissensfakten vermeiden. Die Verbindung der Lehrfächer hilft mit, "die Einheit der Person mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe" zu vereinigen, so daß die Ergebnisse "zu einem Gesamteffekt" verschmelzen. W. Rein strebt die "innere Sammlung, Besinnung und Zusammenwirkung der geistigen Kräfte" an (S. 542).

Von den verschiedenen konkreten Vorschlägen W. Reins zur Erreichung

der Verbindung der Lehrfächer sei jener hervorgehoben, der darauf abzielt, den durchzunehmenden Lehrstoff "in Konzentrations-Tabellen" wöchentlich auszuarbeiten (S. 546). Dadurch würde sich der Lehrkörper daran gewöhnen, die Lehrstoffe "in ihrer Verbindung zu überblicken und das Verständnis ihrer Verwandtschaft den Schülern nahe zu bringen " (ebd.). Die "Konzentrations-Tabellen" sollen den "Atomismus im Lehrplan" (ebd.) verhindern. Sie drückten aus, daß der Lehrplan einer "organisierten Materie" gleichkomme (ebd.). Das gelinge,

"wenn man immer im Auge hat: 1. den sittlichen Entzweck aller Unterweisung, 2. die Zusammenstimmung der psychologischen und der historischen Stufenfolge, und damit 3. die innere Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe" (ebd.).

Zwei Besonderheiten seien abschließend erwähnt. Die eine ist die Warnung W. Reins vor der "bürokratischen Maschine" und ihrer Eingriffe in das Einzelne des Schulbetriebs. Wo dies "vom grünen Tisch" aus geschieht, "wird keine wahre Förderung erwartet werden können" (S. 550). Trotz dieser Erkenntnis hat sich achtzig Jahre danach kaum etwas geändert. Die andere Besonderheit der Lehrplantheorie W. Reins ist die aktuell klingende Forderung, daß "mit der Lehrplanarbeit /.../ eine fortwährende Sichtung der Bildungselemente verbunden (ist)" (ebd. meine Hervorhebung); denn sie enthält die ständige Revision des Curriculum, die sechzig Jahre später S.B. Robinsohn (1967) wiederholte, ohne jedoch Bezug auf W.Rein zu nehmen.

Rückblickend läßt sich die Lehrplantheorie W. Reins wie folgt zusammenfassen:

Der oberste Erziehungszweck ist die Bildung des "sittlichen Charakters", der wirksam wird, wenn er Lebensinhalt und "Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit" kennt und versteht. Die Aneignung der Kulturwelt gelingt, wenn die individuellen Entwicklungsstufen auf die "Kulturstufen" abgestimmt werden. Der Lehrplan wird zu einem "Lehrplansystem", indem sich die Lehrfächer und "Bildungsstoffe" in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zeigen. Was kann davon in die Lehrplankonzeption aus sinntheoretischer Sicht rezipiert werden?

Der Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

Für die sinntheoretische Position ist die Lehrplantheorie W. Reins in vielerlei Hinsicht interessant. Einige Punkte seien genannt:

Das Bildungsverständnis als Rahmen für Lehrplaninhalte

Die Verbindung von Wissen und Charakterbildung ist für W. Reins Lehrplantheorie konstitutiv. Das entspricht der sinntheoretischen Forderung, mit dem Wissen immer zugleich den damit verbundenen Anspruch zu verwirklichen. Der Begriff "Gesinnungsbildung" ist im schulpädagogischen Bereich mittlerweile jedoch historisch belastet worden, insbesondere durch den moralisierenden Unterricht. Die Sache jedoch, um die es geht, wurde leider mit Überwindung der Gesinnungsbildung vergessen. Dies ist bedauerlich, weil damit die Entwicklung der Bildung von Gesinnungen oder andersgesagt "sittlichen Einstellungen" bzw. "Grundhaltung" dem einzelnen überlassen wurde.

Die Gesinnung - seit dem 18. Jahrhundert bezeugt - geht auf das Verb "gesinnen" zurück, das soviel bedeutet wie "an etwas denken, etwas begehren, verlangen", und das mit dem mittelhochdeutschen "sinnen" bzw. dem althochdeutschen "sinnan" (die Gedanken auf etwas richten, streben, begehren) verbunden ist. Seit dem 19. Jahrhundert wird Gesinnung als "politische Denkweise" gebraucht und in der Wortprägung "Gesinnungslump" im 20. Jahrhundert pejorativ verwendet. Heute ist es jedoch nötig, die Sache, die sittliche Einstellung der Heranwachsenden, wieder stärker zu beachten und bei der Entwicklung von moralischen Grundhaltungen Orientierungshilfe zu leisten, ohne in den Fehler des Moralisierens zu verfallen (vgl. Abschnitt 6.4.8.).
Für die Gesinnungsbildung ist "Bewußtseinsbildung" als Ersatz durchaus geeignet, die Sache zu erfassen; wenngleich auch dadurch das statische Moment, das Bewußtsein betont wird und nicht so sehr das dynamische, das subjektgesteuerte Denken.

In der Gegenwart hat sich die Forderung nach Gesinnungsfächern erübrigt, weil die Charakter- bzw. Bewußtseinsbildung sich in vielen Fächern anbietet.

Die "Gesinnungs-" oder "Bewußtseinsbildung" wird aus der sinntheoretischen Perspektive durch die Betonung der Gewissenserziehung und der Denkerziehung sowie durch Wertverwirklichung erreicht. Die Aspekte des "Verstehens" und des "Ausdrucks" sollen formelhaft dafür verwendet werden (vgl. Kapitel 7). Das mit der Vorstellungspsychologie verbundene Menschenbild ist aus heutiger Sicht jedoch abzulehnen. Die Herbartsche Apperzeptionstheorie hingegen ist als Vorläufer der Assimilationstheorie Jean Piagets zu betrachten und bietet sich zur Re-Interpretation an (vgl. H. Aebli 1982, S. 185 - 187).

Die Lehrplaninhalte sind auf den Heranwachsenden abzustimmen

In W. Reins Lehrplantheorie ist die Berücksichtigung der Entwicklungsstufen des Heranwachsenden bedeutsam. Heute wissen wir über die Denkentwicklung relativ genau Bescheid. Wir kennen Stufen der moralischen Entwicklung (L. Kohlberg) und die Entwicklung des Selbts (P. Kegan) und können bei der Lehrplangestaltung darauf eingehen. Es ist das Verdienst W. Reins, diesen anthropologischen Aspekt mit dem Lehrplan in Zusammenhang gebracht zu haben, wodurch der Bezug auf den Heranwachsenden nicht mehr zu übergehen ist. Die bei J.Fr. Herbart angedeutete "Kulturstufentheorie" - die auf Herbert Spencer zurückgeht - ist jedoch als pädagogisch unhaltbare Zwangssystematik überwunden. Aus sinntheoretischer Sicht reicht jedoch die Tatsache der Auswahl und Anordnung von Inhalten nicht aus, damit diese für den Heranwachsenden interessant sind. Der Schüler muß für den Inhalt erst aufgeschlossen werden, so wie es in der kategorialen Bildungstheorie an zentraler Stelle gefordert wird. Bedeutsam ist allerdings, daß das Interesse des Heranwachsenden beachtet wird. Es spielt in der pädagogisch-psychologischen Forschung der Gegenwart eine wichtige Rolle, so daß neue Erkenntnisse zu erwarten sind. (Vgl. H. Schiefele u. a. 1979)

Tiefgründige Stoffbehandlung schützt vor stofflicher Überbürdung und geistiger Unterforderung

Die Vorschläge W. Reins zur Vertiefung der Behandlung einzelner Inhalte wird aus sinntheoretischer Sicht unterstützt, weil dadurch

erfahrbar ist, daß viele Querverbindungen gesehen werden, wenn man sich nur gründlich genug mit einem Inhalt auseinandersetzt. Eine Hilfe dazu stellt der Vorschlag W. Reins dar, die wechselseitigen Beziehungen von Disziplin und Inhalt zu beachten, also Erklärungshilfen aus anderen Fächern zu holen.

Die Verbindung der Fächer untereinander

Die Verbindung der Fächer untereinander ist eine Folge der Absicht, ein vollständiges Lehrplansystem zu konzipieren. Dies zeigt aber zugleich, wie stark die Lehrplantheorie auf die unterrichtliche Konzeption zurückwirkt (vgl. Kapitel 7). Der Konzentrationsgedanke führt die Fruchtbarkeit des Sinn-Zusammenhangs, wie er aus der sinntheoretischen Position gefordert wird, vor Augen. Das Denken in Lehrplansystemen ist zwar bei Saul Byrhus Robinson aktualisiert, konnte aber nicht realisiert werden.

Kritisch kann hier angefügt werden, daß die Geschlossenheit des Lehrplansystems W. Reins die Vorstellung suggeriert, das aus den Gesinnungsstoffen zu erreichende Weltbild sei das einzig richtige. Hier wird aus einer Weltsicht ein Weltbild, das wegen seiner einseitigen Perspektive zu verwerfen ist.

Die Begrenzung des nationalen Bereichs muß überwunden werden

Die Betonung des nationalen Kulturguts durch W. Rein, das der Heranwachsende sich anzueigenen und dann in seinem Volk am rechten Platz einzubringen habe, klingt heute befremdlich. Jedoch muß die damals geringe Mobilität der Gesellschaft berücksichtigt werden. Das ausgeprägte Nationalbewußtsein macht die Forderung W. Reins verständlich, die Geschichte des eigenen Volks zu kennen. Dadurch wird ein Gefühl der Dazugehörigkeit genauso entwickelt wie bei dem Verständnis von Heimat. Dieser geschlossene Raum kann den Auszug in die Welt und deren Eroberung zwar ermöglichen, aber genauso gut auch behindern. Für Heranwachsende ist es nötig, sich eine bestimmte Zeit in der Schule in einem überschaubaren "heilen" Raum geborgen zu fühlen.

Danach - so sagen wir heute - sollte sich der Blick jedoch weiten und mit dem Lernen einer Fremdsprache, z.B. Englisch, Chinesisch, Russisch, den Heranwachsenden in die Lage versetzen, Denk- und Verstehensweisen anderer Völker zu begreifen. Das wird von zunehmend geistiger Bedeutung insbesondere dann, wenn der europäische Markt geöffnet und die Freizügigkeit in Europa möglich wird. Die Aufgabe, die dabei auf den Fremdsprachenunterricht zukommt, besteht nicht nur in der Vermittlung sprachlicher Kompetenz, sondern in der Schaffung eines fundierten Überblicks über zentrale Bereiche der Geschichte sowie über wesentliche Besonderheiten eines oder mehrerer europäischer Völker.

Die Didaktik kann nicht den Mächten widerstehen, die auf den Lehrplan einwirken

Die Abwehr des Einflusses verschiedener Mächte auf den Lehrplan kann die Didaktik allein nicht schaffen. Deshalb ist letztlich die Konzeption der Herbartianer gescheitert. Aus sinntheoretischer Sicht ist es vielmehr nötig, die "geistigen Mächte" (E. Weniger) gebührend zu berücksichtigen. Ihr Einfluß ist relational zu den Einflüssen der anderen abzuschätzen. Daher gilt, daß die Didaktik auf die außerdidaktischen Rahmenbedingungen eingehen muß, wenn ein realisierbares Konzept des Lehrplans entstehen soll. Der Lehrplan muß von allen Mächten eines Volkes so verstanden werden, daß sie ihn mittragen können.

Zusammenfassend bleibt für die sinntheoretische Position bedeutsam:

(a) die Orientierung der Stoffauswahl an der Bildungskonzeption; (b) die Berücksichtigung anthropologischer Erkenntnisse bei der Auswahl der Inhalte; (c) die wechselseitige Verbindung von Fächern und Unterrichtsinhalten und (d) Systematik des Lehrplans, in der jedoch die Rangordnung der Fächer und die Reihung der Inhalte nicht auf einen einzigen Konzentrationspunkt, z.B. Sittlichkeit, hin ausgerichtet wird, wohl aber auf die in den fünf anthropologischen Dimensionen realisierbaren Kenntnisse, Einsichten, Empfindungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen.

Die Konzentration der Inhalte auf die Gesinnungsbildung schließt eine Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten aus. Eine Erweiterung der Bildungsangebote ist nötig. Dazu liefert Franz Xaver Eggersdorfer einen Beitrag.

5.2.1.3 Franz Xaver Eggersdorfer
Alle Seinsbereiche am Werden der Bildung beteiligen

Franz Xaver Eggersdorfer stellt in seinem erstmals 1928 erschienenen Werk "Jugendbildung" (zit.n.1961) Gesichtspunkte zur Auswahl des "Bildungsgutes", also jener Gegenstände, die "eine bestimmte Bildungswirkung ausüben sollen" (S. 83), aus dem "Kulturgut", das ist die 'Gegenstandswelt (die, der) Erkenntnis und Arbeit untersteht" (ebd.), vor. Die Grundlage des "allgemeinen Systems der Bildungsinhalte" (ebd.) also des Lehrplans, ergibt sich ihm zufolge aus dem "Wesen der Bildung" (ebd.). Da Bildung "erschöpfende Tiefe der Weltbetrachtung" verlangt, "müssen alle Seinsbereiche mit der ihnen eigenen Art die Dinge zu sehen, am Werden der Bildung beteiligt sein" (S. 84). Daher ist ein "naturkundlicher, ein kulturkundlicher und ein wesens- und wertkundlicher Zug des Bildungsgutes" zu fordern (ebd.). Eine derartig getroffene Auswahl der Bildungsgüter präformiert die Bildungsarbeit, indem sie eine "dreifache Weltbetrachtung unter dem Gesichtspunkt naturgesetzlicher Notwendigkeit, menschlicher Freiheit und überweltlicher Verursachung" (ebd.) hineinlegt. Das regt die Stufung in ein mechanisches, geistiges und metaphysisch-religiöses Weltbild an.

Die Systematik der Bildungsinhalte will aber nicht nur Universalität konkretisieren, sondern auch Totalität; denn Bildung verlangt nach ihrem Verständnis nicht nur nach Universalität im materiellen, sondern auch nach Totalität im formalen Aspekt. Das bedeutet, daß der "ganze Mensch" (ebd.) nach Fr.X. Eggersdorfer gebildet werden soll. Durch den Bildungsplan müssen daher "alle wesentlichen Funktionen menschlichen Lebens /.../ geweckt, geübt, gestaltet werden" (ebd.). Die "empirischen", "logischen" und "praktischen Betätigungsweisen des werdenden Menschen" (ebd.) müssen gemäß der Totalitätsforderung der Bildung "im Gleichmaß" (ebd.) entfaltet werden. Die empirischen, logischen und praktischen Grundfunktionen äußern sich je nach dem Bildungsinhalt verschieden.

Das grundlegende System der Bildungsinhalte ergibt sich aber erst

aus der gegenseitigen Beziehung der formalen und materialen Aspekte. Es muß in jedem Bildungsplan "bald elementar, bald entwickelt wiederkehren" (ebd.). Die folgende schematische Darstellung wurde von F.X. Eggersdorfer (S. 85) entwickelt.

MATERIALE BILDUNGS-AUFGABEN	FORMALE BILDUNGSAUFGABEN				
	Empirische Funktionen	Vermittelnde Funktionen	*Logische Funktionen*	Vermittelnde Funktionen	*Praktische Funktionen*
Naturkundliche Bildungsinhalte	Beobachten am heimatlichen Anschauungsstoff, am naturkundlichen und physikalischen Lehrstoff.	Inanspruchnahme: des Gedächtnisses;	Kausales und mathem. Denken, geübt an Naturerklärung, Rechnen, Mathematik.	Übungen: der Körperkräfte;	Technisches Können in Handarbeit, Werkunterricht und allgemeiner Handfertigkeit.
Vermittelnde Bildungsinhalte	Gesamtunterrichtliche Deutung in Gemeinschafts-, Heimat- und Erdkunde.	der Einbildungskraft;	Überschauende Völker-, Welt- und Himmelskunde.	der Geschicklichkeit;	Fertigkeiten im Sprechen, Singen, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Formen, Basteln, der exakt. Werkarbeit.
Kulturkundliche Bildungsinhalte	Phantasiemäßiges Auffassen der Muttersprache, der Fremdsprachen, der Vaterlands- und Weltgeschichte.	der schöpferischen Phantasie;	Teleologisch-verstehendes Vertiefen in die literarisch-geschichtlichen Stoffe.	der Anmut und des Geschmackes;	Gestaltendes Können im mündlichen, schriftlichen, zeichnerischen, musikalischen Ausdruck und in jeder Art Gestaltung.
Vermittelnde Bildungsinhalte	Sozial- und Heimatprinzip in Erkenntnis und Leben.	des Wertfühlens;	Ästhetische und ethische Vertiefung in geschichtliche, literarische und künstlerische Stoffe.	des beschwingten Eifers;	Nacheiferndes Schaffen äußerer und innerer Art.
Wesens- und wertkundliche Bildungsinhalte	Einfühlen in lebenskundliche und religiöse Sachgebiete.	der Gemütskräfte.	Transzendierendes Betrachten von Sein u. Sollen; Begründung von Überzeugung u. Gesinnung im religiös-ethischen Unterricht und im Leben.	des Willens und des Charakters in Zucht und Hingabe.	Lebensgestaltung durch sittlich-religiöse Übungen. Streben nach menschlich-sittlicher und religiöser Vollkommenheit.

Abb.: Grundsystem der Bildungsinhalte

Erklärend weist F.X. Eggersdorfer darauf hin, daß die Schulfächer "nicht selten den verschiedenen Bildungsaufgaben (dienen) und /.../

so zwischen den einzelnen Zügen (sc. dem naturkundlichen, kulturkundlichen, wesens- und wertkundlichen) des Bildungsgutes (vermitteln)" (ebd.). Das aber bedeutet, daß diese Systematik der Inhalte durchaus überfachlich verwendbar ist. Sie stellt eine Korrelationsmatrix dar, bestehend aus materialen Aspekten des Bildungsinhalts und formalen Aspekten der zu bildenden (weckenden, übenden, gestaltenden) Funktionen menschlichen Lebens. Diese formalen Bildungsaufgaben beziehen sich auf den Heranwachsenden, der in diesem Schema nur indirekt berücksichtigt wird. Dennoch kann er nicht als übersehen eingeschätzt werden; denn F.X. Eggersdorfer weist im Literaturteil des Kapitels auf die Alters- und Entwicklungsstufen hin (vgl. S. 82).

Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

F.X. Eggersdorfer gründet sein System der Bildungsinhalte, das er in jedem "Bildungsplan" enthalten sehen möchte, auf das Wesen der Bildung, insbesondere auf die Forderung nach Universalität, was den Inhaltsbereich betrifft, und Totalität, was den Fähigkeits- und Fertigkeitsbereich des Heranwachsenden betrifft. Die dreifach gegliederte Weltbetrachtung mag aus der Systematik der Bildungsinhalte augenfällig erscheinen, aber ob sie in die Wirklichkeit des Unterrichts, die gekennzeichnet ist von zeitlicher Streckung durch den Stundenplan und inhaltlicher Zergliederung durch die Fächerung, umsetzbar ist, muß dahingestellt bleiben. Gleichwohl ist aus sinntheoretischer Sicht die Systematik der Funktionen vorteilhaft, weil damit viele Sinn- und Wertmöglichkeiten systematisch erfaßbar sind. Insbesondere ist der Hinweis auf das Gleichmaß der Funktionsförderung bedeutsam, weil damit die praktischen Betätigungsweisen ebenfalls einen zentralen systematischen Platz im Lehrplan erhalten. Die erwähnten fünf Dimensionen des Heranwachsenden lassen sich mit den empirischen, logischen, praktischen Funktionen systematisch abdecken.

Es fehlt, wie bei vielen anderen Lehrplänen bis in die Gegenwart hinein, die zentrierende Idee, um die herum Stoffe angesiedelt werden, ohne daß eine verbindliche Gesinnung entstehen muß. Wilhelm Albert entwickelt die Stoffanordnung um eine zentrierende Idee bis zu einem Höhepunkt.

5.2.1.4 Wilhem Albert
Die "Idee" als Zentrum von Sinnzusammenhängen

Wilhelm Albert hat mit seinen "pädagogischen Symphonien", z.B. "Das Meer" (in: 1928, S. 75-87), zwar wenig Nachfolger gefunden, aber er regte zum Durchdenken der Fachgrenzen und der Bedeutung des Stoffes an. In einem "Geschlossenen Unterricht jenseits der Fächerung" (1922) kritisiert er die Lebensferne der schulischen Wirklichkeit angesichts der schwierigen gesamtwirtschaftlichen Lage, in der man sich keine Unproduktivität leisten dürfe (vgl. S. 2). Er bezieht seine Ausführungen auf die Volksschule und die darin vorwaltende Weltfremdheit, die er auf die Orientierung an der Wissenschaft, die "Selbstzweck" (S. 3) sei, zurückführt. Die Volksschule sei durch 'wissenschaftliche Ableger in ihrem Wesen verbogen worden" (S. 3). Als Beleg führt er den Stoffplan an, der nach Fächer gegliedert ist, "die durchaus wissenschaftlichen Charakters und Ursprungs sind" (S. 3). Wenngleich auch die historische Herleitung der Fächer nicht stimmt, gilt doch, daß das Denken der Menschen nicht in Fächern geschehe, "weil es im Leben steht und Leben ist nicht in Fächer geteilt, weil es organisch ist; weil in ihm alle Stoffe zusammenschießen, sich kristallisieren - eben zum Leben" (ebd.). Weitere Belege für den "wissenschaftlich angekränkelten" Unterricht (S. 5) sind der Fachunterricht und die Unterrichtsmethode. Kritisierend stellt er fest: "Wissenschaftlichkeit statt Natürlichkeit, Weltfremdheit statt Lebensnähe, Abstraktion statt Wirklichkeit bietet man lebenshungrigen Kindern und merkt den inneren Zwiespalt nicht." (Ebd.)

W. Albert kritisiert am bisherigen Lehrplan den mangelnden "seelischen Erfolg" (S. 9), also das fehlende Ansprechen des Gemüts und des Willens (vgl. S. 10), durch die starke Betonung des "Intellektualismus auf Kosten der übrigen Innenkräfte des Menschen" (S. 9). Ein Gegengewicht zum Intellektualismus im Lehrplan der Schule sieht er in der Kunst, deren Werke einen Ausgleich schaffen (vgl. S. 10). An Beispielen aus der Literatur, der Malerei und der Musik (vgl. 11f.) belegt er deren Beiträge zur formalen Qualität des "Sehens" aus verschiedenen Perspektiven der Kunst (vgl. Hinweis auf Sehschulung

in Abschnitt 4.3.3.5). Eine Bereicherung könnte auch die natürliche Beschäftigung mit der Sprache darstellen, etwa auf die Schönheit, den Reichtum, die Tiefe und schöpferische Kraft der Sprache geachtet werde und wenn "Meister der Sprache" gelesen werden (vgl. S. 15 f.).

Deutsch erscheint also nicht nur als gesellschaftspolitisches Fach - wie etwa besonders in den beginnenden 70er Jahren in manchen Bundesländern -, sondern als Möglichkeit, das Sehen zu lernen, wenn man den Beschreibungen der Dichter folgt. In diesem Zusammenhang könnte auch für den Fremdsprachenunterricht eine Bereicherung eintreten. Das Anliegen W. Aberts kommt in dem folgenden Zitat zum Ausdruck:

"Fast nie hört man davon (sc. im Naturgeschichtsunterricht), wie ein Stück Natur als Ganzes: ein Wald, Berg, Tal, eine Wiese, Flur dem Kinde zum Erlebnis werden kann. Viel liest man, wie man ein Einzelding behandelt, fast nie, wie man beispielsweise eine Landschaft als Einheit faßt und genießt. Viel hört man von objektiv Wissenswertem aus der Natur, wenig vom subjektiven Eindruck derselben auf den Menschen; viel von der Zweckmäßigkeit, wenig von der Schönheit; viel von dem, was den Wissenschaftler 'interessiert', wenig davon, was den Künstler 'berührt'; vieles, was sich an das 'Verständnis', wenig, was sich an die Kunst des naturempfindens, Genießens wendet; was den Blick beschränkt auf die äußere Erscheinung, die sich selbst genug ist und nicht bei jedem Schritt und Tritt nach kausalen und logischen Wechselwirkungen fragt." (S. 10)

Die Wissenschaft, die in der Schule beachtet wird, "führt zum Verstand". Als Ergänzung hierzu eignet sich die Kunst, die "zum Genießen, Empfinden der Natur, der Schöheit der äußeren Erschienung, der Formen, Farben, des Rhythmus ihrer Linien" befähigt. Der Sehsinn ist hier besonders gefragt. "Zum Naturgenießen gehören Augen, zum Naturverständnis Verstand." (S. 10) Die Kunst wurde für die Schule als Lehrplaninhalt tauglich und die "intellektualistische Verstiegenheit (mußte) auf ihr gesundes Verhältnis" herabgeschraubt werden (vgl. S. 21).

Neben Kunst und Wissenschaft erwähnt W. Albert das "Leben" (ebd.) als dritten Faktor der Schule. Das Leben stellt ihm zufolge die "Bildungsquellen" (ebd.) dar, "die das Kind speisen mit den Werten, die es ausrüsten sollen für sein eigenes, späteres Leben, das es mitten im großen Leben seiner Umgebung führen wird" (S. 21).

Aus dem Leben sind die Inhalte des Lehrplans zu entnehmen, um für das Leben vorzubereiten, wobei Wissenschaft und Kunst als "Mittel" fungieren, ohne eine dienende Rolle zu spielen. In den Stoffen, "die das Leben bietet" (ebd.), ruhen nach W. Albert "alle nötigen Bildungswerte" (ebd.). Er nennt:

"die technisch-ökonomischen,
die intellektuellen,
die sozialen (gesellschaftlichen, auch ethischen),
die ästhetischen,
die religiösen" Bildungswerte (S. 21).

Ein Vergleich mit den Sinnrichtungen, die E. Spranger in den "Lebensformen" (1914) dargestellt hat, ergibt eine überaus große Ähnlichkeit. Die "theoretische Sinnrichtung" bei Spranger dürfte in den "intellektuellen" und die "ökonomische" in den "technisch-ökonomischen" enthalten sein. Die "politische" Sinnrichtung bei Spranger ist in dem "sozialen" Bildungswert bei W. Albert mitgemeint. Da keine Verweisung darauf bei W. Albert zu lesen ist, kann hier nur interpretiert werden.

W. Albert betont, daß "alle Bildungswerte in allen 'Fächern', soweit sie nicht rein technischer Art sind, heranzuziehen sind" (ebd.). Und er führt aus: "religiöse, ästhetische und soziale also auch im Rechnen, in den Sachfächern, im Deutschen und nicht nur im 'Fache' (sc. Religion, Kunst, Sozialkunde usw.)" (ebd.).

"Jedes 'Fach' wäre also gewissermaßen mit den fünf Bildungswerten zu 'durchtränken', sodaß aus seinen Stoffen nicht nur der Geist, wie bisher, sich sättigt, bestenfalls noch die Hand ihre Fertigkeiten dabei steigert, sondern daß auch die Seele, das Gemüt, das Empfindungsleben im Schüler zur Regung komme, der Wille gepackt werde und sich sein Interesse sättige mit Gütern, Werten, die ihn sozial erziehen, ästhetisch anregen, religiös ergreifen." (S. 21 f)

Die Forderung der Ineinandergreifung aller Bildungswerte in allen Fächern läßt W. Albert zu der Schlußfolgerung des "Ineinandergreifens der Unterrichtsfächer" (S. 22; meine Hervorhebung) gelangen. Zur Verdeutlichung setzt sich W. Albert von den bisherigen Versuchen ab, einzelne Bildungswerte in ein Fach "'hereinzuholen'" (ebd.), also z.B. eine Frühlingsblume zu betrachten und daran einen

Aufsatz anzuschließen oder die Kinder zur Achtung vor dem Wunder der Natur anzuregen, oder das Thema "Schreinerarbeit" sachlich, sprachlich, zeichnerisch, gestaltend und darstellend zu bearbeiten (vgl. S. 25).

Darin sieht er lediglich ein Verknüpfen, "aber kein zielstrebig großes Wollen nach restloser Zuendedenkung des eigentlichen Konzentrationsgedankens" (ebd.), denn er versteht unter 'Konzentration" ein "in sich Geschlossenes: einen Kreis" (ebd.). Er schreibt:

"In ihm (sc. dem Kreis) laufen alle Stoffe um eine Achse, kristallisieren sich um einen Punkt, der das ganze Gestoffe aus verschiedenen Fächern überstrahlt, beleuchtet, belichtet." (S. 22)

Diesen Punkt nennt er "die Idee", die die Stoffe "zu organischem Leben" gestaltet (ebd.). "So kommen wir zum geschlossenen Unterricht. So lösen sich die Fächer auf. So treten sie in neuer Form in die Erscheinung: nicht mehr Herrscher; nur mehr Diener." (ebd.) Der um eine Idee herum konzipierte Unterricht ist daher "geschlossen" und "ungefächert". Die Idee ist ordnendes Prinzip. Sie nimmt die Stoffe in sich auf "als Ganzes" (ebd.). Der gesamte Unterricht soll eine "große in sich selbst ruhende, abgeschlossene Einheit innerhalb eines ganzen Jahres geschlossen" dargestellt werden (S. 24). Das soll ausgeweitet werden, so daß der Gesamtunterricht eines Jahres der "organische Teil einer acht Jahre umspannenden größeren Synthese" werde (ebd.). Erst dann ist der Begriff "Gesamtunterricht" nach W. Albert angemessen verwendet, erst dann ergibt sich "eine zusammenhängende Kette" (S. 25). Lehrplanstruktur und Unterrichtskonzeption bedingen einander. Der Weg zum Lehrplan führt schließlich über die Praxis (vgl. S. 26). In seinem Bemühen um praktische Arbeit in der Schule, "die sich nicht zersplittern sollte" (ebd.), gelangte W. Albert zu immer weiterführenden Zusammenhängen, bis schließlich "Symphonien" entstanden (S. 28). Ein Beispiel:

"Stoffgebiet: Grund und Boden arbeiten.
Stoff für 7 - sieben! - Jahre Schulleben! Wer's nicht glaubt, überdenke ein paar Worte, die ich bunt hereinwerfe:

Ausgang: Ruhende Erde - Schlaf (sc. also im Winter).
Anknüpfen: Frühlingserwachen: Aufatmen der Natur. Quellen, Sprießen, Sprosse, Gebären in tausendfacher Form, Schaffen mit Millionen unsichtbarer Hände. Der Boden wird zum Künstler: zum Maler: Farbenerfindung, Zusammenstellung in unnachahmlicher Großartigkeit.
Des Malers Werk: eine Farbensymphonie. Der Künstler - ein Plastiker: Sein Werk: die zierlichste Libelle mit seidig zarten Flügeln in wunderbarer Durchsichtigkeit - Steigerung seiner Arbeit bis zur titanhaften Plastik des Elefanten! - - Weiter durch Sommer - Herbst - Winter bis zur vollständigen Verausgabung aller Kräfte, zur Ermattung, zum Schlag! Welch eine Welt! Und was spricht da alles herein im Laufe des langen, langen Jahres! Und wie hebt uns dieses Stoffgebiet hinauf in die Welt der Großartigkeit und Unendlichkeit über alle Erdenschwere, zu den Sternen und zuletzt zu - Gott. Und was spielt aus der Welt des Schönen herein: All die Lieder eines Goethe - Liliencron - Eichendorff - Lenau - der Droste und hundert anderer und Haydn und Brahms und Schwind und L.Richter, Hans Thoma, Böcklin und wer alles noch!" (S. 28)

Die Natur wird in dem sinfonischen Lehrplan anthropomorphisiert, bzw. mit menschlichen Berufen identifiziert; mit dem Künstler, genauer: Maler und Plastiker. Wenn die "schöpferische Arbeit der Mutter Natur" als "Kontrapunkt" betrachtet wird, um den es das Werk "künstlerischer Einheit" zu gestalten gibt, so wird deutlich, weswegen der Lehrer künstlerisch befähigt sein sollte. Malerei, Musik und Poesie werden hierbei herangezogen, soweit sie das Thema Natur zum Gegenstand haben. Die Prosa wird ebenfalls herangezogen werden, aber nur soweit sie "gut und Kindern zugänglich ist" (ebd.).

Dieses beispielhaft ausgewählte Stoffgebiet "Naturgeschichte" (ebd.) enthält viele "Lebenskreise", die "wissenschaftlich beobachtend und künstlerisch genießend (ebd.) gestaltet werden können. Die wissenschaftliche Beobachtung der Natur kann heutzutage noch wesentlich präzisiert werden, etwa mit Hilfe von Analyseinstrumenten. Die Lebenskreise lassen sich in reale und ideelle gliedern (vgl. S. 30).

Reale Lebenskreise sind: z.B. "Wald - Feld - Fluß - Land - Meer - Himmel (landschaftliche Lebenskreise); Germanen - Rittertum, Ritter - Adel und Geistlichkeit - Stadt und Land - Herr und Knecht - Moden in den Jahrhunderten (kulturhistorische Lebenskreise); Mutter und Kind (pädagogischer Lebenskreis); Schuld und Sühne (Rechtskreis); die Pest (medizinischer Kreis)."

Hier wird deutlich, daß die Lebenskreise Aspekten gleichkommen unter

denen bestimmte Inhalte gruppiert werden, zwar nicht in der Form von Fächern, und damit der Ausrichtung an Wissenschaften, sondern von Rahmenvorstellungen, deren Funktion die gleiche wie die der Fächer ist; denn die Aspekte oder Kreise haben ebenfalls wenig Berührungspunkte miteinander, wie z.B. "Wald" und "Pest", belegen.

Ideale Lebenskreise gliedern sich in drei Hauptkreise. Sie umspannen die "Ideale des denkenden - wollenden - fühlenden Geistes" und fassen "die logischen - ethischen - ästhetischen Stoffgebiete zu Arbeiten zusammen und kommen für obere Stufen gehobener Anstalten in Betracht " (S. 30).

Schwerpunkt der Lehrplanarbeit stellt die Abwechslung zwischen "Eindrucks- und Ausdrucksarbeit" dar (ebd.). Die Eindrucksarbeit wird geleistet durch Natur und Kunst. Die Ausdrucksarbeit durch die sprachlichen, zeichnerischen, gesanglichen und rhythmischen Anstrengungen der Schüler. Formal und material bildende Stoffe wechseln einander ab. Diese Sicht enthält noch nicht das dialektische Moment. W. Albert will erreichen, daß Schüler das Leben /.../ mit offenen Augen und nicht die engen Fächer sehen. Er will seine Schüler dahin erziehen, "später fest, aufrecht, sicher darinnen (sc. im Leben) zu stehen" (ebd.), also ein äußerst pragmatisches Lebensziel, wie auch bei W. Rein.

Bezeichnend ist bei W. Albert die Überzeugung, daß es gleichgültig ist, von welchem Punkt aus man eintaucht in die Fülle der Wirklichkeit, von welchem Punkt aus eine "konzentrische Einstellung geschieht" (s. 31): denn alles könnte "im Mittelpunkt einer umspannenden Gedankenverbindung stehen" (ebd.). Alles könnte zur Konzentrationsidee gemacht werden. Das ist ganz im Sinne der Erkenntis, daß es keinen archimedischen Punkt gibt, von dem aus man die geistige Welt vermessen könnte. Am Beispiel eines Stückchens Kreide, das absichtsvoll vom Pult herunter fällt, steigt der Lehrer ein in das Thema der Anziehungskraft der Erde, gelangt zu physikalischen Problemen, die bis Newton führen und auf dem Weg über die Phantasie zu J. Verne kommen. Das Problem der Schwere

führt zu Gewicht, Druck und Zug. Die Waage und die Gewichte fügen sich ein. Das Hebelgesetz und die Rechenübungen mit Kilogramm und Gramm schließen sich an. Die muttersprachliche Betrachtung von Wiegen und Wirtschaften bringt Einsicht über den Bedeutungswandel von Worten "die sich an unsere Krämerwaage knüpfen" (S. 31), sie leiten zu sprachgeschichtlichen Betrachtungen und zur Kunst über, wodurch der Rhythmus der Muttersprache thematisierbar wird.

W. Albert konzipierte seine "pädagogischen Symphonien" um eine Idee herum, an die die Kinder heranzuführen sind, und die ihnen Orientierungshilfe bietet. Glaubt man seinen einleitenden Worten zu seinem Buch "Grundlegung des Gesamtunterrichts" (1928), dann ging es ihm weniger um die Kinder als um die Konkretisierung des Zeitgeists im Bereich der Schulpädagogik. Jede Epoche habe ihre konzentrierende Idee oder Form von Konzentration, das Altertum, die Philosophie, die die Wissenschaft einte, und die Fächer verband, das Mittelalter die Theologie, die Reformationszeit Lesen und Schreiben, Singen und alte Sprache unter den Leitgedanken eines allgemeinen Priestertums stellt, so sucht auch heute die Schule die Zersplitterung, die nach der Aufklärung eingetreten ist, nach einer neuen Konzentrationsform aus einer großen Idee: "aus dem Willen unserer Zeit: aus dem Drang nach Zusammenschau, aus der 'Tendenz der Synthese', welche das Geistes-, Kultur- und Wirtschaftsleben der Gegenwart gleichermaßen durchdringt" (S. 10). Es geht ihm um den "pädagogischen Willen zur Zusammenschau"(ebd.), der dasselbe Zeit- und Lebensgefühl ausdrückt, das außerhalb des schulischen Bereichs vorhanden ist. Die Bemühungen um den Gesamtunterricht sind ihm zufolge Ausdruck der "Tendenz zur Synthese" (ebd.).

Zusammenfassend läßt sich die Lehrplankonzeption W. Alberts durch die folgenden Punkte kennzeichnen:

- durch die Ergänzung der wissenschaftlichen Beobachtung der Natur mit Kunst: Musik, Malerei, Plastik, Dichtung und Prosa;
- durch die Zusammenfügung von Inhalten mit Hilfe einer konzentrierenden Idee;

- durch das Bemühen, eine Einheit darzustellen, in der alles mit allem verbunden ist;
- durch das Ziel, möglichst alle Bereiche des Heranwachsenden fördernd anzusprechen: Geist, Hand, Gemüt und Seele;
- durch die enge Verbindung des Lehrplans mit der unterrichtlichen Konzeption.

Zur Kritik

Hohes Berufsethos

Die Lehrplansinfonien erfordern vom Lehrer ein hohe Maß an beruflichem Engagement und ein umfangreiches aktives Wissen sowie einen guten Überblick über die Stränge der Kultur und Tradition unseres Sprachraums. Da dies sehr selten erreicht wird, besteht die Gefahr, daß sich die unterrichtliche Arbeit, die nur "das Leben" als einziges Schulbuch zuläßt (vgl. S. 32), auf einem sehr niederen Niveau bewegt. Und wenn z.B. die Natur nur "wissenschaftlich beobachtet" wird, ohne die methodischen Anforderungen an eine wissenschaftliche Beobachtung zu stellen, dann unterstreicht dies die Gefahr der Verflachung des Unterrichtsniveaus.

Weitläufigkeit

Die Weitläufigkeit der aneinandergereihten Inhalte läßt die Kinder zwar die Übergänge notwendig und begründet erscheinen, aber ob der Gesamtüberblick gewahrt bleibt, ist fraglich, wie dies Thema "Naturgeschichte", das sich über sieben Schuljahre hin erstrecken sollte, belegen kann. Außerdem kennt nur der Lehrer die geplante Abfolge der Lehrstoffe. Der Verweis W. Alberts auf den künstlerischen Aspekt bei der Gestaltung eines "Lebensbereichs" oder einer "Symphonie" unterstreicht das Fehlen systematisierender Kriterien. Das Bildungsziel tritt dadurch nicht klar genug vor Augen.

Anthropomorphisierung der Natur

Die Anthropomorphisierung der Natur ist an das Alter der Kinder gebunden, kann also kein durchgängiges Prinzip sein. Die Einbeziehung der Kunst läßt nicht erkennen, inwiefern dadurch eine produktivere Arbeit in der Schule geleistet werden kann als mit Hilfe der Wissenschaft.

Fehlende Auswahlprinzipien

Die Stoffülle kann wegen der fehlenden Auswahlprinzipien nicht bewältigt werden. Insbesondere fehlen Kriterien, die offenlegen, welche Literatur als "gut" und welche als "schlecht" zu identifizieren sei. Ein allgemeiner Konsens kann nicht vorausgesetzt werden. Wegen der fehlenden Auswahl- und Gestaltungsprinzipien führt das Verfahren leicht zur Grenzen- und Konturenlosigkeit.

Der Beitrag zu einer sinnorientierten Lehrplankonzeption

Förderung des ganzen Menschen

Der Ansatz W. Alberts, die wissenschaftliche Seite, d.h. den Intellektualismus in der Schule durch die Kunst zurückzudrängen, trägt zur Förderung des gesamten Menschen und zur Aufwertung der Kunst bei. Das entspricht auch der sinntheoretischen Intention, alle fünf Dimensionen des Heranwachsenden in angemessener Weise zur Entfaltung anzuregen. Durch die Förderung des Geistes, der Hand, des Gemüts, des Willens und die Vermittlung von sozial, erziehenden, ästhetisch anregenden religiös ergreifenden Werten können viele Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden (vgl. S. 22). Die in Anlehnung an Ed. Sprangers sechs Sinnrichtungen umformulierten fünf "Bildungswerte" entsprechen den Sinnrichtungen, die wiederum den drei Sinnzielen "Bedeutung", "Zweck" und "Wert" zugeordnet sind. Sie sichern die Dreiheit der Sinn-Ziele und damit die optimale Sinnfülle ab; denn sie "durchtränken" alle Stoffgebiete.

Überwindung von Fächergrenzen

W. Albert macht auf das Problem der Grenze in der Didaktik aufmerksam . Er will das Ganze des Wirklichkeitsausschnittes erfassen und nicht nur was durch die Fachperspektive möglich ist. Deshalb formuliert er Themen wie z.B. "das Meer".

In sinntheoretischer Sicht ist W. Alberts Bemühen um thematische Einheit besonders wertvoll, weil dadurch der geforderte Sinn-Zusammenhang eine historische Unterstützung bekommt.

Die von W. Albert komponierten "pädagogischen Symphonien" kristallisieren sich um einen dynamischen Kern, um eine "Idee" und wollen Unterrichtsstoffe "organisch" aneinander binden, so daß ein kleiner Ausschnitt eines großen Weltbildes erkennbar ist. Dadurch soll der unüberschaubare Stoff eines Lebensbereichs gegliedert werden. Aber mit zunehmender Differenzierung erzeugt die zentrale Idee jedoch neue Ideen, so daß die Verbindung der Stoffe zwar gegeben ist, aber nicht in jedem Augenblick auf das Zentrum zurückstrahlt. Sinnvoll sind damit nur solche Zusammenhänge, deren Bezug zur zentrierenden Idee von jedem Schüler herstellbar ist. Dieses Ergebnis kann man am Beitrag W. Alberts sehr gut gewinnen. Ferner wären die Schüler an der Komposition von Sinn-Zusammenhängen zu beteiligen, damit erkennbar wird, was aus ihrer Sicht sinnvollerweise zusammengehört. Daraus könnte man Rückschlüsse auf sinnstiftende Motive der Heranwachsenden ziehen. Es wäre zu prüfen, inwieweit eine Verbindung der Ansätze von W. Rein und W. Albert "sinnvoll" ist, was hier jedoch nicht geleistet werden kann.

Die Überwindung der Fächer in unseren Schulen ist auf absehbare Zeit nicht realisierbar. Daher ist die Beachtung ihrer wechselseitigen Durchdringung angebracht. Eine genügend gründliche Bearbeitung von Unterrichtsstoffen, etwa im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ergibt sehr schnell die Notwendigkeit, über die sprachlichen Informationen hinaus zusätzliches Wissen beizusteuern, etwa über die Geschichte, die Wirtschaft des entsprechenden Landes u.a.m. Dazu bieten sich die Inhalte aus anderen Fächern an. Ihre gegenseitige Verknüpfung ist möglich.

So sehr sich W. Albert um die schülergerechte Aufbereitung der Unterrichtsinhalte bemüht, der Schüler ist bei ihm nicht das Maß der Lehrplanarbeit wie bei Rudolf Steiner.

5.2.1.5 Rudolf Steiner
Der Heranwachsende als Maß des Lehrplans

Rudolf Steiner berücksichtigt den Heranwachsenden bei der Gestaltung des Lehrplans in entscheidendem Maße, wie seine Ausführungen aus dem Jahr 1919 über den Lehrplan der Waldorfschule belegen (1959). Die "Werdestufen" des Kindes sind für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts maßgeblich (vgl. auch G. Wehr 1977, S. 46 - 53). So spielen vor allem der Zahnwechsel, der Einschnitt um das neunte Lebensjahr, der durch eine Verstärkung der Ich-Kräfte gekennzeichnet sei und sich in der Kritik auch gegenüber dem Lehrer äußere, und schließlich die Zeit zwischen dem 12. Lebensjahr und der Geschlechtsreife eine entscheidende Rolle. Daher sollte beispielsweise gleich nach Beendigung des Zahnwechsels das Einmaleins gelernt werden (vgl. R. Steiner 1959, S. 172).

Zur Kritik

Es gibt eine ganze Reihe vonHinweisen in der Lehrplankonzeption R. Steiners, die mit der sinntheoretischen Auffassung nicht übereinstimmen. Dies gilt für die Behauptung, der "Geist" durchdringe alles, was in der Welt vorhanden sei (S. 167). Völlig zuwider laufen die Erörterungen über die Pflanzenwelt, die "die sichtbar gewordene Seelenwelt der Erde" sei (S. 116). Es sind unvereinbare Äußerungen wie, die Nelke sei "kokett" und die Sonnenblume "bäuerlich" (ebd.). Dasjenige, was im Sommer "strotzt, wächst, blüht, in den Hahnenfüßchen, den Rosen, den Nelken" sei im Winter unter der Erde, "das fühlt, zürnt, freut sich da, was unter der Erde ist" (S. 120). Diese anthropomorphische Weltsicht kann auf keinen Fall übernommen werden. Sie machtauch nicht frei, sondern bindet die Heranwachsenden in eine besondere Weltanschauung ein, die sie von anderen unterscheidet, was von jungen Menschen nur schwerlich verkraftet werden kann, ohne überheblich oder depressiv zu werden, um zwei extreme Möglichkeiten zu nennen.

Die Anthropomorphisierung der Natur, der Pflanzen, der Erde und die damit gegebene Vorstellung einer magisch-mystischen Schicht in der Erde widerspricht sinntheoretischen Annahmen zutiefst.

Man kann sich des Eindrucks einer willkürlichen Konstruktion nicht entziehen, etwa, wenn eine Beziehung hergestellt wird zwischen den seelischen Eigenschaften und ihren Entwicklungen im Kindesalter und den Pflanzen, wonach das "Säuglings-Seelenfreuden" den "Pilzen" und "Schwämmen" entspreche (S. 131).

Der Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

Berücksichtigung der Entwicklungsstufen des Heranwachsenden

Ohne die Angemessenheit und sachliche Richtigkeit dieser entwicklungsbedingten Veränderung der Heranwachsenden anzusprechen, soll hier lediglich das Faktum betont werden, daß die Gestaltung des Lehrplans bewußt und entschieden auf die verschiedene Entwicklung der Heranwachsenden Rücksicht nimmt. Aus heutiger Sicht ließe sich die Möglichkeit realisieren, die verschiedenen erforschten Stadien in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen des Heranwachsenden stärker als bisher mit in die Lehrplanreflexionen einzubeziehen und die Gestaltung der Pläne darauf abzustimmen. Das wurde beispielsweise mitte der fünfziger Jahre durch die Reihe "Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule" (1955), herausgegeben von Wilhelm Hansen, wenigsten für eine Schulart abgedeckt.

Entwicklung eines Formengefühls

Die "Werdestufen" der Heranwachsenden, die Denkfähigkeiten und Weltsicht der Schüler sowie die verschiedenen Temperamente werden bei der Anordnung der Stoffe berücksichtigt. Das zeigt sich vor allem daran, daß zum Beispiel die geometrischen Formen nicht vorgegeben, sondern aus dem Zeichnen der Schulanfänger entwickelt werden. Daran anschließend werden den Kindern die Formen bewußt gemacht. Die Kinder sollen ein Formgefühl bekommen. Erst in der sechsten Klasse werden sie im Geometrieunterricht behandelt (vgl. R. Steiner 1959, S. 173 f). Die gezeichneten Formen werden auch für den Schreibunterricht gebraucht, jedoch nicht um nachzuahmen, sondern um das Formengefühl zu wecken. Vom Bekannten, Nahen, Einfachen und Elementaren wird ausgegangen, um zum Komplizierten zu gelangen, oder: aus Einfachem wird der komplizierte Inhalt herausgeholt.

Verbindung zwischen den Fächern

Im Lehrplan werden viele Verbindungen zwischen den Fächern bzw. den behandelten Inhalten hergestellt. So wird beispielsweise eine gerade Linie nicht nur gezeichnet, sondern auch durch Bewegung erlebt im Rahmen eurythmischer Übungen. Die Einbindung von einzelnen Inhalten in einen Zusammenhang läßt sich ermöglichen z.B. (a) durch die Wiederholung der Inhalte des Vorjahres, (b) durch Überleitungen (S. 157), (c) durch Anwendungen von rechnerischen Übungen auf die Dinge des täglichen Lebens (S. 172), und (d) durch Anknüpfen der Physik an die Musik, indem an die musikalische Tonlehre die Akustik angefügt wird (S. 170) und indem bei der Erarbeitung der Ernähungs- und Gesundheitsverhältnisse physikalische und chemische Begriffe einbezogen werden, die den Kindern schon bekannt sind (S. 169).

Zusammenhänge zwischen Inhalt und Mensch

Schließlich wird die Beziehung des Inhalts zum Menschen bewußt hergestellt, z.B. durch die Reflexion über die Beziehung der Tiere auf den Menschen (S. 169). Den Kindern wird aber auch gezeigt, daß sich verschiedene Qualitäten in einem Gegenstand verbinden. So kann ein technisches Objekt mit dem Schönen verbunden werden: ein Stuhl kann nämlich zugleich technisch für einen Zweck geeignet sein und zugleich eine schöne Form haben (vgl. S. 175). Auf diese Weise gelingt es, in den Lehrplan Sinnzusammenhänge einzubeziehen und die Isolierung von Wissenfakten einzelner Fächer zu verringern. Es müssen keine "Symphonien" konstruiert werden, um den Kindern Zusammenhänge anzuzeigen.

Ansprechen vieler menschlicher Bereiche

Außer den Verbindungen auf inhaltlicher Ebene, werden viele Bereiche des Heranwachsenden bewußt angesprochen: insbesondere der emotionale Bereich durch die Betonung des Formgefühls, des Farben-, Bewegungsgefühls u.a.m. Aber auch der physische Bereich wird sehr stark gefördert, durch Eurythmie, durch handwerkliche Tätigkeiten, durch Förderung des Sprachapparates im Rahmen von Übungen zur Sprechgeläufigkeit.

Damit kommt dieser Lehrplanansatz der sinntheoretischen Forderung entgegen, möglichst viele Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche der Heranwachsenden zu fördern.

In formaler Hinsicht bleibt es das Verdienst R. Steiners, die Möglichkeit der zentralen Berücksichtigung der Heranwachsenden bei der Konzeption des Lehrplans verwirklicht, ihm zum Maß des Lehrplans gemacht zu haben. Hinter diesen formalen Ertrag zurückfallen hieße, gewonnenes Terrain aufzugeben.

Jedoch sind die fachspezifischen Handlungs-, Denk- und Verstehensweisen, etwa wie Martin Weise sie vorschlägt, zu entwickeln.

5.2.1.6 Martin Weise
Erwerb fachspezifischer Handlungs-, Denk- und Verstehensweisen

Den Perspektivenwechsel weg vom Fach und hin zum Herwanwachsenden nimmt auch Martin Weise (1926) vor, der die verschiedenen Grundaufgaben schulischer Erziehung in seinem "Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule" gleichrangig ausbilden möchte. Die Frage "Was ist vom Fach her gesehen wichtig" wird abgelöst von der Frage "Was muß getan werden, damit die Fähigkeit, beispielsweise des richtigen Sprechens im Heranwachsenden erzeugt wird?" Jedoch vermeidet M. Weise die Überbetonung des Aspekts "Kind" dadurch, daß er auch den "Gegenstand", das "Bildungsziel" und die Berührungsform (bzw. Methode)" zueinander in Beziehung setzt und die gegenseitige Bedingtheit erfaßt (vgl. K. Riedel 1931, S. 162).

Die Auflistung der verschiedenen gleichrangigen Grundaufgaben der Schule in Beziehung auf den Heranwachsenden lauten:

" 1. Bildung des sprachlichen Ausdruckes und Verstehens.
2. Bildung des Gestaltungsausdruckes durch die Hand:
   a) Bildung der zeichnerischen Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeit und des Form- und Farbensinnes,
   b) Bildung des Gestaltungsausdruckes durch werktätige Arbeit.
3. Bildung der Form- und Raumauffassung und -darstellung.
4. Bildung der Zahlauffassung und des Denkens mit Maß und Zahl.
5. Bildung der Heimatauffassung und des erkundlichen Denkens.
6. Bildung der Naturauffassung und des biologischen Denkens.
7. Bildung des Verstehens menschlicher Arbeit.
8. Bildung des geschichtlichen Sinnes.
9. Bildung der musikalischen Aufnahme- und Ausdrucksfähigkeit.
10. Bildung des Körpers.
11. Bildung der Sittlichkeit.
12. Das Religiöse im Bildungsvorgange."
(zit. n.K.Riedel 1931, S. 163).

Die "zwölf Bildungen", besser: Ausbildungen von M. Weise erinnern an die zwölf verschiedenen Grundrichtungen der Bildung, die W. Klafki (1959) auf der Grundlage der Ausführungen H. Nohls, E.Wenigers und W. Flitners zusammengestellt hat (vgl. S. 310).
Die "Bildungen" M. Weises wollen, dem Trend der Reformpädagogik folgend, den engen Bezug zu den Schulfächern durch die Betonung

der Ziele, die als Grundfähigkeiten des Menschen zu verstehen sind, verschleiern. Kritisch ist aber sogleich einzuwenden, warum gerade diese und nicht etwa die Bildung des Einfühlens in den anderen, des politischen Geschicks, des philosophischen Nachdenkens usw. Dennoch: Dieser Ansatz ist für die sinnorientierte Lehrplankonzeption wichtig, zeigt er doch, daß diese fachspezifischen Handlungs-, Denk- und Verstehensweisen nur über Sinn-Zusammenhänge erreichbar sind. Erdkundliches Denken beispielsweise kann nur dann angemessen erreicht werden, wenn ein umfassender Ausschnitt des Faches überschaut und als Zusammenhang erkannt wird.

Der Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption besteht vor allem darin, spezifische Fähigkeiten des Menschen bewußt anzustreben und nicht bestimmte Fachinhalte als verbindliche Ziele vorzuschreiben, in der Hoffnung, daß diese "irgendwie" zur Bildung beitragen. Das darf jedoch nicht von der Aufgabe einer äußerst vorsichtigen und wohlüberlegten Auswahl von Inhalten befreien, weil Fähigkeiten und Fertigkeiten niemals direkt, sondern immer über Inhalte erreichbar sind. Dieser Ansatz lenkt den Blick auf die fünf anthropologischen Dimensionen, die ein umfassendes Raster darstellen, in das sich alle Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen einfügen lassen und mit dessen Hilfe viele gefunden werden. Nachdem von W. Rein auf die gegenseitige Beziehung der Fächer aufmerksam gemacht wurde, W. Albert den organischen Zusammenhang von Stoffen aufzeigte, und R. Steiner die Berücksichtigung der Entwicklungsstufen des Heranwachsenden vorführte und M. Weise die Grundaufgaben der Schule im Blick auf den Heranwachsenden formulierte, soll der Beitrag K. Riedels referiert werden, der sich um "sinngebende Grundsätze" bemüht.

5.2.1.7 Kurt Riedel
Die sinngebende Funktion von Gestalten und Denken

K. Riedel stellt in seinem Buch "Eigensetzliche Bildungslehre" (1931) ein Ordnungsgerüst dar, in das sich bildende Einzelmaßnahmen einordnen lassen. Zu deren Begründung reichen einem "geistig mündig gewordenen Lehrer" (S. 46) Dienstanweisungen nicht aus. Daher sucht Riedel nach einer "sinnvollen Gliederung bildnerischer Tätigkeiten" (ebd.). Diese Gliederung sei nötig, weil pädagogisches Tun gedanklich vorgestaltet werden müsse. Diese präskriptive Funktion von Pädagogik kann aber nur unter der Prämisse akzeptiert werden, daß ihre Vorschriften als geschichtlich bedingt betrachtet werden und auf ein gewisses Niveau von Professionalität verweisen, jeglichen Absolutheitsanspruch jedoch vermeiden.

K. Riedel erweckt zwar die Erwartung, er frage tatsächlich nach dem "Sinn unseres pädagogischen Handelns" (ebd.) oder nach dem "Sinn des Tuns" von Pädagogen (ebd.). Die sinngebenden Grundsätze jedoch besagen nicht, wann eine Handlung "sinnvoll" ist, sondern weisen lediglich auf die Richtung, in der die bildnerischen Tätigkeiten sich bewegen müssen. So wird beispielsweise die Freude nicht als "sinnstiftend für die bildnerische Tätigkeit" angesehen, sondern nur als "Wegweiserin" akzeptiert (S. 47). Wörtlich heißt es bei K. Riedel:

"Die sinngebenden Grundsätze der bildnerischen Tätigkeit, die sich aus dieser Spannung bildenden Geschehens ableiten lassen, besagen nicht, was zu lernen sei, sondern in welche Richtung wir die Erlebniskraft des jungen Menschen leiten sollen." (S. 52)

Ein sinnvoller Ordnungsrahmen für bildnerische Tätigkeiten kann nach K. Riedel nicht aus der "Fülle der Mannigfaltigkeit" erschlossen werden, in der sich pädagogisches Handeln im Fluß des Lebens ineinanderlegt. Ungeeignet ist ihm zufolge auch das deduktive Verfahren, den Ordnungsrahmen aus der "ungreifbaren Einheit der Bildungsidee" abzuleiten (S. 46). Vielmehr eigne

sich das Bildungsgeschehen selbst:

"Bildendes Geschehen ist aufzufassen als zunehmendes Sich-Gliedern der seelischen Ganzheit, gerichtet auf die geistige Welt. Eine sinnvolle Gliederung des bildenden Geschehens kann demnach nur aus der Spannung zwischen der persönlichen Ganzheit und der entfalteten geistigen Welt gefunden werden. Somit bietet sich die Spannung zwischen Ich und Welt als erster Ansatz dar, das bildende Geschehen gedanklich aufzuspalten." (S. 46)

K. Riedel stellt die Dreiheit von "Ich - Welt - Wert (Gott)" (S. 52) vor, die auch mit dem Begriffen "Individualität, Universalität und Totalität" (ebd.) oder "unentfaltete Einheit", "entfaltete Mannigfaltigkeit" und "entfaltete Einheit" (ebd.) erfaßt werden kann. Alle diese Formeln bezeichnen die "formende Bereicherung des Menschenlebens zur Humanität" (ebd.). In dieser Sicht ist die Dreiheit "Ich-Welt-Wert" als Stufenfolge zu sehen, die die seelische Entfaltung durchläuft. Sie ist keine Repräsentation von Wissensgebieten (vgl. S. 52), sondern von "Erlebnisganzheiten" (ebd.). "Sinn" ließe sich nach K. Riedel demnach über die gestuft angeordneten Erlebnisganzheiten erfüllen. In anderen Worten ließe sich sagen: Sinnvoll ist dasjenige, das mit der Erlebniswelt des "Ich" zu tun hat, oder das bei dessen Bemühen um "Welt" oder "Wert" anfällt.

Aus sinntheoretischer Sicht kann die Dreiheit "Ich-Welt-Wert" jedoch nicht als Stufenfolge gesehen werden, etwa so, daß der Heranwachsende erst nur bei sich, dann bei der Welt und schließlich bei den Werten ankommt; denn schon das Kleinkind befindet sich in der Welt und es weiß sich darin geborgen. Das wird am Phänomen des Hospitalismus augenfällig, wodurch belegt wird, daß Kinder sehr wohl, ohne dies artikulieren zu können oder zu wollen, unter "feindlicher" Umwelt leiden. Umgekehrt fühlen sie sich in "freundlicher" Umwelt wohl. In dieser Welt spielen somit bereits auch die Werte hinein. Daher ist die Dreiheit vielmehr als dialektisch angelegtes Spannungsgefüge zu betrachten, bei dem es auf den Ausgleich der drei zentralen Aspekte ankommt. Sie ist mit der Gliederung der relationen Dimension im Zusammenhang zu bringen, weil sie in ihr enthalten ist (vgl. Abschnitt 3.5).

Die Entfaltung der Erlebnisganzheiten "Ich-Welt-Wert" oder "Individualität - Universalität-Totalität" oder "unentfaltete Einheit - entfaltete Mannifaltigkeit - entfaltete Einheit" prägt sich nach K. Riedel in "Zweiseitigkeiten" aus. Sie lauten "Sprache und gestaltete Bewegung" (S. 53), "Gesellschaftsordnung und Maßbeziehung" (S. 58) sowie "Geschichte und Naturgestalt" (S. 65). Diese 'Zweiheiten" (S. 72) sollen nach K. Riedel nicht isoliert bestehen bleiben, weil sie sonst nicht sinnvoll erscheinen. Sie können "in ihrer Mannigfaltigkeit wiederum als ein Ganzes" verstanden werden, wenn eine übergreifende "Zweiheit" gefunden werden könnte (S. 72). Das polaristisch-dialektische Denken führt K. Riedel zu der übergeordneten Zweiheit "Deutung und Gestaltung" (ebd.). Sprache, Gemeinschaftsleben und Geschichte lassen sich "deuten", Bewegung, Maßbeziehung und Natur lassen sich hingegen "gestalten". Damit sind der aktionale und der kontemplative Apsekt angesprochen. "Deutung und Gestaltung" sind der "Bildungssinn"(S. 76) sowohl von Sprache, Gemeinschaftsordnung und Geschichte also auch von Bewegungsformen, Maßbeziehungen und Naturerkenntnissen.

"Der Bildungssinn des Gestaltens, der schon der spielenden Betätigung des Kindes zukommt und im Formen, Zeichnen, Bauen, in Körperübungen und in Musik und in allen Werken der Hand zu suchen ist, ferner im Erkennen und Anwenden von Maßbeziehungen liegen, ist auch der Naturerkenntnis im pädagogischen Bezug beizulegen.

Sehen wir den Bildungssinn aller Aufgaben der Bewegungsformung, der Maßbeziehungen und der Naturerkenntnis im Gestalten, so anerkennen wir das Gesetz der Sache, unter dem diese Gebiete stehen, und bleiben zugleich in der Bahn des bildenden Geschehens.

Dasselbe gilt von der anderen Seite der Doppelrichtigkeit: von Sprache, Gemeinschaftsordnung und Geschichte. Suchen wir auf diesen Gebieten den Bildungssinn zutiefst im Deuten, so werden wir dem Wesen der Sprache gerecht und erfassen deren reinen Gehalt." (S. 76).

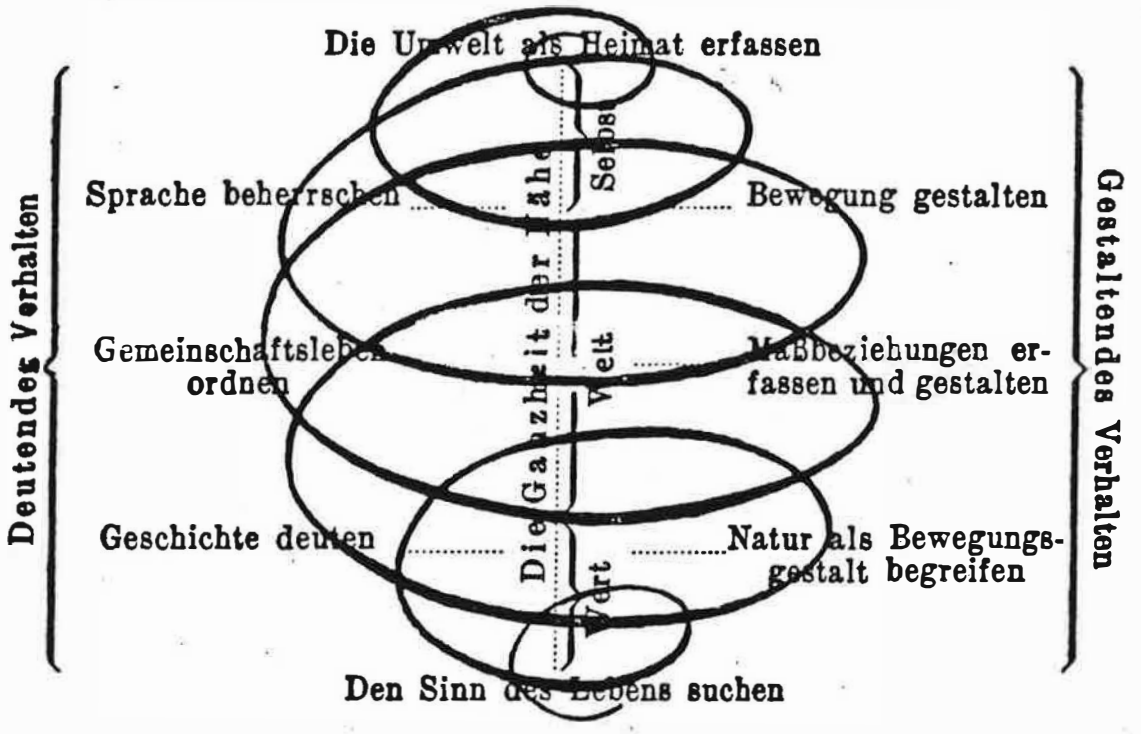
Deuten und Gestalten enfalten aber nur dann ihren bildenden Wert, wenn sie für den Heranwachsenden bedeutsam, interessant, faßbar, möglichst anregend sind, um nur einige Motivationsmöglichkeiten anzusprechen. K. Riedel sieht diesen Gedanken bei Rosseau und Pestalozzi bereits verwirklicht, und zwar "in der Anschaulich-

keit oder seelischen Nähe aller Deutungen und Gestaltungen /.../ gleichsam (als) die Achse des bildenden Geschehens" (S. 82). In der "seelischen Nähe" erkennt K. Riedel "die Ganzheitlichkeit bildenden Geschehens". Sie ist "die Einheit aller sinngebenden Grundsätze bildnerischer Tätigkeit" (S. 82). Nur dasjenige, was in subjektive Nähe des Heranwachsenden gebracht werden kann, ist sinnvoll, daher müssen auch alle sinngebenden Grundsätze bildnerischer Tätigkeit sich auf sie beziehen. Diese Erkenntnis K. Riedels ist bedeutsam und sollte auf keinen Fall künftig übersehen werden, soll das pädagogische Niveau schulpädagogischer Theoriebildung gewahrt werden. K. Riedel sieht diese Erkenntis auch bei Fr. Copei im "fruchtbaren Moment" enthalten, und auch E. Weniger sehe in der Nähe die einzige Möglichkeit, "das pädagogische Grundübel der Verfrühung zu vermeiden" (S. 83).

Die Erlebnisganzheiten Ich-Welt-Wert entfalten sich im Bildungsprozeß. Dazu ist der Bezug des Heranwachsenden zu seiner Welt nötig. Zunächst erfaßt das Kind die Umwelt. Nach "Umwelterfassung" (S. 84) spielen die "religiösen Gebiete" im Bildungsgang eine Rolle und am Ende des Weges steht die Aufforderung: Suche selbst den Sinn des Lebens! (Vgl. S. 85) K. Riedel sieht zwei Möglichkeiten, die "Werteinheit des Lebens" (S. 148) zu finden. Er schlägt die Kulturkunde, die die Umwelterfassung zu Beginn des Bildungsganges ergänzen könnte, oder sie Suche nach dem Lebenssinn innerhalb der einzelnen "Bildungssinngebiete" vor.

Die Kulturkunde ließe sich durch die "Lebenslehre" im Sinn von W. Flitner (1946) unterstützen, wobei allerdings sicherzustellen wäre, daß keine Verschulung, etwa über ein Fach eintrete. Der zweite Vorschlag K. Riedels läuft auf die Forderung hinaus, die Suche des Lebenssinns zum Prinzip zu erklären. Aus sinntheoretischer Sicht sind jedoch beide Vorschläge abzulehnen, weil der Sinn "des" Lebens niemals gefunden werden kann, genauso wenig wie der Sinn "meines" Lebens. Sinn ist immer nur in einer konkreten Situation von einer konkreten Persönlichkeit erkennbar. Als sehr abstrakte Formulierung könnte lediglich angeboten werden, die in Anlehnung an J.W. von Goethe lautet, daß der Sinn des Lebens im Leben selbst liege. (Vgl. Kapitel 2)

Die Einheit der sinngebenden Grundsätze stellt K. Riedel selbst graphisch dar (S. 83).



Der Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

Die Einheit der sinngebenden Grundsätze gipfelt in der Suche nach dem Sinn des Lebens. Dadurch wird die Frage nach dem Wozu von etwas für die Lehrplankonzeption von zentraler Bedeutung. Die Ableitung der sinngebenden Grundsätze aus dem Bildungsgeschehen vermeidet es, zu normieren und bietet Richtungen an, in denen Sinn gesucht werden kann. Grundsätzlich sind dies "gestalten" und "deuten". Diese beiden Zuwendungen zur "Welt" sind in der relationalen Dimension des anthropologischen Strukturraters integriert (vgl. Abschnitt 3.5).

Die Antwort auf die Wozu-Frage vermag die Motivation der Schüler zu erregen oder ihr Interesse zu wecken. Dies sichert die Nähe zum Schüler und macht den Beitrag von M. Weise pädagogisch wertvoll: Die Einfügung der Lerninhalte in die Grundrichtungen des Lernens - die Wilhelm Flitner vorstellt - geht noch einen Schritt näher heran.

5.2.1.8 Wilhelm Flitner (1889 geb.): Lehrplaninhalte fügen sich in vier Grundrichtungen des Lernens ein

W. Flitner sucht den Mittelpunkt der "Studien und Übungen der Schule" (sc. der höheren Schule) in seinem Aufsatz "Bau des Lehrplans" (1939) zu ermitteln. Seine These lautet: Die Auswahl gerade dieser Künste, Beschäftigungen, Studien und Übungen ist mehr als eine geschichtlich-zufällige Ordnung. Damit klingt die inzwischen vielfach kritisierte hermeneutisch-historische Vorgehensweise an. Zum besseren Verständnis der idealtypischen Struktur des Lehrplans seien die zentralen Aussagen W. Flitners im folgenden referiert. Zunächst werden die Begriffe Übungen, Verstehen und Lernen beschrieben. Übungen, die auf Können zielen, und Studien, die das Verstehen anstreben, sind nach W. Flitner zwischen Spiel und Ernst angesiedelt. Da alle Übungen und Studien verstanden und im Tun ausgeführt werden wollen, handelt es sich bei aller Schulung um Geistiges. Daher ist auch alle Jugendbildung "geistig". Im Leben des Menschen ist Lernen nötig. Es ist geistiger Art. Es läßt sich organisieren und gliedern. J.H. Pestalozzi gliederte es in Kopf - Hand - Herz. W. Dilthey und mit ihm H. Nohl sprechen differenzierter vom Verstehen und seinen Auswirkungen.

Das Verstehen beruht auf Eindrücken, die, erinnert, zu Erlebnissen werden. Diese Erlebnisse werden bearbeitet durch die Besinnung, also durch eine Geistestätigkeit, die zergliedert, verbindet und ordnet. Hier wirkt der subjektive Geist. Die Auswirkungen des Verstehens erscheinen als Ausdruck, Tat und Werk. Die erlernten Verhaltensweisen sind geistig geleistete Tätigkeiten, die mit dem objektiven Geist behaftet sind (vgl. S. 50). Beide, objektiver und subjektiver Geist sind somit am Lernprozeß beteiligt.

Lernen heißt somit, Eindrücke durchführen, durchdenken und sich besinnen, um sie recht zu verstehen. Lernen heißt auch Verstandenes äußern, darstellen und in neuer Tätigkeit verwenden.

Für die Äußerung des Verstandenen gibt es drei Dimensionen und zwar tätiges (willentliches, soziales) Verhalten, Werktätigkeit und symbolischer Ausdruck der geistigen Mitteilung, der Sprache (vgl. S. 50).

Am Lernen lassen sich vier Grundrichtungen aufzeigen.
Lernen bezieht sich (a) auf den Leib im ganzen (Pflege als Erziehertätigkeit etwa in der Gymnastik), (b) auf tätiges Verhalten und auf den Willen (vgl. S. 50) sowie (c) auf Werktätigkeit (Schaffen, Bild, Arbeit). Ziel des Lernens ist die geistige Eingliederung des Heranwachsenden. Das Lernen ist hierbei "gebunden", weshalb W. Flitner von "gebundener Geistesbeschäftigung" spricht (S. 50). Schließlich bezieht sich das Lernen (d) auf Tätigkeiten und Vorgänge wie künstlerisches, wissenschaftliches und kirchliches Leben, was bei W. Flitner mit "freier Geistesbeschäftigung" bezeichnet wird (S. 51). Hierzu gehört auch die musische Geistesbeschäftigung (S. 50).

Diese vier Grundrichtungen des Lernens bilden ein Schema, "in das sich die kunstvollen Bildungspläne als Fälle und Varianten eintragen lassen" (S. 52). Der "Kern des höheren Bildungsplans" (S. 53) liegt in dem inneren Tun, also in den freien Geistestätigkeiten.

"Sich diesen Beschäftigungen widmen, bedeutet soviel wie das nach außen tätige Dasein unterbrechen, von ihm ausruhen, Muße haben und feiern; es bedeutet zugleich in der Muße aktiv, keineswegs träge zu sein, sondern den Blick für die Dinge wieder aufzufrischen und sich auf das eigentliche Existieren, auf das Selbstsein des Menschen zu besinnen. Die geistig erfüllte Muße soll dem tätigen Leben neue Kraft schenken und es in seiner wahren Richtung halten. Der Sinn des tätigen Daseins soll in seiner Helle und reinen Schönheit wieder gesichtet werden. Das ist die Verschränkung der Kontemplation mit dem Tat- und Werkleben, ohne die es kein wahres Menschsein geben kann." (S. 53 - 54)

Die Absonderung der kontemplativen Studien und Übungen haben den Zweck, eine "verantwortliche, leitende, weltzugewandte Tätigkeit" (S. 54) zu ermöglichen. Sie soll nicht zu einer Ablösung führen, sondern die notwendige Erweiterung über die kontemplative Beschäfti-

gung hinaus verdeutlichen, wie dies H. Lietz und K. Hahn vorschlugen. Die Erweiterung bezieht sich auf die Leibesübungen, Werktätigkeiten, Willensübungen, Übungen im Sozialverhalten (kameradschaftlich, anständig, ritterlich). Diese Erweiterungen sind als geistige Leistungen zu betrachten, die ein Ethos und ein Denken in sich haben, "weshalb sie etwas Unersetzliches für die geistige Gesamtdurchbildung bewirken" (S. 55).

Die Erweiterung bezieht sich aber auch auf die Lehrerschaft. Kunsterzieher, Werklehrer, Gymnastiklehrer sind nötig, damit ein hohes Maß an "Gesamttüchtigkeit" (S. 55) der Schüler erreicht werden kann. Schließlich muß auch die aktive darstellende Seite gepflegt werden. Dazu gehören Musizieren, Zeichnen, Formen, das "Hörenlernen" und "Sehenlernen" (ebd.).

Zentral wirksam in dieser höheren geistigen Ausbildung ist der "Zyklus" der kontemplativen Geistesbeschäftigungen" (S. 55). Historisch läßt sich eine Dreistufigkeit belegen, die aber im "Wesen der Menschen" begründet ist (ebd.). An altertümlichen, einfachen, altbäuerlichen Verhältnissen zeigt W. FLitner auf, daß neben dem aktiven Leben Feierabend und Feiertag gepflegt werden, an denen "geistig erfüllte Muße, die nach innen gerichtete Tätigkeit, die vita contemplativa" (S. 56) sich bildet. Die Geistesbeschäftigungen bilden ein System, einen "Zyklus". Die Geschichten sind die ersten Inhalte und die Sprache das erste Medium dieser Inhalte. Die Reden steigern sich zu Gesang, dieser entfaltet sich zur Musik. Die Geschichten werden ins Typische verdichtet, so daß der Mythos und die Sage entstehen. Solches Erzählen enthüllt Geheimnisse desLebens, beurteilt Taten, rühmt, verehrt. In allem steckt Reflexion sowohl über das Dasein wie über die Welt. Schließlich entstehen Lehre, Reflexion, Spruch und Dogma. Damit sind drei Stufen angeklungen: "Vergegenwärtigung", "Nachgenuß" und "Durchdenken" eigener und früherer Erlebnisse. Das erste ist Bericht, Gespräch, poetische erhöhende Rede, das zweite sind die Künste und das dritte bezieht sich auf die Reflexion. W. Flitner schreibt:

"Geschichten, Rede und Musik /.../ (sind) die Keimzellen aller weiteren Geistesbeschäftigungen /.../, aus denen das kontemplative Leben sich zusammenfügt. (S. 56)

Das kontemplative Leben muß die drei Stufen umfassen, die dem abendländischen Bewußtsein eigen sind.
Die erste Stufe ist die archaische Denkweise. Sie hält das "Allerälteste" (S. 58) fest. Die Kinder erfahren im Elternhaus einen Grundsatz an Märchen, Liedern, Sagen, Legenden usw. Die Schule übermittelt einen Kanon des Klassischen in nationaler, christlicher und übernationaler Überlieferung (vgl. S. 58). Das Ziel lautet: die Wirklichkeit durch die "Erinnerungswelt eines ganzen Kulturkreises" (S. 59) zu erfassen, weil die unmittelbare Erfahrung des einzelnen zu armselig ist.

Die zweite Stufe lautet "aufgeklärte Denkweise" (S. 59). Sie ist empirisch, rational, realistisch. Die Sprache wird korrekt gelernt, Regeln werden beachtet, grammatisches und stilistisches Bewußtsein bilden sich aus. Realistische Bilder, pragmatische Geschichten, abstrakte Sätze und Reflexionen werden gewollt. Man vertraut auf die Sinne, die Schlußfolgerung und rationalen Urteile.

Die dritte Stufe ist die "spekulative Denkweise" (S. 59).
Sie taucht auf, wenn die Grenze des Erfahrbaren gewußt, das reflektierende Verhältnis zum Ich und Du erfahren wird. Jetzt herrschen spekulative Betrachtungen vor, der Wahrheitsgehalt des Mythos wird erkannt und Dichter werden gelesen.

Der Lehrplan der höheren musischen Bildung ist universal angelegt (vgl. S. 60). Er geht auf "eine Vergegenwärtigung der Gesamttradition, in der ein abendländisches Volk steht" (S. 60):

"Wer eine gute Schulbildung gehabt hat, der hat durch sie eine befreiende Weite des Horizonts erhalten. Er ist in seiner Heimat zu Hause, aber er hat auch in der Umwelt dieser Heimat vertraute Stellen, wo er gezeltet hat. Den großen Kosmos sieht er sich über

seinem kleinen Leben hinbewegen; die großen Sternbilder kennt er, sie verlassen ihn nicht wieder. Profane und sakrale Geschichten, heimische Bilder und das Klassische, Überallgültige der antiken oder fremden Poesie haben ihn begleitet, von den großen Spekulationen des Menschen über das All und das Selbst hat er eine erste Ahnung erhalten." (S. 60)

Aber dieser "universale" Lehrplan ist auch durch Sparsamkeit und Strenge gekennzeichnet, die ebenfalls zu einer guten Schulbildung gehört: Beschränkung auf "schulende Geistesbeschäftigungen" (ebd.) gilt es zu finden. Darin soll ein klares und genaues Lernen erreicht werden. Im Zentrum steht die "Rede" und der "lebendeutende Bericht" (ebd.). Dies sind die Keime weiterer musischer Geistesbeschäftigung, die den Zusammenhang herstellen. Zu der "verbalen (symbolisierenden) Geistesschulung" (S. 60) gehören nach W. Flitner folgende Inhalte:

"Zunächst gilt die Schule dem Verbalen. Die Schüler müssen Macht gewinnen über die Hochsprache ihrer Nation; sie müssen fremde Sprachen erlernen, und so, daß sie wenigstens in einer bis zur Lektüre einiger Autoren gelangen. Andere symbolische Formen - Musik, Schauspiel, Tanz, bildende Kunst - können der Geistesbildung außerordentlich zu Hilfe kommen, der Mittelpunkt der Schule muß immer das Wort, muß die Sprache bleiben." (S. 60)

Die musische Geistesbeschäftigung zielt auf die "geschichtlich-berichtliche" Geistesschulung (S. 61) mit Hilfe von Berichten und Geschichten. Hierzu rechnet W. Flitner die folgenden Inhalte:

"Zuerst gehören dahin die Geschichten jener drei Felder abendländischer Überlieferung (sc. nationale, christliche, übernationale Überlieferung d.i. der Kanon des Klassischen; vgl. S. 58), zum zweiten dann die Sachstudien der realistischen Stufe: die pragmatische Geschichte einerseits, zum anderen die realistische Weltkunde von der anschaulichen Wirklichkeit und ihren begrifflichen, abstrakten Ordnungsmitteln, von denen die wichtigsten zur Schulmathematik zusammengefaßt sind. Auf der dritten Stufe soll sich dann zweierlei herausbilden: einmal die logische (dialektische) Übung, die an die Schwelle der einzelwissenschaftlichen und philosophischen Betrachtung führt; zweitens die Übung in der hermeneutischen (philosophischen) Kunst. Ihr Gipfel wäre es, wenn man es in der Schule zum Verständnis ganzer Autoren brächte. Die ganze Bildung nach der geschichtlich-berichtlichen (realen) Seite soll eine Lebenslehre zum Mittelpunkt haben: die Auslegung der Lebensaufgabe von einem überlegenen geistigen Standpunkt aus.

Sammelt sich die höhere Schule auf diese wenigen Künste, die ihren Kern bilden, so wird sie den Schüler geistig so weit führen, daß er zur Universität oder Berufsausbildung als ein ausgelernter Lehrling der geistigen Arbeit entlassen werden kann." (S. 60 - 61)

Die " geschichtlich-berichtliche" Geistesschulung beinhaltet die drei Stufen abendländischen Bewußtseins (archaisch, realistisch, spekulativ). Der in ihrem Zentrum stehende "lebensdeutende Bericht" wird durch die "Lebenslehre" abgesichert. Die damit möglich werdende Frage nach dem Sinn des oder meines Lebens oder, wie Flitner sagt, die "Auslegung der Lebensaufgabe von einem Überlegenen geistigen Standpunkt" (S. 61) bringt dem Heranwachsenden ein hohes Maß an geistiger Selbständigkeit.

Wie sieht "die idealtypische Struktur des Lehrgefüges" (S. 46) aus?

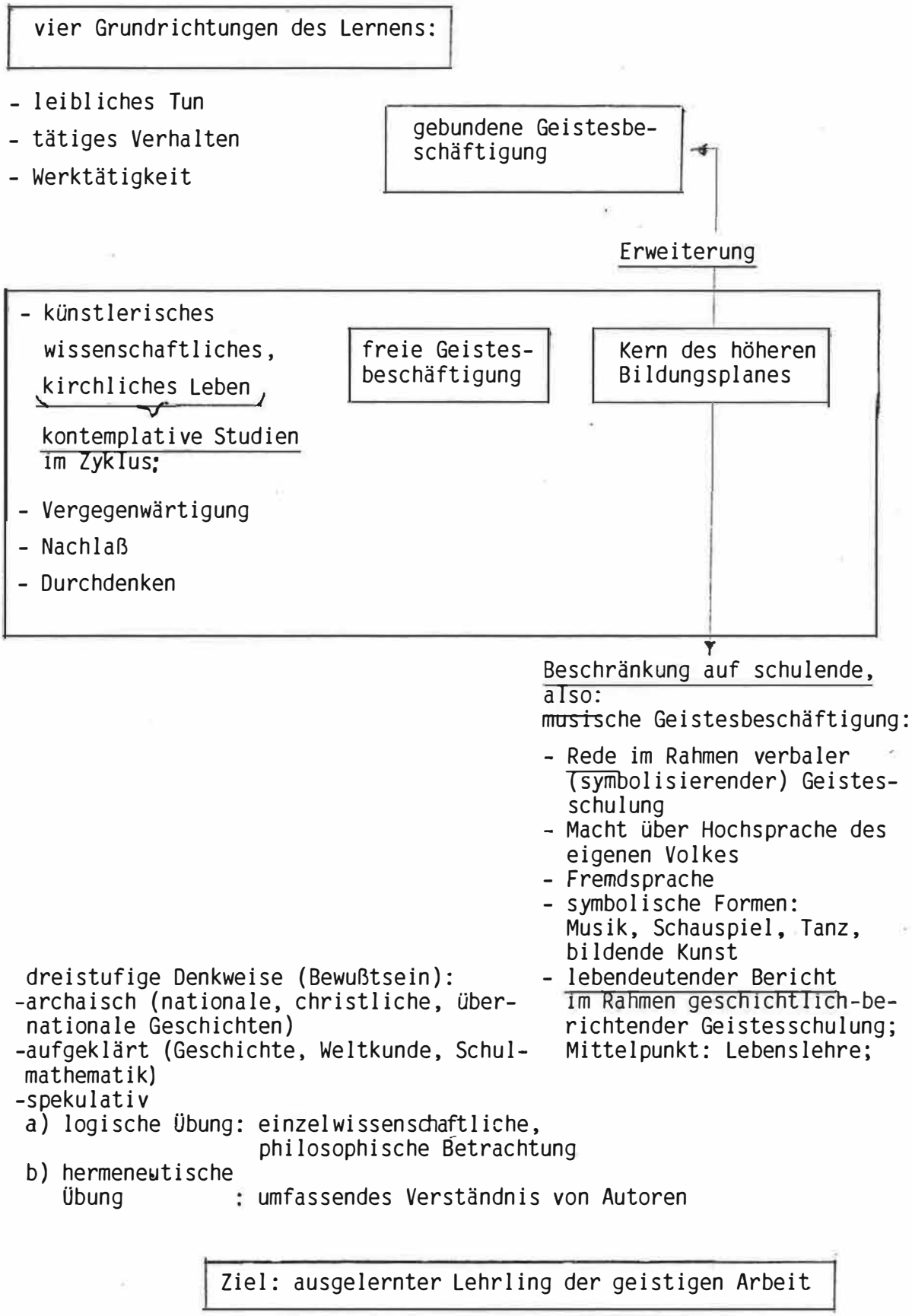
Im Zentrum des Lehrplans stehen die vier Grundrichtungen des Lernens, nämlich körperliche Geschicklichkeit, tätiges Verhalten, Werktätigkeit und Kontemplation im Bereich künstlerischer, wissenschaftlicher und kirchlicher Thematiken. Während die ersten drei Lernrichtungen eine "gebundene Geistesbeschäftigung" darstellen, ist die vierte "frei". An diesen Grundrichtungen orientiert sich der Lehrplan für die höhere Schule, wobei er sich zunächst auf die freie Geistestätigkeit beschränkt, auf das innere Tun. Die kontemplativen Studien sind gekennzeichnet von einem dreigliedrigen Zyklus, der sich im Laufe der Geschichte herausgeprägt hat und dem Wesen des Menschen entspricht. Die drei Stadien lauten: Vergegenwärtigung, Nachgenuß und Durchdenken eigener und früherer Erlebnisse.

Die Ausrichtung des Lehrplans auf die "freie Geistesbeschäftigung" verlangt eine Erweiterung auf Leibeserziehung, Werktätigkeit, Willenserziehung, Sozialverhalten, Musizieren, Zeichnen, Formen, Hören- und Sehenlernen, also auf die "gebundenen Geistesbeschäftigungen".

Das für die höhere Schule bedeutsame kontemplative Leben konzentriert

sich auf die schulende, nämlich die musische Geistesbeschäftigung. Sie gliedert sich in eine "verbale (symbolisierende)" und in eine "geschichtlich-berichtliche" Geistesschulung. Während die verbale Schulung sich um die Realisierung der Inhaltsformel "Rede" bemüht, steht die Formel "lebensbedeutender Bericht" im Zentrum der "geschichtlich-berichtlichen" Seite der Geistesschulung, die auf drei Stufen des abendländischen Denkens, nämlich dem archaischen, aufgeklärten bzw. realistischen und spekulativen aufbaut, und von der "Lebenslehre" als Fach unterstützt wird.

Zur Struktur des idealtypischen Baus des Lehrplans



Der Beitrag zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

Wilhelm Flitner will mit dem idealtypischen Bau des Lehrplans sowohl die Geschichte des Abendlandes berücksichtigen als auch dem Wesen des Menschen gerecht werden. Daher ist eine Deduktion der Inhalte aus der Fachwissenschaft allein genauso unangemessen wie eine Lehrplankonzeption, die dem modischen Trend einer bestimmten Zeit allein huldigt. Durch die starke Verwurzelung mit der Geschichte des Abendlandes und der Bemühung um die "Gesamttüchtigkeit" (S. 55) des Schülers wird jegliche Einseitigkeit in der Lehrplankonzeption als zu dürftig abgelehnt. Mit dem Verweis auf die "Sammlung auf das Notwendige und zentral Wirksame" (S. 55) soll der Lehrplan der drohenden "nervösen Zerstreutheit" unserer Jugend (S. 55) entgegenwirken. Dies ist ein früher Hinweis auf die lebenspraktische Funktion des Lehrplans. Im Zentrum steht das "Lernen", wobei jedoch stets die vier Richtungen dieses, die Ganzheit des Menschen umfassenden Lernens zu bedenken ist. Ferner ist die Thematik der "Lebenslehre" aufzugreifen.

Die Einbeziehung historischen Denkens und die intensive Förderung des einzelnen Schülers einerseits sowie die Vermeidung überflüssiger Inhalte andererseits werden in die sinntheoretische Lehrplankonzeption integriert. Allerdings fehlt noch eine präzise phänomenologische Analyse des Lehrplans. Sie wird von Erich Weniger beigesteuert.

5.2.1.9 Erich Weniger (1894 - 1961): Die Schichtung des Lehrplans

Die "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" (1930/52 ; zit. n. 1975) von Erich Weniger soll hier nur im Blick auf die drei Schichten des Lehrplans betrachtet werden.

Betrachtung der ersten Schicht des Lehrplans: "Der Staat und die Bildungsmächte - Das Bildungsideal" (S. 256)

Wie W. Rein die gesellschaftlichen Mächte wegen ihres Drucks auf den Lehrplan kritisierte (1906, S. 528f), so greift auch E. Weniger diese Thematik in der ersten "Schicht" des Lehrplans auf. Der Staat - so E. Weniger - fungiert in der Schule in zweifacher Hinsicht: zum einen als "Macht neben anderen Mächten, die um Wirkung und Nachwuchs ringen" (S. 256; meine Hervorhebung), etwa in den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde, und zum anderen als "Erziehungsstaat" (S. 257; meine Hervorhebung), indem er der Erziehung die Freiheit zugesteht, die Mächte auf die Jugend einwirken zu lassen, und dies in der Form des Lehrplans sichert. Er "kodifiziert" im Lehrplan "den geistigen Besitz der erwachsenen Generation" (S. 257).

Zu den Bildungsmächten gehören außer dem Staat auch Politik, Wissenschaft, Kunst, Religion sowie die "Umwelt als Lebenswelt der Jugend" und die "Schule" (S. 283). Ihre Beziehung zu den Lehrplaninhalten und den Fächern ist bei der Konzeption eines Lehrplans künftig mit zu reflektieren.

E. Weniger ist von der "geistigen Einheit der Zeit trotz aller Gegensätze" und der "Einheit des geistigen Lebens" überzeugt (S. 258). Daher soll sie der Schüler erfahren. Je größer aber die Gegensätze unserer Kultur sind, desto schwieriger ist es, eine Gesamtbildung im Lehrplan zu erreichen. Um das Universalitätsprinzip im Lehrplan zu erfüllen, böte es sich an, "den Ausgang der Arbeit und den Maßstab für sie (sc. den Lehrplan und die Lehre) beim Kind zu nehmen" (ebd.; meine Hervorhebung). Damit wäre ein wichtiger pädagogischer Aspekt beachtet. Aber dies würde nach E. Weniger nicht genügen, "ganz abgesehen davon, daß die Wendung zum Kind nicht eigentlich lehrplanmäßig festgelegt werden kann" (ebd.). Diese Argumentation führt ihn

zu der Forderung nach dem Bildungsideal, das die "individuellen Ausprägungen der dialektischen Einheit überhöhend umfaßt" (S. 259).

Der Lehrplan muß deshalb die "inhaltlichen Werte der Vergangenheit" aufnehmen, so daß sie auf dem Weg über die formale Bildung der folgenden Generation übermittelt werden können. Außerdem sucht der Lehrplan "die Entwicklung der Zukunft vorwegzunehmen und drückt im Bilde der Zukunft die Einheit aus, die in jedem Lehrer über seine sonstige Einseitigkeit hinaus vorausgesetzt wird" (S. 259). Was allerdings in der Gegenwart bildend wirkt, das kann nur "von der Aufgabe aus, die vor uns liegt", erfaßt werden (ebd.). Also muß man zuerst die Aufgabe, die künftige Situation erfassen und dann erst die "lebendig bildenden Gehalte" auswählen (ebd.). Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zur Feststellung Karl Freys, daß bei der "Diskussion der Ressourcen für die Entwicklung der Lehrpläne /.../ die (wissenschaftlichen) Disziplinen oder das einzelne (Lern-) Objekt im Vordergrund" stehen und daß dies u. a. auch für E. Weniger gelte (1972, S. 120).

Die Betonung der Aufgaben, die zu erfüllen sind, unterstützt die sinntheoretische Forderung nach Wertsichtigkeit; denn Aufgaben zu sehen ist die Vorbedingung für die Wertsichtigkeit. Die positiven Auswirkungen dieser Sichtweise zeigt sich daran, daß E. Weniger die "Herstellung der Volksordnung in einem europäischen Gesamtgefüge" als "das dringendste Anliegen für die nächste Zeit" betrachtet (S. 292).

Somit ergibt sich eine erste Bereicherung: Den Blick auf zu erfüllende Aufgaben zu lenken, ist sinntheoretisch äußerst befruchtend, weil die Wert- und Sinnsichtigkeit davon profitieren kann. Die Schule in den Dienst gesamtgesellschaftlich drängender Aufgaben zu stellen erscheint sinnvoll.

Aus dem folgenden Zitat ergibt sich eine weitere Bereicherung:

Inhaltlich sind diese Aufgaben "nicht etwa die aus der autonomen Entwicklung der Sachgebiete erwachsenden, beispielsweise die wissenschaftlichen oder künstlerischen, vor die immer nur die jeweils erwachsene 'ausgelernte' Generation gestellt werden kann, auch handelt es sich nicht um unmittelbare Erfüllung politischer oder

kultureller Forderungen mit den Mitteln der Erziehung, sondern um die aus der für Volk, Staat und Kultur vorliegenden allgemeinen Situation sich ergebende Fortentwicklung der Erziehung und Bildung, in der das geistig-gesellschaftliche Fortleben von Volk und Staat gesichert wird." (S. 259)

E. Weniger wehrt damit die Übernahme der Aufgaben aus der Erwachsenen-Welt ab, mögen sie auch aus dem Bereich der Wissenschaft, Kunst oder Politik stammen. Es geht einzig und allein um die "Fortentwicklung der Erziehung und Bildung". Was hier an Aufgaben anfällt, ist berechtigt, mit Hilfe "lebendig bildender Gehalte" gelöst zu werden. Bei der Besinnung auf die Aufgaben geht immer eine Entscheidung einher, die durch das "Bildungsideal" beeinflußt ist. Das ist verständlich, weil das Bildungsideal "in einem Bilde die anschauliche Vorwegnahme der Zukunft, wie sie gewünscht wird von den erfahrenen Aufgaben und von dem Bestand an Kräften und Strebungen in der Gegenwart aus" (S. 260) vornimmt.

In diesem Zusammenhang wäre die Frage zu prüfen, inwieweit die von W. Klafki entwickelten "Schlüsselprobleme" der Position E. Wenigers zuwiderlaufen (1985 a, S. 21); denn sie erwachsen vielfach "aus der autonomen Entwicklung der Sachgebiete". Aus sinntheoretischer Sicht sind die Schlüsselprobleme pädagogisch vertretbar, so lange sie mit dem Lebensbereich der Heranwachsenden in Verbindung gebracht werden können, und sich mit den "Kräften" der Heranwachsenden lösen lassen. Denn damit hat der Heranwachsende einen "Schlüssel" in die Hand bekommen, mit dem er selbständig weitere, ähnlich gelagerte Probleme lösen kann.

Die zweite Bereicherung lautet: Die Abwehr von Aufgaben aus dem Ernstbereich des Lebens, der nur dem Erwachsenen zusteht, ist sinntheoretisch gesehen angemessen, weil die Heranwachsenden vor Überforderungen zu bewahren sind und weil sich somit die Gefahr verringert, in ein Sinn-Defizit zu geraten, das meist mit der totalen Ablehnung der Schule endet (vgl. K. Biller 1988 c, S. 88f).

Mit der Blickrichtung auf die Aufgaben will E. Weniger die Auffassung von der konservierenden Aufgabe des Lehrplans zurechtrücken. Es sei falsch, "die Tradition des 'Kulturgutes' auf die nachfolgende Generation und damit die Erhaltung der Kontinuität der Kultur überhaupt" (S. 264) zu sichern. Der Lehrplan sollte keine "substantiellen Vorstellungen" (ebd.) wecken; denn:

"nicht das Kulturgut soll tradiert werden, sondern die geistige Welt soll lebendig bleiben, und der Fortgang des Lebens und der geistig-geschichtlich-gesellschaftlichen Welt soll gesichert werden." (Ebd.)

E. Weniger wehrt damit die "Maßlosigkeit des Erhaltungswillens, der den einzelnen Kulturgebieten innewohnt", ab (S. 265) und betont statt dessen das "Gesetz der Kraftersparnis, wonach der Fortgang des Lebens und die Heranbildung der jungen Generation mit möglichst wenig Kraftaufwand und Stoffverbrauch erzielt werden sollte" (ebd. ; meine Hervorhebung). Und da "Bildung Energie sparen will" steht sie dem "enzyklopädischen Charakter" der Kultur gegenüber (ebd.). Damit lehnt er auch die konservative Erziehung ab, weil sie bemüht ist, "sich an das zu halten, was einmalig gegeben und bewährt ist" (ebd.).

Auf diese Weise ergibt sich die dritte Bereicherung: Diese Einstellung E. Wenigers unterstützt auch die sinntheoretische Position, weil die Festlegung der "Kräfte" junger Menschen auf das Bewahren des Überkommenen nicht sinnvoll ist. Heranwachsende wollen lieber aktiv sein und Neues erobern.

Die mit dem Bildungsideal gegebene didaktische Kategorie ist die "Vorwegnahme", die mit "Verfrühung" nichts zu tun hat (S. 266). Daraus leitet sich die Forderung ab, daß die Erziehungsziele Gesinnung und Haltung auch dann in "der erzieherischen Begegnung" (S. 267) bereits dargestellt und gelebt werden, wenn sie noch nicht vollständig erreicht sind. Im Blick auf den Lehrplan besagt die Kategorie "Vorwegnahme", daß

"jeder Lehrplan /.../ nicht nur ein Bild der Vergangenheit und den geistigen Besitz der erwachsenen Generation (enthält), sondern zugleich ihren Zukunftswillen und ihr Zukunftsbild" (S. 268).

Damit ergibt sich die vierte Bereicherung: Lehrplankonzeptionen sind konstruktiv anzulegen, damit Perspektiven eine Orientierung in die Zukunft hinein ermöglichen.

Der Lehrplan enthält wegen immanenter idealer Zielvorstellungen stets Projektionen. Er gibt an, wie die Jugend werden soll. Damit nimmt E. Weniger den anthropologischen Aspekt in die oberste Schicht des Lehrplans hinein und spricht konkret von der "jugendgemäßen Gestaltung des Lehrplans" (S. 268):

"Sie (sc. die jugendgemäße Gestaltung des Lehrplans) drückt sich /.../ aus erstens in der Entfaltung eines eigenen Ideals jugendlichen Lebens und jugendlicher Geistigkeit aus den Voraussetzungen des Bildungsideals, zweitens in der Vorwegnahme des Bildes der Zukunft in das konkrete Leben der Schule, und drittens in der Entwicklung der Jugend, ihre schöpferischen Antriebe und ihre eigentümlichen Lebensformen, ihre Jugendbewegungen innerhalb und außerhalb der Schule. Der Lehrplan kann nicht das ganze Leben der Jugend, auch nicht die Gesamtheit des Schullebens planend vorherbestimmen. Er soll helfen, die Jugend auf ihre eigene Verantwortung in freier Entscheidung vorzubereiten." (S. 268; meine Hervorhebungen)

Die Idealbildungen jugendlichen Lebens sind das Thema des Lehrplans. Die Zukunft muß auf der Grundlage gesicherter Daten konkret ausgemalt werden, nicht als Alptraum, sondern realistisch. Einzubeziehen in den Lehrplan sind auch Entwicklungsstufen, Motive, Lebensformen, um die Heranwachsenden auf ihre Verantwortung in freier Entscheidung vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ist auch die Blickwendung entscheidend, die sich in der Forderung ausdrückt, es solle Zeit, Leben, Kultur in Staat und Gesellschaft befragt werden, welche Umformung sie erfahren können, damit sie in der Schule lebendig werden (vgl. S. 292). Das erleichtert dem Lehrer die Stellung der Sinnfrage und dem Schüler, die Antwort des Lehrers zu verstehen. Sinnvoll ist demnach etwas nur dann, wenn es in der Schule lebendig werden kann.

Die fünfte Bereicherung lautet daher: Die jugendgemäße Gestaltung des Lehrplans bietet Richtung für die Heranwachsenden an, ohne deren gesamtes Leben planend zu bestimmen.

Die "überhöhenden Bildungsideale" (S. 270) müssen ihre Beziehung zu dem konkreten individuellen Leben des Heranwachsenden ermöglichen. Das ist durch "Individualisierung und Konkretisierung des jeweils Gemeinsamen" (ebd.) möglich, etwa durch freie Gestaltung des Unterrichts, Gesamtunterricht, Kern- und Kursunterricht, Wahlfreiheit sowie Arbeits- und Erlebnisunterricht (vgl. ebd.; und Kapitel 8).

Damit kann eine sechste Bereicherung formuliert werden: Die Konkretisierung der Ideale ist durch Hinweise auf methodische Möglichkeiten zu gewährleisten. Ein Aspekt, der im Lehrplan realisiert werden muß.

Bei der Lehrplangestaltung wirken, zusammengefaßt formuliert, in der ersten Schicht nach E. Weniger mit:
(a) der Staat als Erziehungsstaat,
(b) die Bildungsmächte, die ihre Inhalte und ihr Wertbewußtsein in den Lehrplan einbringen wollen,
(c) die konkreten Bildungsaufgaben, die der Fortentwicklung der Erziehung und Bildung dient, und
(d) das Bildungsideal, das sich "in der Erfahrung von Lebensnöten und Lebensaufgaben formt" (S. 289).

Die Betrachtung der zweiten Schicht des Lehrplans: "Die geistigen Grundrichtungen und die Kunde" (S. 271)

Das Ziel der zweiten Schicht ist es, "die Fülle und Vielseitigkeit des Lebens" zu sichern (S. 271). Mit anderen Worten formuliert: Es gilt, die Wirklichkeit zu erfassen und zwar möglichst zusammenhängend, sie soll den Menschen möglichst ganzheitlich ansprechen, damit das Phänomen "Leben" erfahrbar wird. Die Einbindung in das Leben verhindert die Isolierung von Wissensfakten. Aus dem folgenden Zitat kann auf die Ablehnung jeglicher Isolierung geschlossen werden:

"Hier (sc. in der zweiten Schicht) handelt es sich darum, einen die 'Wirklichkeit repräsentierenden Zusammenhang von Vorstellungen' herauszubilden, die Grunderlebnisse zu vermitteln, in denen der Zusammenhang des Lebens aufgeht, die 'wesentlichen Lebensbezüge', in denen das Leben gelebt wird. Die Kategorien zur Beherrschung der Welt und des Lebens überhaupt sollen in der Schule gelehrt werden." (S. 271)

Die Kategorien zur Beherrschung der Welt und des Lebens müssen heutzutage ergänzt werden durch jene, die die Welt und das Leben erhalten, verbessern und pflegen. Die Beachtung des Lebens erfährt aus heutiger Sicht ungeahnte Aktualität und ist deshalb wertvoll, im Lehrplan berücksichtigt zu werden.

Die Vielfalt der "geistigen Grundrichtungen" muß "jedem" Heranwachsenden zugänglich gemacht werden, "auch wenn im übrigen seine spezifische Begabung die persönliche Konzentration auf ein besonderes Gebiet fordert. Es handelt sich hier durchaus um 'Allgemeinbildung' in den Volksschulen und höheren Schulen" (S. 272; meine Hervorhebung). Alle Schüler sollten "'das religiöse Verhalten überhaupt'", "'das geschichtliche Verständnis'", "'das naturwissenschaftliche Denken'", "die wissenschaftliche Einstellung, die philosophische Fragestellung, die ästhetische Betrachtung der Welt, die männliche oder weibliche Lebensform" (S. 273) kennen und beherrschen lernen.

Die "geistigen Grundrichtungen" sind keine Fächer und lassen zu, daß sich mehrere Fächer auf sie vereinigen. Sie sind vielmehr typisch menschliche Verstehens-, Denk-, Einstellungs-, Frage- und Betrachtungsweisen, die an bestimmte Bereiche gebunden sind. Allerdings belegen sie auch, daß sie eine fächerübergreifende Lehrplankonzeption nahelegen, insbesondere dann, wenn es um Gesinnungs- und Haltungsbildung geht. Hier benötigt der Lehrer keine überprüfbaren Leistungsergebnisse für seine Benotung.

Die siebte Bereicherung lautet: Die Forderung nach fächerübergreifenden Sinn-Zusammenhängen läßt sich am ehesten in jenen Bereichen verwirklichen, in denen es um Gesinnungs- und Haltungsbildung geht. Alle Schüler sollten die "geistigen Grundrichtungen" kennen.

Neben der Sicherung der Fülle und Vielseitigkeit des Lebens soll die zweite Schicht des Lehrplans die "Kontinuität des geistig-geschichtlichen Lebens und des geistig-seelischen Zusammenhanges der Geschlechterfolge" aufrechterhalten und "die Geschichtlichkeit unseres Daseins" reflektieren (S. 273). Hier stehen die Sinn-Zusammenhänge im Zentrum sowie die Möglichkeiten, die die Denkerziehung bietet.

Die Betrachtung der dritten Schicht des Lehrplans: "Kenntnisse und Fertigkeiten (S. 281)

Während es sich in den ersten beiden Schichten um "Bildung der Gesinnung im weitesten Sinne und um die menschliche Haltung" (ebd.) handelte, stehen hier "Kenntnisse und Fertigkeiten" im Zentrum. In den Lehrplänen beanspruchen sie den größten Umfang. Sie sind Bedingung für die Arbeit in den anderen Schichten. Fächer, die sich nur um Kenntnisse und Fertigkeiten bemühen, besitzen propädeutischen Charakter und werden von E. Weniger "propädeutische Fächer" genannt, z. B. Latein, Griechisch, weil sie über sich auf andere Fächer hinausweisen, und dann erst einer Bildungsaufgabe dienen. So führte die indirekt gestellte Frage nach dem Sinn bestimmter Fächer zu einem tragbaren Differenzierungsvorschlag des Fächerkanons. Aber: diese Sichtweise ist einseitig. Auch ein Fach, wie z. B. Englisch, kann zur Gesinnungsbildung und zur Haltung des jungen Menschen wesentliches beitragen.

E. Weniger kritisiert jene Lehrplanaufgaben, die sich "auf außerschulische Ziele außerschulischer Mächte und auf gewisse praktische Notwendigkeiten der Berufe, der Wirtschaft, der Kirche (Hebräisch!) usw." beziehen (S. 281); sie haben "überhaupt nichts mehr mit Bildung zu tun" (ebd.), weil sie "auf Schulung, Gewöhnung, Stoffbeherrschung" zielen (ebd.). E. Weniger sieht darin die Gefahr, daß die Schule auf diese Weise "einfach mediatisiert" (S. 282) werde. Der Wirtschaft und den Hochschulen lägen diese Tendenzen nahe. Aber man muß auch jenen Aufgaben außerschulischer Mächte, da sie "in der Struktur des Lebens begründet" (ebd.) sind, einen "pädagogischen Sinn (geben) und ihnen eine bildende Kraft (abgewinnen)" (ebd.). Diesen Sinn sieht er in der Erkenntnis pädagogischer Klassiker und der pädagogischen Bewegung, die besagt, daß Kenntnisse und Fertigkeiten "ohne die bildende Gestaltung des Unterrichts, also ohne den geistigen Hintergrund, wie er durch die Arbeit in den beiden ersten Schichten der Erziehung hergestellt wird, nicht tragen und darum keine Garantie ihres rechten Gebrauchs geben können" (ebd.). Das ist mit der sinntheoretischen Auffassung vereinbar, weil damit die Möglichkeit erhalten wurde, mit den Kenntnissen und Fertigkeiten

immer auch den "Anspruch" zu verbinden. Auf diese Weise wirkt schulische Erziehung zurück auf jene fordernden außerschulischen Mächte.

Die achte Bereicherung lautet: Außerschulische Einflüsse und Forderungen sind vor einer übereilten Abwehr erst auf ihre Sinnhaftigkeit hin zu untersuchen.

Das mit dem Lehrplan verbundene Problem der Auswahl und Anordnung von Stoffen ist für E. Weniger erst dann anzugehen, wenn die Besinnung auf die "existentielle Konzentration" (S. 290) stattgefunden hat. Das heißt, daß erst über die Aufgaben nachzudenken ist, die sich in einer konkreten Situation, in einem bestimmten Lebenszusammenhang, bezogen auf die "geistig-geschichtliche Welt" (ebd.), stellen. Der Blick auf die Aufgaben entspricht der Suche nach Sinn- und Wertmöglichkeiten, wie wir gewohnt sind zu sagen. Damit gewinnt völlig überraschend die Forderung E. Wenigers, zunächst von den anstehenden Aufgaben auszugehen und erst danach die Inhalte, die zu ihrer Bewältigung benötigt werden, auszuwählen, eine hohe sinntheoretische Bedeutung. Denn diese Aufgaben sind in höchstem Maße sinnstiftend. Werden sie akzeptiert, dann nehmen die Heranwachsenden jede Anstrengung in Kauf.

Wenn E. Weniger nun die "persönliche Konzentration des zu Bildenden auf seine Lebensaufgabe" (S. 291) als Ziel der Erziehungsarbeit sieht, dann entspricht dies der Forderung, die Sinn- und Wertsichtigkeit des Heranwachsenden anzuregen. Denn die "persönliche Konzentration des Heranwachsenden auf seine Lebensaufgabe" heißt nichts anderes, als ihn zu befähigen, jene Aufgaben zu erkennen, die in seinem Lebensbereich anstehen, die ihn gleichsam auffordern, sie zu erfüllen, insbesondere aber seine Lebensaufgabe wahrzunehmen. Wer seine Lebensaufgabe erkannt hat, hat die Sinn- und Wertmöglichkeiten seines konkreten Lebens verstanden und bemüht sich um deren Verwirklichung. Wenn in Unterricht und Erziehung den Heranwachsenden die persönliche Konzentration bewußt gemacht wird, wenn sie also anstehende Aufgaben

sehen und übernehmen lernen, dann wird an Sinngebung und Sinnerfüllung intensiv gearbeitet. Die im "Lebenszusammenhang" (S. 290) oder in der natürlich-positiven Situation erkannten Aufgaben enthalten eine Vielzahl an Wert- und Sinnmöglichkeiten, die zu ihrer Realisierung drängen.

Die neunte Bereicherung läßt sich wie folgt zusammenfassen: Über die "existentielle Konzentration" ist eine Verbindung zur sinntheoretischen Position genauso herzustellen wie über den Primat der Reflexion der Aufgaben zur Forderung des Ausgangs von den aktuellen Problemen des Heranwachsenden. Ein völlig unerwartetes Ergebnis.

Der Beitrag zur sinntheoretischen Lehrplankonzeption

Aus den neun erwähnten Bereicherungen lassen sich die Beiträge der Lehrplantheorie E. Wenigers zu der hier vertretenen Auffassung zusammenfassen:

- Die Erkenntnis E. Wenigers, von künftig zu bewältigenden Aufgaben zur Entwicklung von Erziehung und Bildung auszugehen und erst im Anschluß daran die geeigneten Kulturinhalte auszuwählen, wird in die sinntheoretisch begründete Lehrplankonzeption aufgenommen.

- Die Aufgaben, die aus der autonomen Entwicklung von Sachgebieten stammen, wie z. B. Wissenschaft, Kunst und Wirtschaft, können nur von Erwachsenen gelöst werden. Sie würden Schüler überfordern und zu einem Sinndefizit führen.

- Das "Gesetz der Krafterspärnis" ist sinnvoll, weil es Kräfte freisetzt, um neue Sinnmöglichkeiten zu suchen und zu erfüllen.

- Die Perspektiven für die Zukunft sind nicht allein in den Präambeln der Lehrpläne, sondern an zentralen Stellen der Inhaltsdarstellung zu verankern und aufzuweisen, welcher Beitrag von den verschiedenen Inhalten geliefert werden kann. Sie sind aus sinntheoretischer Sicht unerläßlich: jeder Mensch braucht eine Perspektive!

- Wertvoll ist die Betonung der "jugendgemäßen Gestaltung des Lehrplans", wodurch der anthropologische Aspekt, der in der sinntheoretischen Sicht wichtig ist, unterstrichen wird.

- Die Verbindung der Lehrplanforderungen mit den methodischen Möglichkeiten des Unterrichts verweist darauf, daß der Lehrplan zwischen Ziel und Methode vermittelnd tätig werden kann.

- Es ist nötig, die Qualität der Fächer exakt zu untersuchen und zwar im Blick auf ihren Beitrag zur Lösung unmittelbarer Bildungsaufgaben. Die Einteilung in "propädeutische Fächer" und "Fächer" verweist auf wesentliche Merkmale von Schulfächern.

- Außerschulische Anforderungen an die Schule sind vor ihrer Ablehnung auf Sinnhaftigkeit zu untersuchen.

- Die Bezeichnung "existentielle Konzentration" bzw. "persönliche Konzentration" lenkt den Blick auf die zu erfüllenden Aufgaben, bzw. die Sinn- und Wertmöglichkeiten.

- Die "geistigen Grundrichtungen" bieten ein Ordnungsraster für Inhalte an.

5.2.2 Aktuellere Beiträge zur sinnorientierten Lehrplankonzeption

5.2.2.1 Philip Henry Phenix

Intention

Der am Teachers College der Columbia Universität lehrende Erziehungswissenschaftler Philip Henry Phenix will einen Rückfall in den herkömmlichen Kanon-Lehrplan (traditional subject-matter curriculum, p. x) vermeiden, der weder die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Heranwachsenden noch die sozialen und psychologischen Faktoren, die die Erziehung bedingen, berücksichtigt. Er will beitragen, daß der einzelne aufgrund seiner ihm gegebenen Lernfähigkeiten den größtmöglichen Nutzen zieht. Ferner will er aufzeigen, daß es vielfältige Bedeutungen, Sinnhaftigkeiten gibt (meanings) und daß die vollständige Entwicklung des Menschen die Ausbildung in einer Vielfalt der Sinnbereiche eher nötig hat als die Festlegung auf einen einzigen Typ der Rationalität (vgl. p xi).

Begründungsansatz

Sein Hinweis auf die Notwendigkeit des Wissens resultiert aus der technologischen und ideologischen Herausforderung des sog. kalten Krieges in den sechziger Jahren zwischen Amerika und der UdSSR. Damit belegt er den engen Bezug zu einer pragmatischen Begründung: um den Bedürfnissen, Erfordernissen des Lebens in einer gefährdeten und sich rapide verändernden Welt begegnen zu können, ist Wissen nötig. Eine noch tiefergehende Begründung ist aber durch das Wesen des Menschen und des Erziehungsprozesses selbst gegeben. (Vgl. p. ix) Die gesellschaftlichen Bedingungen, die Natur des Menschen und das Wesen des Erziehungsprozesses stellen die Begründungselemente der philosophischen Theorie des Lehrplans dar.

Zur Position

Philip Henry Phenix steht nach eigenen Angaben in der platonischen Denktradition (vgl. 1961, S. 11). Er folgt dem Pragmatismus Deweyscher Provenienz in drei Punkten, und zwar (a) hinsichlich dessen Glaubens an die Demokratie, (b) des Vertrauens in die Bedeutung des wissenschaftlichen Geistes und der wissenschaftlichen Methoden sowie

(c) der Erziehung als eines moralischen Unternehmens. Er distanziert sich jedoch von dem pragmatisch ausgerichteten Menschenbild, wonach der Mensch nur als intelligenter, aufnehmender Organismus und die Vernunft als Instrument zum Lösen von Problemen betrachtet werden. Nach Ph. H. Phenix ist der Mensch vielmehr durch seine Orientierung an Werten gekennzeichnet. Wert ist ihm zufolge, was gut, richtig und ausgezeichnet ist, wobei persönliche oder Gruppeninteressen keine Rollen spielen. Diese Sicht spiegelt sich in der Differenzierung zwischen der Demokratie auf der Basis von Wunsch (democracy of desire, p. 11) und von Wert (democracy of worth, p. 25) wieder.

Die wertbestimmte Demokratie betrachtet den anderen und weniger das Selbst, das Opfer, die Loyalität und das Geben und weniger die Belohnung und das Bekommen. Wertvolle Dinge werden geehrt und nicht benutzt und verbraucht. Das Stichwort heißt Verantwortung und nicht Autonomie. Das Ziel ist die Errichtung und Vergrößerung dessen, was ausgezeichnet ist und nicht die Maximierung der Zufriedenheit. Universalität und Gleicheit beziehen sich auf Verpflichtung und auf Gelegenheiten, dem Recht zu dienen und nicht auf Privilegien. Die Mittel werden zur Verringerung von Ungerechtigkeiten, verursacht durch Egozentrizität und nicht zur Sicherung möglichst vieler Wünsche einer jeden Person eingesetzt. Es dominiert das Wertprinzip und nicht das Prinzip der Wunschbefriedigung. Der Wert ist dasjenige, was eine beständige, sich selbst übertreffende Hingabe hervorruft und nicht das, was Vergnügen bereitet. Demzufolge dominieren in einer auf Wert gegründeten Demokratie vier Werte, nämlich Intelligenz, Kreativität, Gewissen und Achtung. Bestärkt wird die Entscheidung für eine wertbestimmte Demokratie durch die Erfahrung, daß die Ergebenheit gegenüber demjenigen, was gut ist, oftmals das Vergnügen und die Befriedigung erhöht. (Vgl. S. 25 - 28)

Ph. H. Phenix geht von der Überzeugung aus, daß ein echtes Spezialistentum nicht mehr möglich ist angesichts des stets zunehmenden Wissens. Außerdem bedürfe der Mensch zu seiner eigenen Vervollkommnung der vielseitigen Förderung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten. Selbst wenn er ein guter Spezialist sein möchte, benötige er eine vielseitige Förderung, weil die Wissensgebiete einander bereichern, und um die Grenzen und Begrenzungen eines Faches zu erkennen, bedarf

es der Kenntnis anderer Fächer. (Vgl. 306f) Diese vielseitige Erziehung kann und soll in ihrer Gesamtheit in der Schule abgesichert werden. Über die Lehrplanthematik reflektiert Ph. H. Phenix im allgemeinen bereits 1958 (S. 57 - 75), im Hinblick auf die moralische Erziehung 1961 und auf die Konzeption 1964.

Der philosophischen Theorie des Lehrplans für "general education" verstanden als "allgemeine Erziehung" (K. Dienelt 1970, S. 157, 375; 1984, S. 175) bzw. "Allgemeinbildung" (K. Frey 1972, S. 218) liegt die strukturell ähnliche These zugrunde wie bei Jerome Seymour Bruner (1960), der die Struktur der Disziplin einer Wissenschaft betonte. Ph. H. Phenix nimmt an, daß das Wissen in den verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft bestimmte Schemata oder Strukturen besitzt, die zu kennen das Lehren und Lernen erleichtert. Er konzentriert sich somit auf die logischen Strukturen bei Prozessen methodisch gelenkten Verstehens, bzw. bei wissenschaftlicher Erkenntnisbildung. Die von ihm erkannten typischen Schemata, Muster oder Strukturen gehen, so vermutet er, auf eine bestimmte Weise des Verstehens in bestimmten Fächern zurück. Daher sei das Verständnis dieser typischen Formen für die Planung des Lehrens und Lernens wesentlich. Wörtlich heißt es bei ihm:

"The central thesis is that knowledge in the disciplines has patterns or structures and that an understanding of these typical forms is essential for the guidance of teaching and learning." (1964, p. x)

Zur Begründung seiner Überzeugung verweist Ph. H. Phenix auf sein Menschenbild, das im folgenden skizziert werden soll.

Zum Menschenbild von Ph. H. Phenix

Zur Begründung seiner These, daß das Verstehen der typischen Formen der Strukturen der Erkenntnis wesentlich für den Lernprozeß und die Lernplanung sind, schreibt Ph. H. Phenix:

"This thesis grows out of a concept of human nature as rooted in meaning and of human life as directed toward the fulfilment of meaning. The various patterns of knowledge are varieties of meaning, and the learning of these patterns is the clue to the effective realization of essential humaness through the curriculum of general education." (p. x)

Das Menschenbild gründet auf "meaning", was zunächst soviel heißt wie "Bedeutung" bzw. "Sinn". Das humane Leben erstrebt die Erfüllung von Bedeutung bzw. Sinn. Die verschiedenen Schemata der Erkenntnis oder des Wissens (knowledge), die er als das Ergebnis wissenschaftlicher Untersuchung definiert, und die durch Wahrheitskriterien auf ihre Richtigkeit hin geprüft werden (vgl. S. 313), sind Variationen, Abarten, Spielarten von Bedeutung. Das Lernen dieser Muster ist der Schlüssel für die effektive Verwirklichung der unentbehrlichen Humanität (vgl. auch S. 270).

"Bedeutung" bzw. "Sinn" machen das Wesen der menschlichen Natur aus, sagt Ph. H. Phenix, dem in diesem Punkt aus sinntheoretischer Sicht zugestimmt werden kann. Begründend verweist er auf das in den Wissenschaften angesammelte Wissen, das zum großen Teil immer auch zugleich ein Wissen über den Menschen sei. Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaftler erforschen das beobachtbare menschliche Verhalten und die Psychologen beispielsweise das innere Leben des Menschen. Die Aufgabe des Philosophen sei es, eine verbindende Idee der menschlichen Natur zu finden, in der die Expertenzeugnisse Teilaspekte darstellen. Zwar wird - so Ph. H. Phenix - von den wissenschaftlichen Positionen unterschiedlichster Art der Vorzug des Menschen gegenüber dem Tier in der Fähigkeit zur Vernunft aufgewiesen und immer wieder bestätigt, aber dennoch leidet diese klassische philosophische Sicht, die den Menschen als vernunftbegabtes Tier sieht (rational animal, 1958, p. 475), darunter, daß Rationalität, Vernunft und Geist auf Prozesse logischen Denkens eingeengt werden.

Das Gefühlsleben, das Bewußtsein, die Imagination und andere nicht rationale Prozesse im eigentlichen Sinne werden durch eine solch einschränkende Sicht ausgeschlossen. Folglich schlägt Ph. H. Phenix ein Konzept vor, das ein weitgefaßtes Verständnis der Vernunft enthält, nämlich "meaning" (also "Bedeutung", "Sinn"), wodurch das Wesen menschlicher Natur begrifflich erfaßt und somit zu Recht die Durchgängigkeit des Geisteslebens angemessen repräsentiert wird. Somit wird der Mensch als das Wesen, das Sinn bzw. Bedeutung haben kann, bezeichnet: "Man is an animal that can have meanings." (p. 29) Gleichsam den Wert dieser Position unterstreichend, schließt Ph. H.

Phenix sein Buch "Realms of meaning" mit dem Gedanken, daß die Erfüllung von Sinn und die Gewinnung von Bedeutung dem Wesen des Menschen entspricht und das höchste Gut darstellt (vgl. S. 351). Der Psychologe Robert Kegan (1986) sieht in "meaning" ebenfalls das Wesensmerkmal des Menschen. In der deutschen Übersetzung kann man lesen:

"Bedeutung ist in ihrem Wesen körperliche Aktivität (greifen, sehen), soziale Aktivität (es bedarf einer anderen Person) und lebenserhaltende Aktivität(indem wir Bedeutung bilden, leben wir). So verstanden ist Bedeutung der grundlegendste Vorgang im Menschen; ein Vorgang, der auf nichts weiter zurückführbar ist. Er kann weder vom Körper noch von sozialer Erfahrung, ja nicht einmal vom Überleben des Organismus getrennt werden. Bedeutung haben wir nur dann, wenn wir von anderen anerkannt werden. Keine Bedeutung haben heißt, wie wir es definieren, völlig einsam sein. Auch wenn wir wohlgenährt, warm und körperlich gesund sind, können wir dennoch zugrunde gehen, wenn wir nichts 'bedeuten'." (S. 41)

Der Mensch ist demzufolge ein Wesen, das Bedeutung, also Sinn, Wissen, Kenntnis, Verstehen braucht und will und das gleichzeitig Bedeutung hat, also anerkannt und wertgeschätzt sein möchte. Bedeutung erweist sich als kognitiver und als existentieller Begriff zugleich. Wie "meaning" bei Ph. H. Phenix zu verstehen ist, soll im nächsten Abschnitt verdeutlicht werden.

Der Begriff "meaning" bzw. "meanings"

Zur Erklärung von "meaning(s)" kann man zunächst bei Ph. H. Phenix lesen:

"This term (sc. meaning) is intended to express the full range of connotations of reason or mind. Thus, there are different meanings contained in activities of organic adjustment, in perception, in logical thinking, in social organization, in speech, in artistic creation, in self-awareness, in purposive decision, in moral judgment, in the consciousness of time, and in the activity of worship. All these distinctive human functions are varieties of meaning, and all of them together - along with others that might be described - comprise the life of meaning, which is the essence of the life of man. /.../ humans are beings that discover, create, an express meanings. Moreover, human meanings extend across a broad spectrum, encompassing all the unique qualities of mind described by the scientists and scholars who study human nature." (p. 21)

"Meaning" soll also den weiten Bereich der Konnotationen von "Vernunft" und "Geist" ausdrücken. Da diese aber immer nur vermittelt auftreten, sind damit die vielfältigsten Handlungs- und Verhaltensweisen der Menschen in das Verständnis von "meaning" einbezogen. Anders gewendet: alles,was der Mensch als vernunftgeleitetes Wesen unternimmt, hat "meaning", also "Bedeutung" bzw. "Sinn". Diese bedeutsame Kategorie taucht nach Ph. H. Phenix in vier Bereichen auf, und zwar im Zusammenhang mit "Erfahrung", "Regel, Logik, Formprinzipien", "auswählende Herausarbeitung" und "Ausdruck".

Im ersten Bereich erscheint "meaning" im Zusammenhang mit bewußter "Erfahrung". Sie gehört zum Bewußtsein und bezieht sich auf das innere, geistige Leben, das die besondere Qualität der Reflexivität oder des Selbst-Bewußtseins besitzt. Die reflektierende Meditation ist seine Grundlage. (Vgl. S. 21f.) Ergänzend kann man sagen: "Bedeutung", "Sinn" lassen sich erfahren, erleben.

Im zweiten Bereich wird "meaning" durch "Regel, Logik oder Formprinzipien" wahrgenommen. Es hat in den verschiedenen Erscheinungsformen bestimmte, es auszeichnende Merkmale, die auf zugrundeliegende Regeln, logischen Aufbau und Konstruktionsprinzipien zurückzuführen sind (vgl. S. 23). Also kann man ergänzend feststellen: "Bedeutung", "Sinn" lassen sich durch Kenntnis der Regeln, Logik und Formprinzipien rekonstruieren, erkennen.

Im dritten Bereich wird "meaning" durch die "auswählende Herausarbeitung" ermöglicht. Jenen Typen von "meanings", die für das tatsächliche Leben bedeutsam sind, wohnt eine Wachstumskraft inne, die zur Entstehung und Herausbildung überdauernder Traditionen der Zivilisation führt. Sie haben sich bei der Entwicklung unseres kulturellen Erbes als fruchtbar erwiesen. Sie lassen sich aus den Ausführungen jener Spezialisten ablesen, die als Wächter, Verbesserer, Kritiker des Kulturerbes in der Form von Natur- und Geisteswissenschaftlern, großen Gelehrten oder "Weisen" in ihren Wissenschaftsdisziplinen tätig sind. Was sie wissen, das sind also "meanings", oder wie wir hier auch sagen können "Sinngehalte" oder "geistige Inhalte". Die Vielzahl jener Sinngehalte, die unser kulturelles Erbe ausmachen, entspricht der Vielfalt gelehrter Wissenschaften.

Die wirkenden, tätigen, aktiven Arten der geistigen Inhalte werden aufgedeckt im Werk von Linguisten, Mathematikern, Naturwissenschaftlern, Kunstkritikern, Moralisten, Historikern, Theologen und Philosophen, die alle zusammen die "Welt der Wissenschaft" gestalten. Auf die Veränderlichkeit des Wissens hinweisend, schreibt Ph. H. Phenix: "Meanings wax and wane, as do the disciplines responsible for them." (p. 24) Die geistigen Inhalte werden also zu- bzw. abnehmen, ganz den Wissenschaftsdisziplinen entsprechend, die für sie verantwortlich sind. Da die geistigen Inhalte vorrangig in Disziplinen produziert werden, in denen bestimmte Forschungsmethoden und Fragehaltungen vorherrschen, kann der Begriff "meanings" auch mit "Wissensinhalte" oder Wissenschaftswissen" übersetzt werden. Sie müssen jedoch in eine für alle verständliche Sprache übersetzt werden. Damit ist die nächste Dimension angesprochen.

Im vierten Bereich wird "meaning" durch den "Ausdruck" erfaßbar. "Meanings", die einen zivilisierenden Einfluß haben, sind mitteilbar und somit kein privater Besitz. Die Kommunikation von "meanings" findet mit Hilfe von Symbolen statt. Bedeutung, Sinn, Wissensinhalte oder Wissenschaftswissen - so ist ergänzend zu verdeutlichen - sind nach ihrer Auswahl durch das Kriterium der Lebensbedeutsamkeit in verstehbaren Symbolen, z. B. der Sprache erfaßbar.

Zusammengefaßt und als ein prozessuales Geschehen beschrieben, ergibt sich, daß die Erfahrung, die dem Subjekt zunächst bewußt geworden sein muß, anschließend vernünftiger Regeln bedarf, um strukturiert werden zu können, so daß auf wissenschaftlicher Ebene die unterscheidende Ausprägung ihrer Besonderheit geleistet werden kann, damit schließlich der Ausdruck der mehrfach verarbeiteten Erfahrung mit Hilfe symbolischer Formen, etwa der Sprache, gesichert ist. Diese vier Bereiche, die in der Realität nicht zusammenhängen müssen, gehören zur Vorstellung von "meaning" und tragen dazu bei, diese zu entfalten. Worin besteht aber der Unterschied zwischen "meaning" und "meanings"?

Zur genauen Erfassung der Pluralform seien zwei Belegstellen angefügt:

"Human beings are essentially creatures who have the power to experience meanings. Distinctively human existence consists in a pattern or meanings. Furthermore, general education is the process of engendering essential meanings." (p. 5)

und:

"Meaningful experience is of many kinds; there is no single quality that may be designated as the one essence of meaning. Accordingly, we should speak not of meaning as such, but of meanings, or of the realms of meaning." (p. 5 - 6)

"Meaning" ist mit Vernunft und Geist verbunden und immer in dem enthalten, was der menschliche Geist bei seinen Aktivitäten objektiviert. Es bezieht sich also auf den Gesamtbereich des Lebens. Dazu gehören auch - aber nicht nur - die Forschungsergebnisse der Wissenschaften. "Meaning" läßt sich also zu Recht mit "Bedeutung" und "Sinn" wiedergeben, aber auch mit "Sinngehalt", "Sinninhalt", "geistiger Inhalt", "Bewußtseinsinhalt", "Wissensinhalt", "Forschungsergebnis" oder "Wissenschaftwissen". Elemente von "meaning", die bei der Erfahrung eine Rolle spielen, sind "values, purposes, and understandings" (p. 5), also Werte, Zwecke und Verstehen.

Wenn Ph. H. Phenix von "meanings" spricht, wie z. B. in den beiden ausgewählten Belegstellen, dann meint er nicht das Phänomen "Sinn", das, immateriell und einzigartig in keiner Sprache in Plural erscheinen kann, sondern dessen Erscheinungsformen "Sinninhalte", "sinnvolle Wissensfakten" oder "Bedeutungen". Da "meaning" nicht mit einer einzigen Eigenschaft wesensmäßig gekennzeichnet werden kann, spricht er lieber von "meanings", also "Sinninhalten" oder "Bedeutungen". Die vielfältigen Objektivationen von Vernunft und Geist lassen sich in verschiedene Bereiche gliedern, die Ph. H. Phenix mit "realms of meaning", vielfach übersetzt mit "Sinnbereiche", bezeichnet. "Meaning" ist im Verständnis von "Sinn" jedoch sinnlich nicht wahrnehmbar, also "unsinnlich", wie Th. Litt sagte, und folglich stets an sinnhaft Wahrnehmbares gebunden. Daher ist die Übersetzung von "realms of meaning" mit "Sinnbereich" sprachlich zwar richtig, inhaltlich jedoch interpretationsbedürftig.

Die Bezeichnung "Sinnbereich" suggeriert die Ansicht, "Sinn" sei räumlich, etwa in einem Bereich unvermittelt gegeben. Das ist jedoch unzulässig. Die Bezeichnung "Sinnbereich" legt auch das Verständnis nahe, es handle sich hier um einen Bereich "des" Sinnes. Vielmehr ist es jener Bereich, in dem "Sinn" an verschiedenen Inhalten, den "Sinn-Trägern" (vgl. Abschnitt 2.7.7), wahrgenommen werden kann. Die Bezeichnung "Bereiche der Sinnträger" ist daher inhaltlich geboten. Da aber die Übersetzung "Sinnbereich" bereits eingeführt ist, soll er beibehalten werden, verbunden jedoch mit dem Verständnis, daß es sich hierbei eigentlich um die "Bereiche der Sinnträger" handelt. Diese sollen jetzt dargestellt werden.

Die sechs "Sinnbereiche" (realms of meaning)

Aus der anthropologischen Aussage, der Wesenskern des Menschen bestehe in dem Streben nach Bedeutung bzw. Sinn, leitet Ph. H. Phenix das maßgebliche Ziel der Erziehung ab, das er in der Förderung von "Bedeutung" und "Sinn" sieht. Damit dies wirkungsvoll erreicht werden kann, muß der Erzieher die Arten der Bedeutung kennen, die sich bei der Entwicklung der Zivilisation als wirksam erwiesen haben. Zu diesem Zweck muß der Lehrplan auf der Grundlage des Verständnisses von "meaning" aufgebaut werden. Damit ergibt sich ein aus sinntheoretischer Sicht interessantes Lehrplankonzept.

Ph. H. Phenix gelangt auf systematischem Weg zu sechs Sinnbereichen. Dabei ordnet er zunächst die Wissensgebiete nach logischen Strukturen und gelangt zu neun Gattungsklassen. Diese werden aufgrund gleicher Bedeutungsmuster zusammengefaßt zu den sechs Sinnbereichen.

Die Ordnung der Wissensgebiete nach logischen Strukturen

Der Vorschlag von Ph. H. Phenix zur Erstellung eines Lehrplans will eine Rückkehr zum traditionellen Stoffplan vermeiden, der weder die Bedürfnisse noch die Fähigkeiten der einzelnen Schüler, noch die sozialen und psychologischen Faktoren berücksichtigt, die auf die Erziehung einwirken. Er vermeidet die Einengung des Wissens (knowledge)

auf den intellektuellen Bereich und ordnet die Wissensgebiete nach logischen Strukturen. Er teilt zunächst sämtlichen kognitiven Bedeutungen (cognitive meaning, p. 26) zwei logische Aspekte zu, nämlich die Quantität und die Qualität. Jeder Wissende weiß nämlich über mehr oder weniger Dinge Bescheid (qualitativer Aspekt), jedoch ist seine Beziehung zu den einzelnen Wissensinhalten unterschiedlich: er weiß in einem Fall mehr, in einem anderen weniger (qualitativer Aspekt). Die Quantität der kognitiven Bedeutung hat drei graduelle Abstufungen, nämlich "einzeln", "allgemein" und "umfassend". Das Wissen besteht entweder aus einem einzigen Ding, aus einer ausgewählten Menge oder es umfaßt die Ganzheit. Die Qualität der Bedeutung läßt sich ebenfalls in dreifacher Weise unterteilen, und als Faktum, Form und Norm bezeichnen. Die Bedeutungen beziehen sich somit auf das, was tatsächlich besteht (Faktum), auf vorgestellte Möglichkeiten (Form) oder auf das, was sein soll (Norm). Eine Verbindung der drei Aspekte von Quantität und Qualität ergibt neun Gattungsklassen der Wissensgebiete. (Vgl. S. 26 - 28)

1. "General form"

Hier sind die verschiedenen Symbolsysteme der Umgangssprache, der Mathematik und Logik, sowie die Gesten, Riten und andere nonverbale symbolische Gepflogenheiten subsumiert. Sie bilden zusammengenommen den Bereich "Symbolik".

2. "General fact"

Die empirischen Disziplinen beschäftigen sich mit vergegenständlichten Wahrheiten, den Objektivationen des menschlichen Geistes, wie sie in den allgemeinen Gesetzen und Theorien der realen Welt ausgedrückt und in den Natur- und Sozialwissenschaften erforscht werden. Sie bilden den Bereich der "Empirik".

3. "Singular form"

Diese Gattungsklasse schließt Bedeutungen ein, die von der Einbildungskraft wahrgenommen werden, ohne notwendigen Bezug zur wirklichen Tatsache. Diese Klasse ist grundlegend für verschiedene Künste (z. B. Musik, bildende, darstellende Kunst, Literatur) und wird mit "Ästhetik" bezeichnet.

4. "Singular fact"

Die Elemente dieser Klasse werden gedankenvoll herausgearbeitet und in der Philosophie, Religion und Psychologie ausgedrückt sowie in jenen Teilen der literarischen Unternehmungen, die die einzigartigen persönlichen Dimensionen der Existenz beschreiben wollen. Die Individualpsychologie und verschiedene Typen von individueller Psychotherapie, Beratung und Führung streben auch danach, Einzeltatsachen zu verstehen. Alle diese Disziplinen oder Teildisziplinen werden

mit dem Ausdruck "Synnoetik" bezeichnet.

5. "Singular norm"

Diese Klasse von Bedeutung umfaßt besondere moralische Verpflichtungen in einer bestimmten Situation, in der jemand wissen möchte, was er wirklich tun sollte. Die Moralwissenschaft beschäftigt sich mit den Methoden der Herstellung und Rechtfertigung solcher Entscheidungen.

6. "General norm"

Die Verallgemeinerung moralischer Haltung und die Entwicklung moralischer Prinzipien werden gewöhnlich der Ethik zugewiesen.

7. "Comprehensive fact"

Der Gegenstandsbereich der historischen Wissenschaft ist die Untersuchung der Gegenwart von einem umfassenden Standpunkt aus, der sowohl die Singularität eines bestimmten Vorfalls als auch die Beziehungen dieses Ereignisses zu anderen Ereignissen einschließt. Der Historiker fügt die symbolischen, empirischen, ästhetischen und ethischen Bedeutungen historischer Ereignisse zu einer synoptischen Sicht zusammen.

8. "Comprehensive norm"

Wenn alle Arten des Wissens in einer synoptischen Sichtweise, die von normativer Qualität kontrolliert wird, zusammengefaßt werden, dann ergibt sich die Disziplin der Religion. Religiöses Wissen wird als eine Wertschätzung des absolut Guten - eine Harmonie des Ganzen, eine völlige Wahrheit - betrachtet, die in den eher begrenzten Wegen des Erkennens nicht enthalten ist.

9. "Comprehensive form"

Eine formale Betrachtung des Wissens in allen seinen Arten gehört zu der Disziplin der Philosophie. Die Aufgabe des Philosophen ist es, die Bedeutungen eines jeden Bereichs der Wissenschaft mit Hilfe umfassend gültiger Konzepte zu interpretieren.

Damit sind die Grundlinien aufgezeigt, die auf die Bedeutungshaltigkeit bestimmter Disziplinen verweisen. So legt die Philosophie auf eine umfassende und formale Betrachtung der Wirklichkeit Wert. Darin liegt also ihre Bedeutung. Ein Vergleich der einzelnen Wissensgebiete führt zur Erkenntnis, daß sich die Gattungsklassen 7,8 und 9 durch das synoptische Element zu einem Bereich zusammenfassen lassen. Auch die Klassen 5 und 6 können wegen des gleichen Inhalts auf den ethischen Bereich reduziert werden. Die sich auf diese Weise ergebenden sechs Bereiche lauten: Symbolik, Empirik, Ästhetik, Synnoetik, Ethik und Synoptik.

Jeder der sechs "Sinnbereiche" hat typische Methoden, leitende Ideen und charakteristische Strukturen, betont Ph. H. Phenix (S. 6). Er enthält auch eine bestimmte allgemeine Logik der Bedeutung, er ist ein spezieller Studienbereich, jeder besitzt seine ihn definierenden Inhalte, typischen Konzepte und Forschungsmethoden (vgl. S. 48).

Der "Sinnbereich Symbolik" entspricht der Gattungsklasse "general form". In ihm sind "Sinn" und "Bedeutung" in den willkürlichen symbolischen Strukturen enthalten, die nach anerkannten Regeln gebildet und verändert werden. In der Sprache z. B. sind das Phoneme, Grapheme und Morpheme in der Form von Wortstamm, Vor- und Nachsilbe sowie Wörter. Diese symbolischen Systeme durchziehen sinnstiftend alle anderen Bereiche, weil deren Inhalte ausgedrückt, in der Regel versprachlicht werden müssen.

Der "Sinnbereich Empirik" entspricht der Gattungsklasse "general fact". "Sinn" und "Bedeutung" finden sich in allgemeinen Ausführungen über tatsächlich Vorhandenes. Sie sind das Ergebnis methodisch geleiteter empirischer Aktivitäten des Geistes und werden in der Form wahrscheinlicher empirischer Wahrheiten ausgedrückt. Sie kommen durch Beobachtung und Experiment zustande und werden als Sachbeschreibung, Verallgemeinerung, theoretische Formulierungen und Erklärungen vorgestellt. In Physik beispielsweise wird "Bedeutung" gewonnen durch Messungen von Masse, Länge und Zeit.

Der "Sinnbereich Ästhetik" entspricht der Gattungsklasse "singular form". "Sinn" und "Bedeutung" als das Ergebnis künstlerischer Aktivitäten des Geistes entstehen mit Hilfe der kontemplativen Wahrnehmung einzelner bedeutsamer Dinge, Sachverhalte, Probleme usw. Ästhetisches Verstehen ist unmittelbar und bezieht sich direkt auf das Wahrnehmungsobjekt. "Bedeutungen" werden durch unmittelbaren Bezug und nicht durch Beschreibung, wie im empirischen Sinnbereich gewonnen.

Der "Sinnbereich Synnoetik" entspricht der Gattungsklasse "singular fact". "Sinn" und "Bedeutung" sind die Inhalte von Beziehungseinsichten, intuitiv Erkanntem, personbezogenem Wissen oder der Ich-Du-Relation im Sinne von Martin Buber. "Sinn" und "Bedeutung" werden ansichtig in personalem Wissen (personal knowledge, p. 193), das

konkret, direkt und existentiell ist. Sie entstehen aus dem wirklichen Leben im direkten persönlichen Kontakt, und sind das Ergebnis des Verstehens relationaler Verhältnisse, u. U. unterstützt durch psychoanalytische Aufklärung. Der Wissenserwerb verlangt nicht - wie bei den vorausgehenden Bereichen - Distanziertheit, sondern Verbindung. Sinn- und Bedeutungsinhalte sind eher konkret als abstrakt, wie in Sprache, Wissenschaft und Kunst.

Der "Sinnbereich Ethik" umfaßt die Gattungsklassen "general norm" und "singular norm". "Sinn" und "Bedeutung" entstehen aus dem moralbezogenen Wissen (moral knowledge, p. 215), das in persönlicher Lebensführung konkretisiert wird, die auf freier, verantwortlicher, überlegter Entscheidung gründet. Kurz: Sie entstehen aus der richtigen Handlung. Daher ist die Verpflichtung gegenüber dem Gesollten der zentrale Begriff (vgl. S. 220). Was den Heranwachsenden in diesem Bereich gelehrt werden soll, hat Ph. H. Phenix in seiner Moralphilosophie des Curriculums (1961) differenziert an fünfzehn Themenbereichen entwickelt.

Der "Sinnbereich Synoptik" (Zusammenschau) umfaßt die Gattungsklassen "comprehensive fact", "comprehensive norm" und "comprehensive form". Er umschließt somit alle Wissensinhalte (meanings), die eine integrative Funktion (integrative function, p. 235) haben und die die Inhalte (meanings) aller Bereiche in eine vereinigende Perspektive bringen können, so daß eine "Synopsis" der Bedeutungen entsteht (S. 235). Die Bedeutung von Vergänglichkeit verstehen, heißt zugleich Geschichte als eine der drei synoptischen Disziplinen, neben Religion und Philosophie, verstehen. "Sinn" und "Bedeutungen" entstehen somit aus Zusammenschau. In das historische Verstehen fließen hinein die persönliche Einsicht, ausgedrückt in gewöhnlicher Sprache, belegt durch wissenschaftliche Erkenntnis, umgeformt durch ästhetische Phantasie und beeinflußt durch moralisches Bewußtsein (vgl. S. 240). Der synoptische "Sinnbereich" ist also durchwirkt von allen anderen Sinnbereichen, und zwar sowohl von der Seite der Wissensinhalte her gesehen als auch der des menschlichen Verstehens, das sich in den Sinnbereichen unterschiedlich ausprägt.

Damit ist die Struktur des "curriculum of general education", des Lehrplans der Allgemeinbildung skizziert. Die genannten Bereiche, die sog. "realms of meaning" oder "basic logical classes" (p. 29) zeigen die allgemeinen Arten des Verstehens an, die eine Person besitzen muß, wenn sie in der zivilisierten Gemeinschaft gute Dienste leisten möchte. Sie sind nach Ph. H. Phenix aber zugleich reine und archetypische Arten von "Sinn" bzw. "Bedeutung", die die Qualität jeder menschlich bedeutsamen Erfahrung bestimmen. Jeder beliebige Sinngehalt oder jede Bedeutung von etwas kann als Ausdruck einer der Grundtypen von Sinn und Bedeutung oder als eine Verbindung von zwei oder mehreren analysiert werden (vgl. S. 7 - 8).

Die sechs "Sinnbereiche" erfassen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, die garantieren können, daß der Heranwachsende damit die Möglichkeit besitzt, ein sinnerfülltes, bedeutungsvolles Leben zu führen, denn sie stellen den Grundstock der Allgemeinbildung dar. Diese sechs "Sinnbereiche" setzt Ph. H. Phenix zu den wichtigen Funktionsleistungen des Menschen in Beziehung, womit er deren Bedeutung für den Heranwachsenden hervorhebt. Er schreibt:

"Human beings are characterized by a few basic types of functioning. They use symbols, they abstract and generalize, they create and perceive interesting objects, they relate to each other personally, they make judgments of good and evil, they reenact the past, they seek the ultimate, and they comprehensively analyze, evaluate, and synthesize. These are the universal, pervasive, and perennial forms of distinctively human behavior. They are the foundation for all civilized existence. All of them are deeply woven into the texture of life whenever it transcends the level of biological and social survival." (1964, p. 270)

Aus dieser Auflistung der für die Zivilisation des Menschen wichtigen grundlegenden Handlungstypen geht deutlich deren Korrespondenz zu den "Sinnbereichen" hervor. Das soll die folgende Aufstellung verdeutlichen, wobei der korrespondierende "Sinnbereich" in Klammer angefügt wird:

- Symbole gebrauchen (Symbolik),
- abstrahieren und generalisieren (Empirik),
- erschaffen und wahrnehmen interessanter Dinge (Ästhetik),
- mit anderen in Beziehung treten (Synnoetik),
- über gut und schlecht urteilen (Ethik),
- Vergangenes wieder vergegenwärtigen (Geschichte bzw. Synoptik),
- das Absolute suchen (Religion, bzw. Synoptik),
- umfassend analysieren, überprüfen und zusammenfassen (Philosophie bzw. Synoptik).

Die Beziehung menschlicher Tätigkeitstypen mit den sechs "Sinnbereichen" wird durch das folgende Zitat belegt:

"A human being is in essence a creature who creates, discovers, enjoys, perceives, and acts on meanings. These meanings are of six general kinds: symbolic, empirical, esthetic, synnoetic, ethical, and synoptic, corresponding respectively to the distinctive human functions of expressing and communicating, describing, making and perceiving significant objects, entering into relations, deciding between right and wrong, and comprehending integrally." (p. 48)

Wenn Ph. H. Phenix die Fähigkeiten, die der Mensch beherrschen muß vor allem mit Kraft der Sprache, Beschreibung, Kreativität, Beziehung, Wahl und Integration bezeichnet, dann ist die Zuordnung zu Symbolik, Empirik, Ästhetik, Synnoetik,Ethik und Synoptik ebenfalls augenfällig (vgl. S. 271). Insgesamt gesehen sind die sechs "Sinnbereiche", obwohl auf systematischem Wege gewonnen, anthropologisch begründbar. Daraus kann gefolgert werden, daß sie alle bei der Entwicklung des ganzen Menschen verwirklicht werden müssen. Sie fungieren als das, was die grundlegenden Nährstoffe für die Gesundheit des Organismus darstellen, sind also unentbehrlich (vgl. S. 271). Alle sind für Bildung der reifen Person nötig (vgl. S. 9) und das heißt für die Erziehung des gesamten Menschen (the whole child, p. 470), wie Ph. H. Phenix bereits 1958 betont.

Aus diesem Grunde ist es für das Schulcurriculum unerläßlich, daß alle sechs "Sinnbereiche" einbezogen sind; nur dadurch ist die notwendige Stimmigkeit und Einheit in der Erfahrung des Lernens gesichert, die für die persönliche Entwicklung des Heranwachsenden notwendig ist. Die Schule darf folglich auf keinen der sechs "Sinnbereiche" verzichten, auch nicht z. B. auf ästhetisches Lernen, das vielleicht durch Veranstaltungen von Museen, Theater oder Massenmedien übernommen oder auf religiöse Unterweisung, die der Familie oder der Kirche überlassen werden könnten. (Vgl. 1964, S. 275)

Die grundlegende, durch Symbolik, Empirik, Ästhetik, Synnoetik, Ethik und Synoptik charakterisierte Struktur der Bedeutung bzw. Inhalte zeigt an, daß das Denken nicht nur einem einzigen logischen Muster folgt, wie z. B. dem des Problemlösens bei John Dewey. So folgt beispielsweise das Denken in den verschiedenen Sprachen dem

Muster willkürlicher symbolischer Konstruktion. In den Naturwissenschaften hingegen dominieren die Methoden der Klassifikation, Hypothesenbildung, Verallgemeinerung und Erklärung durch den Gebrauch der Theorien und Modelle (vgl. 1964, S. 339). Daher kann, so folgert Ph. H. Phenix zu Recht, keine einzige Antwort auf die Frage nach der Art und Weise des Denkens gegeben werden, wie dies J. Dewey versuchte. Das aber bedeutet, daß ein Curriculum, in dem die Probleme der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, unangemessen, weil einseitig ist (vgl. S. 338). Menschliches Denken erfolgt über mindestens sechs grundlegende Weisen, die mit den Bereichen der Bedeutung korrespondieren. Sie stellen die sechs unterschiedlichen Strukturen der Lerngegenstände dar und bestimmen folglich auch die Struktur des Curriculums.

Die graphische Darstellung der Konzeption von Ph. H. Phenix ergibt das folgende Bild (1964, S. 28):

Logical Classification of Meanings

Generic classes		*Realms of meaning*	*Disciplines*
Quantity	*Quality*		
General	Form	Symbolics	Ordinary language, mathematics, nondiscursive symbolic forms
General	Fact	Empirics	Physical sciences, life sciences, psychology, social sciences
Singular	Form	Esthetics	Music, visual arts, arts of movement, literature
Singular	Fact	Synnoetics	Philosophy, psychology, literature, religion, in their existential aspects
Singular	Norm	Ethics	The varied special areas of moral and ethical concern
General	Norm		
Comprehensive	Fact	Synoptics	History
Comprehensive	Norm		Religion
Comprehensive	Form		Philosophy

Die in der Graphik dargestellten "Sinnbereiche" beziehen sich aufeinander in einem ganz bestimmten Verhältnis. Die Symbolik wurde bewußt an den Anfang gestellt, weil sie alle nachgeordneten Bereiche durchwirkt. Sie ist das notwendige Mittel, um alle übrigen Sinngehalte auszudrücken. Die Synoptik ist an das entgegengesetzte Ende der Reihe gerückt worden, weil sie die fünf Bereiche aufgrund ihres integrativen Wesens umfaßt, deren Wissen aufgreift, um den nötigen Überblick geben zu können. Dazwischen liegen Empirik, Ästhetik, Synoetik und Ethik, die sich unterscheiden, jedoch in verschiedener Hinsicht aufeinander bezogen sind (vgl. S. 59 - 264). Zusammen drücken sie die bemerkenswerte menschliche Bezogenheit auf die Welt und die Transzendenz aus.

Vor dem Hintergrund der sechs Sinnbereiche kann Ph. H. Phenix das Ziel einer allgemeinbildenden Erziehung formulieren. Der Allgemeingebildete sollte die Sprache geschickt anwenden, sowie Gestik, Riten und andere nonverbale symbolische Formen beherrschen; schließlich sollte er mathematisch denken können, das Wesen des Mathematischen also erfaßt haben. Er sollte im Hinblick auf Tatsachen, die von den verschiedenen Wissenschaften untersucht werden, gut informiert sein. Außerdem sollte er Gegenstände von ästhetischer Bedeutsamkeit schaffen können und wertschätzen, was die Literatur einschließt. Er sollte ausgestattet sein mit einem reichen und disziplinierten Leben in Beziehung zu sich selbst und anderen, sollte also personales Wissen besitzen mit Hilfe von Philosophie, Psychologie, Literatur und Religion. Er sollte kluge Entscheidungen treffen und zwischen richtig und falsch angemessen entscheiden können sowie erfüllt sein von einem das Ganze umfassenden Weitblick (vgl. 1964, S. 8).

Ph. H. Phenix betont, daß ein Curriculum, das die in der Zielformulierung genannten grundlegenden Kompetenzen des Heranwachsenden entwickeln kann, in der Lage ist, das den Menschen kennzeichnende Streben nach Sinn und Bedeutung zu befriedigen. Die Unterweisung in Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft, Kunst, personalem Wissen in Beziehungen, Moral, Geschichte, Religion und Philosophie ist die erzieherische Antwort auf den destruktiven, kritizistischen Geist und auf die weitverbreitete Auffassung von der allgemeinen Sinnlosigkeit. (Vgl. S. 8)

Das Curriculum als Beitrag zur Erfüllung von Sinn und Gewinnung von Bedeutung des Heranwachsenden? Diese Frage wird noch zu überprüfen sein. Gegen eine der Quellen von Sinnlosigkeit, die Zersplitterung, kann das Curriculum deshalb angehen, weil es als ein Ganzes konzipiert ist. Die einzelnen Sinnbereiche stehen nicht nur mit den Funktionen des Menschen, sondern auch miteinander in Verbindung und ermöglichen einen Gesamteindruck.

Ph. H. Phenix will mit seiner Curriculumtheorie einen Beitrag zur Erfüllung der menschlichen Existenz durch Erziehung leisten. Er will die Forschungsergebnisse professioneller Wissenschaftler allgemein verfügbar machen, ohne daß daraus eine mittelmäßige und triviale Volkskultur ("popular culture", p. 14) wird. Sinn und Bedeutung gehen verloren, wenn das Wissen zwar gewonnen, aber keine Validierung möglich ist (vgl. S. 312), wenn es schwer verständlich, unerreichbar, alltäglich und oberflächlich ist. Die Theorie des Lehrplans will erreichen, daß die schönsten Schätze der Zivilisation so vermittelt werden können, daß sie ein gemeinsames Erbe von Menschen werden, die ihre wesensgemäße Humanität zu verwirklichen suchen (ebd.).

Zur Wertung

Der Mensch als Wesen, das nach Bedeutung strebt, steht im Zentrum der philosophischen Theorie des Curriculums der Allgemeinbildung von Ph. H. Phenix. - Der Mensch wird von Ph. H. Phenix immer als ganzer betrachtet. "Sinn" bzw. "Bedeutung" machen sein Wesen aus, denn er ist nicht nur von der Ratio bestimmt, sondern von dem umfassenden Phänomen "meaning".

"Meaning" (Sinn, Bedeutung; Kenntnis, Wissen und Verstehen) wird als unersetzbare Lehrplankategorie ausgewiesen: sie bietet Anhaltspunkte für die Gliederung der Wissensinhalte als auch der grundlegenden menschlichen Tätigkeiten wie der Denktypen. Sie verbindet den menschlichen mit dem inhaltlichen Aspekt. Seine sechsfach gegliederte Struktur sichert ab, daß der gesamte Fähigkeits- und Fertigkeitsbereich des Menschen gleichmäßig erfaßt wird, so daß Überbetonungen erkannt werden.

"Sinn" als Bedeutungsanteil von "meaning" bezieht sich vor allem auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, was die Ausführungen über Sinnbedrohung und Sinnsuche nachhaltig belegen. Von "Bedeutung" wird nur der kognitive Teilaspekt ausgeführt, der sich auf alles, was mit Vernunft und Geist zusammenhängt, bezieht. Der existentielle Anteil, der z. B. bei P. Kegan dominiert und aus sinntheoretischer Sicht unersetzbar ist, muß ergänzt werden. Das Streben des Menschen nach Werten taucht in der Konstruktion der wertbegründeten Demokratie (democracy of worth) auf und verweist auf die Zielperspektive.

Das Ziel der Allgemeinbildung ist der in seinen grundlegenden Fähigkeiten geförderte Mensch, der in der wertbegründeten Demokratie mitarbeitet. Da nun der Mensch als sinnstrebiges Wesen definiert ist, erscheint somit auch der Sinnbegriff und mit ihm "Bedeutung" neben "Wissen" als zentrales Zielkonzept. Im Prozeß der Allgemeinbildung sollen daher wesentliche Sinngehalte (essential meanings) verwirklicht werden. Sie müssen jedoch mit den grundlegenden Tätigkeiten des Menschen übereinstimmen. Daraus entsteht eine starke Wechselbeziehung zwischen Lehrplan und Heranwachsendem. Der anthropologische Aspekt ist somit, ganz der sinntheoretischen Intention entsprechend, stark in der Lehrplankonzeption verankert. Dies ist nur möglich aufgrund einer bestimmten Sicht von Inhalten.

Alle Lerninhalte haben eine Sinnstruktur, die einer oder mehreren Denk- bzw. Verstehensstrukturen entspricht. Dies unterstreicht noch einmal zu Recht die enge Verbindung von Inhalt und Denkprozeß, denn dieser ist der Urheber von jenen. Damit wird das Wissen von den Denkstrukturen abhängig gemacht, die den Menschen kennzeichnen, und in einer Disziplin bewährt haben. Wer also die Strukturen des Denkens in den Wissenschaften versteht, der kann sich das Wissen, das in den Disziplinen produziert wurde, erschließen. Der Vorschlag von Ph. H. Phenix, das menschliche Wissen nach logischen Strukturen zu gliedern, ist vorteilhaft, weil damit ein akzeptierbares Einteilungskriterium vorliegt. Er gelangt auf diese Weise zu neun Gattungsklassen, denen er Wissenschaftsdisziplinen, Künste, verbale und nonverbale Erscheinungen zuschreibt.

Kritisch ist zu sagen: Die Auffindung dieser Klassen ist genauso konstruiert wie deren Reduktion auf exakt sechs sog. Sinnbereiche, die nun die sechs Arten des Verstehens, des Sinns, der Bedeutungen, des Wissens sind. Die Korrespondenz dieser Sinnbereiche mit grundlegenden menschlichen Leistungen erweckt den Eindruck, als habe das konstruierende Element bei der Theoriebildung dominiert. Kritisch muß weiter dazu festgestellt werden, daß das dadurch entstandene geschlossene System notwendig Allgemeingültigkeit beanspruchen muß, was der Konzeption letztlich schadet. Aus sinntheoretischer Sicht wird für eine Öffnung, d. h. für die Suche nach weiteren "Sinnbereichen" plädiert. Das ist dringend geboten; denn durch diesen systematischen Zugang können die Bereiche Leibeserziehung, technisches Werken, Handarbeit und Hauswirtschaft nicht erfaßt werden.

Trotz dieser Kritik muß angemerkt werden, daß diese Konzeption als Instrument zur Analyse vorherrschender Lehrpläne geeignet erscheint; denn es bleibt die Forderung unbestritten bestehen, daß alle sechs "Sinnbereiche" in ihrer Gesamtheit von jedem die Allgemeinbildung anstrebenden Lehrplan berücksichtigt werden müssen. In dieser Sicht trägt der Lehrplan wesentlich dazu bei, daß der Schüler bei seiner Suche nach Sinn, Wissen, Bedeutung und Kenntnis unterstützt wird. Das bestätigt die instrumentelle Funktion des Lehrplans bei der Suche des Schülers nach Sinn.

Die Anordnung der Wissensinhalte in Sinnbereichen vermeidet die bloße Ansammlung bestimmter Inhalte. Sie vermeidet die Zersplitterung des Wissens in einzelne Fachbereiche, indem sie sie um verschiedene Sinntypen gruppiert. Sie kann dadurch einen Überblick über die Sinnbereiche ermöglichen. Sie verbindet ferner die Seite der Wissenschaften - also der verschiedenen, ausgebildeten Sinngehalte bzw. Bedeutungen - mit der Seite des Menschen, also den verschiedenen Arten des Verstehens und des Lernens. Auch hier wird der Blick auf den Heranwachsenden konzeptionell abgesichert.

Ein weiterer Vorteil kommt jedem Schüler zugute. Wer die Bezeichnungen für die Sinnbereiche verstanden hat, der sieht in ihnen den jeweiligen Kern, von dem aus "Sinn" und "Bedeutung" der zugeordneten Wissensinhalte erschlossen werden können. So gelingt es dem Schüler, den Sinn

oder die Bedeutung eines Wissensinhalts über den symbolischen Zugang zu finden. Er gewinnt auf diese Weise methodisches Rüstzeug zur Sinnerschließung und Bedeutungsgewinnung. Es ist auch kritisch nachzufragen, warum nicht auch z. B. der ökonomische, technische und pragmatische Bedeutungs- und Sinngehalt aufgenommen wurde. Der systematische Zugang erweist sich wiederum als ausschließend. Daher ist erneut für die Öffnung der Konzeption zu plädieren.

Durch diese auf den Kern wissenschaftlichen Denkens vorstoßende Methode der Sinnfindung und Bedeutungsgewinnung ist es prinzipiell möglich, sämtliche Wissenschaftsinhalte zu erschließen. Es ist vorteilhaft, wenn sich Ph. H. Phenix für deren Verbreitung einsetzt mit dem Ziel, eine Volkskultur (popular culture) zu schaffen, ohne daß jedoch in ungerechtfertigter Weise vereinfacht wird. Dieses Anliegen dürfte an allgemeinbildenden Schulen jedoch äußerst schwierig zu realisieren sein, weil es an einer "Übersetzungsinstitution" mangelt. Wer soll die Kluft zwischen Wissenschaftssprache und Umgangssprache schließen? Im Rahmen der Lehrerausbildung würde diese Aufgabe von der Fachdidaktik zu bewältigen sein, aber dies wird leider von Ph. H. Phenix nicht diskutiert. Das Anliegen jedoch ist mit der sinntheoretischen Position zu teilen: auch aus dieser Sicht erscheint es notwendig, den Kerngedanken beispielsweise großartiger Theorien, Erfindungen, Dichtungen usw. allgemeinverständlich darzustellen, so daß man von der Größe der geistigen Welt allmählich eine Ahnung bekommt. Gelingt dies nicht, dann wird die Kluft zwischen Wissenden und Unwissenden immer größer. Damit ist jedoch indirekt das Auswahlproblem angesprochen, das bei Ph. H. Phenix differenziert bearbeitet wird.

Die Auswahlprinzipien stellen einen umfassenden Prinzipienkomplex dar und gewährleisten somit die inhaltliche Ausgewogenheit des mit ihrer Hilfe erstellten Lehrplans. Damit soll ein optimales Anwachsen sinnvoller Zusammenhänge gewährleistet sein. Der Nachdruck auf ein Zusammenhangswissen ist aus sinntheoretischer Sicht empfehlenswert. Die einzelnen Prinzipien sind jedoch sehr stark auf die Disziplinen ausgerichtet: die Auswahl von Inhalten aus grundlegenden Disziplinen soll zum einen den Stoff reduzieren und zum anderen Problemlösungen grundsätzlicher angehen. Das Kriterium der repräsentativen Idee

kommt dem exemplarischen Prinzip nahe, nur bezieht es sich mehr auf die Wissenschaft selbst. Die Forschungsmethoden fordern zur Aktivität der Schüler auf; denn sie wollen angewendet werden. Das Prinzip der Imagination belegt die starke Verwurzelung des anthropologischen Aspekts in dem Konzept des Curriculums und hilft eine Überforderung der Schüler vermeiden. Es ist jedoch auch der Prüfstein, an dem die vorausgegangenen Entscheidungen sich bewähren müssen. Deutlich jedoch wird zu Recht gesagt, daß die Forderung nach Bedürfnisbefriedigung der Kinder kein ausschlaggebendes oder gar das einzige Auswahlkriterium für Inhalte sein darf.

Die erschließende Funktion der repräsentativen Ideen lassen sie in die Nähe der Schlüsselprobleme rücken. Sie unterscheiden sich jedoch sehr deutlich von ihnen als sie nicht im gesellschaftlichen Kontext angesiedelt sind, sondern lediglich einen Beitrag zum Verständnis einer Disziplin liefern. Aus sinntheoretischer Sicht sind jedoch beide unerläßlich. Während die einen den Zugang zur Disziplin sichern helfen, so daß das Wissen tief verstanden wird und anschließend anwendbar ist, vielleicht sogar auf Schlüsselprobleme, erregen die anderen, die Schlüsselprobleme, die Bereitschaft der Schüler, sich um Wissen zu bemühen. Hier eröffnet sich der Weg: repräsentative Ideen werden ausgewählt und im Hinblick auf ihren Beitrag zur Lösung von Schlüsselproblemen angeordnet. Somit ist ihre Anwendung gesichert, wodurch die Bereitschaft der Schüler zur Mitarbeit an der Problemlösung und am Wissenserwerb stimulierbar ist.

Die Einbeziehung des Entwicklungsstandes der Schüler, der Persönlichkeitsmerkmale und der Arten des Wissens (ding-, problem-, ideeorientiert) unterstützt die Forderung nach Individualisierung des Lehrplans.
Die von Ph. H. Phenix vorgenommene Zuteilung der Inhalte zu den Altersgruppen ist jedoch problematisch, weil damit unterstellt wird, daß beispielsweise die Oberstufenschüler keine Konkretisierung mehr bedürften und daß sie problem- und dingzentrierte Inhalte nicht mehr interessiere. Aus sinntheoretischer Sicht ist vielmehr die Erkenntnis beizusteuern, daß der Mensch in jedem Alter Konkretisierung oder Problematisierungen benötigt. Die unterschiedlichen Wissensarten sind daher in unterschiedlichen Abständen immer wieder anzusprechen.

Abgesehen davon muß man diesen Grundgedanken von Ph. H. Phenix aus sinntheoretischer Position zustimmen, denn sie bieten die Möglichkeit, sowohl den unterschiedlich angelegten und ausgestatteten Menschen gerecht zu werden, als auch differenziertes Wissen zu erwerben und möglichst breitgefächert Lernmöglichkeiten anzubieten. Das entspricht im Kern den Vorstellungen von einer Konzeption des Curriculums als Sinn-Zusammenhang. Die Überwindung der Fächergrenzen durch Gruppierung der Lerninhalte um Dinge und um Probleme kommt der Intention der sinntheoretischen Perspektive ebenfalls nahe.

Die Vorschläge zur Maximierung von Sinn und Bedeutung der Wissensinhalte einzelner "Sinnbereiche" sind zwar differenziert angelegt und können u. U. in den verschiedenen Ausbildungsabschnitten erreicht werden wobei der Grad der erreichbaren Maximierung offen bleiben muß. Die Umsetzung der Vorschläge jedoch dürfte äußerst schwierig sein; denn, so ist zu fragen: wer setzt denn fest, welcher Inhalt wesentlich ist und welcher nicht? Hier hat Ph. H. Phenix keine zusätzlichen Kriterien zur Entscheidungsfindung angefügt, wodurch die Umsetzung zusätzlich erschwert wird.

Ein Hauptnachteil der Theorie ist ihr hoher Abstraktionsgrad.
So kann der Leser aus dem breit dargestellten Teil der "Sinnbereiche" lediglich phänomenologische Analysen über die verschiedenen Disziplinen lesen, die die sechs Sinnbereiche bilden. Es hilft ihm relativ wenig, wenn er erfährt, daß das Ziel des Sprachgebrauchs die Kommunikation ist (vgl. S. 62) und daß Phoneme oder Morpheme formale Strukturelemente darstellen. Dennoch bleiben einige Aspekte, die in die sinntheoretische Position rezipiert werden. Sie sollen im folgenden erwähnt werden.

In die Konzeption des Lehrplans als eines Zusammenhangs werden übernommen:

- die Struktur der Inhalte
- die Verankerung des anthropologischen Aspekts
- die sechs "Sinnbereiche"
- die Ausrichtung auf Disziplinen der Wissenschaft
- die Bemühungen um eine Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse

- die Abfolge der Inhalte/Fächer
- der ausgewogene Auswahlprinzipienkomplex
- Analysen aktueller Zeittendenzen im Blick auf Sinnbedrohung und Sinnsuche

Die Punkte, die in der Sinntheorie bereits angesprochen wurden, sind hier vernachlässigt.

Ein Vergleich mit den bisher besprochenen Lehrplankonzeptionen ergibt, daß bei Ph. H. Phenix die Einbeziehung des Heranwachsenden konzeptionell am ausgeprägtesten ist. Ferner ist wie bei keiner anderen Konzeption die Ausrichtung auf die Wissenschaft so deutlich im Vordergrund, obwohl Kunst und non-diskursive Gepflogenheiten sowie die Umgangssprache aufgeführt werden. Alle diese Bereiche werden in der Gegenwart wissenschaftlich erforscht. Aber es soll nicht die Wissenschaft mit ihren Inhalten gelernt werden, sondern die Denkhaltung, die methodische Fragehaltung, die Arbeitsdisziplin des Forschers an ausgewählten Themen. Die Schüler sollen lernen, so zu denken, wie z. B. ein Mathematiker, damit ihnen dieser Zugang zur Welt erschlossen wird. Das Ziel ist es, eine perspektivenreiche Sicht der "Welt" zu gewinnen.

Diese idealtypische Konzeption enthält ein unbestimmtes Versprechen, daß das tiefe Verstehen der Inhalte grundlegender Disziplinen zur Problemlösung besser vorbereitet als Inhalte aus angewandten Disziplinen, weil diese doch auf jene zurückgreifen müssen. Da es jedoch äußerst schwierig sein dürfte, in jene Tiefen zu gelangen, die zur Problemlösung befähigen, ist diese Argumentation theoretisch stimmig, aber von sehr geringem praktischen Nutzen. Der Hinweis, daß der Schlüssel zur Auswahl von Inhalten in den Problemen liegt, die durch die Entwicklung der modernen Zivilisation entstanden sind, findet sich jedoch nur bezogen auf die Moralphilosophie des Curriculums (vgl. 1961, S. 4), derzufolge die Schüler fächerübergreifend erzogen werden sollten, den Herausforderungen aktueller Probleme sich zu stellen. Das jedoch ist kaum in einen Bezug zur vorgestellten Lehrplankonzeption zu bringen, die somit nicht alle sinntheoretischen Erwartungen erfüllen kann. Ein ergänzender, den pragmatischen Aspekt unterstützender Beitrag wird von Theodor Wilhelm vorgelegt, der im folgenden kurz dargestellt, interpretiert und kritisiert werden soll.

5.2.2.2 Theodor Wilhelm

Theodor Wilhelm geht von der schultheoretischen Vorentscheidung aus, daß "die Aufgabe der Schule im kognitiven Bereich" liege (1982, S. 14). Demzufolge ist ihr "spezifisches Terrain /.../ die kognitive Förderung des Schülers" (S. 15), weil auf lange Sicht gesehen die moralische Entwicklung und die soziale Einstellung davon positiv beeinflußt würden. Daher verlangt er die "Pflege einer geordneten Vorstellungswelt zur Bildung und Befestigung einer geistigen Verfassung /.../, die durch Wissen und Verstehen gekennzeichnet ist" (S. 16).

Theodor Wilhelm gewinnt seine Lehrplankonzeption aus der Ablehnung aller vorgängigen Lehrplankonzeptionen und der ihnen zugrunde liegenden zentrierenden Prinzipien, sei es das neuhumanistische Kanonprinzip und damit verbunden die materiale und formale Bildung, seien es anthropologische Leitmotive, wie z. B. Kindgemäßheit und Lebensnähe, seien es gesellschaftsanalytische Modelle, wie z. B. die Qualifizierung des Heranwachsenden für konkrete Lebenssituationen (S.B. Robinsohn) und die "allgemeinen Lernziele der Gesamtschule" (H. v. Hentig) oder die politischen Modelle denen zufolge das in der Schule gelernt wird, was dem ökonomischen Fortschritt und damit der totalen Vergesellschaftung dient, zu denen er auch das Prinzip der totalen Kommunikation in der Form des "permanenten Diskurses" (J. Habermas) zählt, seien es die didaktischen Lehrplanmodelle, die im Verbund mit der Lerntheorie die Vorherrschaft der kategorialen Bildung brachen, und denen gegenüber er ein gewisses Wohlwollen entgegenbringt, enthalten sie ihm zufolge doch "die Skepsis z. B. gegenüber der Ziel-Pathetik, das Mißtrauen gegen die Unterrichtsimprovisation, die Kontingenz von Grundentscheidungen und Medieneinsatz, die Aufmerksamkeit auf Lernsequenzen und Resultate, die Aufsprengung der Fächer durch übergreifende Lerneinheiten und überhaupt die Aufforderung, das schulische Lernen mehr von unten, vom Schüler her zu konstruieren und weniger von oben von den Ministerien herab" (S. 31). Er sieht jedoch auch Gefahren, wie etwa die Wissenschaftsgläubigkeit, die die Verantwortung des Lehrers für den Unterricht minimiert. Er erkennt aber auch die Möglichkeit, durch Verfeinerung der Auswahlkriterien das Lernenswerte herauszufiltern, wenn die Curriculumumgestaltung "von überlegenen Praktikern fest am Zügel voraus-

gehender oder damit konkurrierender inhaltlicher Wertentscheidungen geführt würde" (ebd.). Er vermißt die Reflexion über die Inhalte.

Da alle bisherigen Vorschläge nach Th. Wilhelm untauglich sind, bleiben die beiden Positionen "bloße Erfahrung" und "reine Wissenschaft", deren gemeinsamer Nenner ihr "enzyklopädischer " Charakter ist (S. 32). Er sieht darin eine prinzipielle Alternative zum Kanondenken. Sein Ziel ist es, die "Welt der Wahrnehmung, der Erfahrung, des Erlebten" in den Mittelpunkt des Lehrplans zu stellen. Die Modelle "Wahrnehmung" und "Erfahrung" sind demzufolge die Grundlage der Lehrplangestaltung.

Das ist jedoch eine Parallele zur "Praxeologie" Joseph Derbolavs, jener philosophischen Systematik, die von einem Bündel von Praktiken, die in der Gesellschaft vorkommen, ausgeht. Sie sind die historisch bewährten Antworten auf Herausforderungen, die sich in einer Gesellschaft ergeben und die nötig sind, damit die Gesellschaft funktioniere. Diese Praktiken konkretisieren sich in bestimmten Berufen (Politiker, Techniker, Kaufmann, Arzt, Lehrer, Richter, Offizier, Journalist, Künstler, Forscher, Priester). In diesen Praktiken ist der Mensch verantwortlich gegenüber der Natur, den Menschen und sich selbst. Dies führt zu Praxisfeldern, die den Berufen zugeordnet sind: Politik, Technik, Ökonomik, Medizin, Pädagogik, Recht, Wehr, Journalistik, Kunst, Wissenschaft, Religion. Die Politik ist hierbei das zentrierende Berufsfeld, was auf den Einfluß Platons und Aristoteles zurückzuführen ist.

Einwände hierzu sind in der Literatur vorgetragen worden (vgl. Th. Wilhelm 1982, S. 33; 1985, S. 142), die hier nicht weiter interessieren. Aus sinntheoretischer Sicht ist es nicht nachvollziehbar, warum der einzelne nicht im Zentrum, sondern die Existenz der Gesellschaft im Vordergrund steht. Daher ist dieses Konzept abzulehnen.

Die Absage an das Kanonprinzip kommt den Intentionen Th. Wilhelms entgegen, der auf die Kontinuität dieses Strebens in der Geschichte verweist. J. Derbolav will die Gesamtpraxis, also alles Handeln in der Gesellschaft systematisch differenzieren nach konstitutiven Aufgaben, die sich voneinander grundsätzlich unterscheiden, einander

notwendig ergänzen und sachlich unentbehrlich sind. Diese Aufgaben sollen einen "Lehrzusammenhang" ergeben, der sich durch geschichtliche Kontinuität auszeichnet (vgl. J. Derbolav 1975, S. 91).

Die Folge der Absage an das Kanonprinzip ist zugleich verbunden mit der Lösung von "apriorischen Normativitäten (Glaube, Natur, Bildung)" (Th. Wilhelm 1982, S. 33) und der Hinwendung zum Gesamt des angehäuften Wissens. Somit steht Derbolav vor der Frage, welche Inhalte wesentlich sind. Auch Th. Wilhelm befindet sich in dieser Lage. Aber damit ist der Vorteil gegeben, "ideologische Eindämmung des Lehr-Lern-Programms" (S.35) zu vermeiden. Die Suche nach einem Einteilungskriterium des Erfahrungsraumes, also der täglichen Wahrnehmungen und Beobachtungen, um daraus das Wesentliche an Inhalten zu gewinnen, ist nach Th. Wilhelm bei J. Derbolav jedoch nicht gelungen; denn wieso sind es gerade drei Differenzierungsdimensionen, nämlich die Auseinandersetzung mit der Natur, den Mitmenschen und der eigenen Person? Mit dieser Frage, die man gegen jedes geschlossene Gedankensystem wenden kann, beweist Th. Wilhelm die fehlende Gewißheit über "das objektive Minimum des in der Schule zu Lernenden" (S. 35), die bei J. Derbolavs Modell aufzufinden ist. Kann aber, so ist kritisch gegen Th. Wilhelm gewandt eine unwiderlegbare Stoffauswahl überhaupt erwartet werden?

Damit ist aber das grundlegende Motiv für die Lehrplankonzeption Th. Wilhelms angeklungen: es muß sich feststellen lassen, was innerhalb einer einigermaßen überschaubaren Zukunft zu lernen ist. Seine "Schlüsselfrage" lautet demzufolge auch:

"... was sind notwendige Lernziele? Was muß in den Schulen des nächsten Jahrzehnts 'mindestens' gelehrt und gelernt werden?" (1969, S. 310)

Der Lehr- und Lernstoff ergibt sich demzufolge aus den in einem überschaubaren Zeitraum erkennbaren Aufgaben, Bedürfnissen, Notwendigkeiten. Der Blick des Lehrplankonstrukteurs muß sich auf den gesellschaftlichen Bedarf lenken. Er muß feststellen, was zu dessen Erfüllung unbedingt benötigt wird, sollen Definzite vermieden werden. Das impliziert, daß alles getan werden muß, um den erreichten Stand zu halten.

Th. Wilhelm strebt mit seinem Ansatz eine unwiderlegbare Stoffauswahl an. Er wendet sich nicht an die Lebenserfahrung als Wissenspool, sondern an die Wissenschaft.

"Es gilt den Bereich der Wissenschaften zu spezifischen, unvertretbaren Kategorien und Begriffssystemen zu gliedern. Wir suchen nach einem Schema nicht rein methodologischer Differenzierung, sondern nach den Merkmalen der Forschung in den je spezifischen Vorstellungs-, Denk- und Begriffsnetzen, mit deren Hilfe Erkenntnis zustande kommt. Die sich so ergebende Gliederung kann sich anlehnen an die Dreiteilung in Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften, aber sie ist weder damit identisch, noch erschöpft sie sich in diesem Dreischritt." (S. 35)

Er sieht mit dem Konzept "grundlegender Geistesbildung" nur wenig Berührungspunkte (vgl. ebd.). Die spezifischen "Denk-, Vorstellungs- und Erkenntnisweisen" der Einzelwissenschaften ergeben eine Gliederung, die "pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann" (ebd.). Jede dieser Gruppierungen hat einen "Initiationskern". Diese Bezeichnung lehnt Th. Wilhelm aufgrund dessen "bildungsideologischer" Belegung ab, und führt statt dessen "Vorstellungshorizont" ein (S. 36).

Der Vorstellungshorizont "ist das Resultat von Erkenntnissen, die mit den Mitteln einer bestimmten, zwar mit anderen Frage- und Denkweisen verbunden, sie tangierenden, aber nicht durch andere ersetzbaren Wissenschaftsgruppe erreichbar sind. Dem jeweiligen Vorstellungshorizont inhäriert eine eigenartige Ordnungspotenz, die sich die Schule als Quelle von weitertreibender Lernmotivation zunutze machen kann und muß." (S. 36)

Der Vorstellungshorizont ist demnach ein Wissensinhalt ("Resultat von Erkenntnissen"), der durch eine bestimmte, den spezifischen Wissenschaftsbereich typisierende Frage- und Denkweise gekennzeichnet ist. Das gilt, weil das Kriterium einer Wissenschaft durch die Spezifika der Methode, der Fragehaltung und des Denkens markiert ist. Da in dem Vorstellungshorizont immer zugleich diese Kriterien immanent mitgegeben sind, Wolfgang Klafki spricht zum Beispiel von der Methodenimmanenz des Inhalts, wohnt dem Horizont der Vorstellung "eine eigenartige Ordnungspotenz" inne, die motivierende Funktion hat. Wer die Frageweise kennt, die Methoden verstanden, die Denkstruktur übernommen hat, wer also diese formalen Qualitäten besitzt, der kann nicht so ohne weiteres aussteigen. Das ist zweifellos der Vorteil für schulisches Lernen. Er kommt der Wahrnehmung entgegen, die nach sachlogischen Ordnungsmodi verlangt. Der Vorstellungshorizont basiert demzufolge auf "Logos und Rationalität" (S. 43).

Die Ausrichtung an den Wissenschaften verlangt ein durchgehendes Prinzip, mit dessen Hilfe Inhalte ausgewählt werden. Im Unterschied zu E. Weniger, der im System der Wissenschaften kein Auswahlkriterium sieht und die Autonomie der Pädagogik als Leitmotiv seiner Lehrplantheorie entwickelte, in der der Bildungsbegriff Auswahlfunktion besitzt, sieht Th. Wilhelm durchaus ein passendes Kriterium. Er beruft sich hierbei auch auf Theodor Litt, der im Gefüge der Wissenschaften "bildnerische Tendenzen" ("Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik" 1931, S. 80) erkannte, denn auch der Gelehrte brauche Phantasie und Gestaltungslust. Aber auch bei Th. Litt dominierte letztlich die Bildungsidee als ausschlaggebendes Kriterium für die Auswahl von Inhalten. In der Wissenschaft allein sieht Th. Wilhelm eine Möglichkeit, Inhalte gültig auszuwählen. Seine These lautet:

"Nur die Wissenschaften /.../ können helfen bei dem verzweifelten Bemühen der Pädagogik, die Lernquanten zu ökonomisieren, die disparaten Gedächtnisbrocken in einen konstruktiven Zusammenhang zu rücken, die Frage nach dem Wissensnotwendigen überzeugend zu beantworten und in das Chaos der uns überwältigenden Informationsmassen Ordnung zu bringen." (S. 45)

In der kritischen Durchsicht durch die Geschichte der Versuche, Lehrpläne mit Hilfe der Wissenschaft zu konzpieren, gelangt Th. Wilhelm zu der Erkenntnis, daß "wissenschaftliche Prinzipien und Maßstäbe" (S. 48) nur eine geringe Bedeutung gespielt haben, daß die Curriculumdidaktik, die "Sozioprogrammatik" und die "Verabsolutierung des Lerngedankens" sich von "metaphysischen Rückständen" nicht freimachen konnten (S. 48). Bereichert wurde die Pädagogik durch die Metaphysik der "Gesellschaft" und die Idee des institutionalisierten Rechts (Bürgerrecht), jedoch brachte dies auch eine sozialkundliche, politologische und rechtskundliche Erweiterung der Stoffe mit sich. Es fehlte jedoch ein neues Ordnungsprinzip. "Die Diskussion blieb stecken in der Problematik der Propädeutik und der Studierfähigkeit" (S. 48).

Dadurch sieht sich Theodor Wilhelm in der Lage, auf die Vorarbeiten verzichten zu können und setzt die Suche nach einem Prinzip der Ordnung von Wissensinhalten erneut an. In systematischer Weise fragt er nach der Methodologie der Wissenschaften, wonach jedes Schulfach sich an einer spezifischen Wissenschaftsmethode orientieren

sollte. Aber dies erweist sich als utopisch, vor allem weil viele Wissenschaften die gleichen Methoden anwenden, fachspezifische Methoden nicht eindeutig sind, sich wandeln, Gemeingut mehrerer Wissenschaften sind und auf vorwissenschaftliche Denkmethoden gründen, wie z. B. Definition, Distinktion, Division.

Auch die "fachimmanente Ausdünnung" (S. 51) eignet sich hierfür nicht, wie die Versuche mit dem Programm der "structure of the discipline" (J.S. Bruner) gezeigt haben. Dies ist vor allem deshalb schwierig, weil man nur ganz selten bis in die Tiefe der Wissenschaftsdisziplin vordringen kann, weil zum Ganzen der Disziplin auch die Details gehören und schließlich, weil der "Sinn" der Spezialforschung erst sehr spät erschließbar ist, das gilt selbst für den Gelehrten (vgl. S. 52). Außerdem hätten alle Wissenschaftsdisziplinen dann den gleichen Anspruch, in der Schule berücksichtigt zu werden.

Eine letzte, dritte Möglichkeit erkennt Th. Wilhelm in der Verbindung von Methoden und Strukturen und in deren Erweiterung durch den Aspekt des Subjekts. Die Installierung des Subjekts bindet die anthropologische Komponente in die Lehrplankonzeption ein. Der hierfür bezeichnende Begriff ist der "Erkenntnismodus" (S. 53). Darunter versteht Th. Wilhelm die "'Art und Weise', wie Erkenntnis, die systematisch geprüft ist und das erkundende Subjekt in Pflicht und Verantwortung nimmt, zustande kommt". Er fragt also, wie etwas erkannt wird und verbindet es mit dem "Element des Kritischen", denn dieses kennzeichne jede wissenschaftliche Bemühung und verhindere unüberlegte Antworten auf Fragen. Und präzise:

"Unter Erkenntnismodus verstehen wir eine je spezifische, unvertretbare, auf die Inhalte bezogene Betrachtungs- und Reflexionsweise." (S. 53)

Mit Hilfe dieses "Leitseils" (ebd.) gelangt er zu anderen Gruppierungen der Inhalte, als wenn inhaltliche, methodologische, praxeologische oder ideologiekritische Aspekte verwendet werden. Auch das "emanzipatorische" Interesse, das Ökonomie, Soziologie und Politik an die Spitze stellt, und damit seine ideologische Herkunft belegt, spielten bei Th. Wilhelm keine Rolle, weil er Aufklärung auf alle Gebiete "der menschlichen Existenz" (S. 53) bezieht. Der Erkenntnismodus verbindet

die objektive Seite der Wissenschaft mit der subjektiven Seite des Heranwachsenden oder in den Worten Th. Wilhelms:

"Der Bezugspunkt des Erkenntnismodus vergewaltigt das Selbstverständnis der Wissenschaft nicht (sie werden nicht 'pädagogisiert') und schließt dennoch das Motiv der Subjektivität ein, in dem alle Erziehung wurzelt und das geprüftes Wissen an die Kette der Verantwortung legt." (S. 53 - 54)

Auf diese Weise gelingt es, den anthropologischen Aspekt in eine unersetzbare Funktion zu bringen, so daß jede Einseitigkeit vermieden werden kann unter Respektierung der jeweiligen Eigeninteressen der Wissenschaft und des Heranwachsenden. Der mit dem erkannten Wissen verbundene Anspruch kommt durch die Wendung zum Ausdruck, daß es "an die Kette der Verantwortung" gelegt wird. Theodor Wilhelm gliedert den Lehrplan mit acht Erkenntnismodi, die "verschiedene wissenschaftliche Frageweisen repräsentieren" (S. 54). Sie lauten: Logische Kritik, Funktionskritik, Rechtskritik, Leistungskritik, Autonomiekritik, semantische und ästhetische Kritik, Zeitkritik, Immanenzkritik. (Vgl. S. 67) Allerdings fehlen Begründungen, wie gerade diese acht Erkenntnismodi gefunden wurden. Das eigentliche Leitprinzip der Lehrplangliederung übernimmt der "Vorstellungshorizont" (vgl. S. 54).

Durch den Begriffsanteil der Vorstellung betont Th. Wilhelm in Anlehnung an J.F. Herbart die gegenseitige Bezogenheit von Emotionalität und Rationalität. Die Psyche des Menschen dränge auf Erkenntnis, aber "auf einen ganzen 'Kreis' von Gedanken" (S. 54). Unzusammenhängendes befriedigt den Menschen nicht. Davon übernimmt Th. Wilhelm insbesondere die "Bedürftigkeit der Seele nach ordnender Aufklärung" (S. 55). Die Grenzen der Vorstellung sind zum einen das Phantastische, wenn der Bezug zur Wirklichkeit verloren geht, und zum anderen das Subjektivistische, wenn der Bereich des Subjektiven nicht überschritten wird. Der Vorstellungsbegriff ist abgegrenzt gegenüber der Intuition, die Phantasiebilder zeitigt, den Topoi, weil sie vor allem im philologischen Bereich angesiedelt und statisch sind, den Modellen, weil sie die Endgestalt bis ins Einzelne zeigen, sie aber beim Lernen erst am Ende auftauchen sollen. Vorstellungen beruhen auf Wahrnehmungen, sind jedoch nicht mit ihnen identisch. Sie reduzieren die Wirklichkeit und bringen die Endgestalt wirklich erst am Ende des Lernprozesses zum Vorschein.

Der Begriffsanteil des "Horizonts" umfaßt den Bereich der "Versachlichung und Objektivierung" (S. 57), also von Themen. Die Vorstellung bezieht sich immer auf Wissensinhalte, die auf die Vorstellungskraft zurückwirken und sie begrenzen. Die Vorstellungskraft "steht in einem Sachhorizont, der sich aus dem Durchgang der Erfahrung durch den Modus der wissenschaftlichen Erkenntnis ergibt " (S. 57).

Was ist der Vorstellungshorizont? Diese Vokabel

"ist eine Kürzformel für die pädagogisch-didaktische Reichweite der jeweils zu Vorstellung verarbeiteten Wahrnehmung und Erfahrung. Im 'Horizont' treffen sich die subjektiven und objektiven Faktoren des schulischen Lernens. Er bezeichnet die Grenzlinie, bis zu welcher derjenige vordringt, dessen Alltagswissen sich geordnet hat und nun als Motiv für die nächste Lernerweiterung bereitsteht " (S. 57).

"Horizont" ist also dem Wortsinne entsprechend eine Grenzlinie. Hat jemand den Horizont erreicht, dann heißt das, daß er sein Alltagswissen geordnet hat und daß es als Motiv bereitsteht für den nächsten geistigen Zugewinn. Der Vorstellungshorizont ist jedoch keine "Sicht" (S. 57) eines Wissenschaftlers, weil diese unbegrenzt ist. Der Vorstellungshorizont leitet seine Funktionsfähigkeit gerade aus seiner Begrenztheit ab (vgl. S. 58). Um einen Horizont zu haben, ist ein "Standort" vorausgesetzt, der dem Schüler nichts Außergewöhnliches abverlangt. Die Schule hat die Aufgabe, Vorstellungshorizonte herauszubilden. Dabei wird zugleich die Grenze angegeben, die zeigt, "was den Lernenden und Lehrenden zugemutet werden kann" (S. 58).

Damit nun aus den einzelnen Erfahrungen ein Lernkonzept oder eine Lebensregel wird, müssen die einzelnen Fakten zu Vorstellungen zusammengebunden werden. Ihre Anordnung muß aber der wissenschaftlichen Systematik standhalten, d. h. sie muß "richtig" sein.

Die Vielfalt der Vorstellungen und der Horizont, also der Bereich, in dem sie gelten, machen das "Vertrautheitswissen" (S. 58) aus. Das ist das Wissen über etwas im Unterschiede zum Wissen von etwas, eine Bezeichnung, die Th. Wilhelm in Anlehnung an Alfred Schütz formulierte. Auf diesem Vertrautheitswissen können sich neue Erfahrungen aufbauen.

Die Horizonte sind fächerübergreifend. Daher setzt sich Th. Wilhelm für die Aufhebung der Fachbildung zugunsten der Horizontbildung ein (vgl. S. 59). Die Lehrpläne sollten ebenfalls auf "Horizontbildung angelegt sein" (ebd.). Sie könnten sich an der folgenden Übersicht orientieren. (Vgl. S. 66 -67)

Wahrnehmungsfeld (Beispiele)	Thematisierung der Erfahrung	Wissenschaftsbereiche und Schulfächer	Erkenntnismodus	Vorstellungshorizont	Lehr- und Lernbereich
Eine Rechnung Ein Widerspruch	Richtig oder falsch? Möglich oder nicht?	Logik Mathematik Logistik, Informatik, Semantik, Kybernetik	**Logische Kritik** Kategorie, Begriff, Definition Deduktion Axiom, Beweis, Modell Widerspruch	**Wahrscheinlichkeit**	Eindeutigkeit Begriffsschärfe Logische Sensibilität Abstraktionsfähigkeit Erfingungsgabe Wahrscheinlichkeitskalkül
Kühlschrank ist warm Auto versagt Flugzeug durchfliegt Gewitter	Wie funktioniert das?	Physik, Chemie, Biologie Physiologie Pharmakologie Ökologie	**Funktionskritik** Kausalität, Finalität Tektonik Organismus Regelkreis, »Gesetz«	**System**	Via Regia des Herausfindens »Naturgesetze« Energiequellen Organismus(störungen) Produktion, Reparaturlehre
Polizei gegen Terror Opposition wird überstimmt Oberlandesgericht hebt Urteil auf	Ist das in meinem Interesse? Ist das gerecht?	Rechtswissenschaft Staatslehre Gesellschaftslehre Industrielehre	**Rechtskritik** Rechtfertigung des Staats Gewaltenteilung Machtkontrolle Grundrechte, Legalität	**Legitimität**	Rechte und Pflichten Bedingungen der Freiheit Gesellschaftsutopien Gleichheit – Ungleichheit Institutionen sind nötig
Gas gegen Röhren? Atomenergie – ja/nein? Leere öff. Kassen Neue Bundesanleihe	Wie hängt das zusammen?	Wirtschaftswissenschaft Wirtschaftspolitik Betriebslehre Arbeitsethik	**Leistungskritik** Kapital, Lohn, Gewinn Rentabilität Produktivität Investition Kostendeckung	**Interdependenz**	(Internationale) wirtschaftliche Verflechtungen Leistungsdisziplin Humanität der Arbeit Arbeitsethik Freizeitriten
Streit mit den Eltern »Aussteigen« Hungerstreik Selbstmord	Wie frei bin ich?	Pädagogik, Biologie, Soziologie Psychologie Medizin, Anthropologie	**Autonomiekritik** Wachstum, Reife Rollenzwang Selbstverwirklichung Entfremdung, Individualität, Die anderen	**Personalität**	Mängelwesen Mensch Freiheit – Unfreiheit Verantwortung Selbstbeobachtung Kommunikation Tugenden, Rollen
Türkenkind i. d. Klasse Reise nach England Verlust der Sprache Theatereindruck Kunstausstellung	Was ist gemeint?	Sprachwissenschaft Literaturwissenschaft Deutsch, Fremdsprachen Kunstwissenschaft Kunstgeschichte Musiktheorie Musikgeschichte Sport, Gymnastik, Tanz	**Semantische und ästhetische Kritik** Phonetik, Syntaktik Semantik Interpretation Sprachkompetenz Symbolik Stil, Geschmack Ausdruck	**Information**	Vernünftiges Reden Gespräch, Diskussion, Debatte, Übersetzung Soziale Sprachebenen Sprache des Computers Sensibilität, Kreativität Phantasie Was ist schön? Rationalität u. Kompensation
Wann war das »Mittelalter«? »Heute ist alles ganz anders« Eine Zukunftsprognose	Woher weiß man diese Jahreszahl?	Geschichte Geographie Geschichtsphilosophie Wirtschafts- und Sozialethik	**Zeitkritik** Epochen, Perioden Entwicklungstendenzen Tradition »Zeitgeist« Geschichtsquellen	**Kontinuität**	Geschichtsbewußtsein Männer und Mächte »Stunde Null« Voraussagen, Prognosen Aus der Geschichte aussteigen?
Ist das wirklich wahr? Der militante Islam Die Konfessionskämpfe in Irland Krischna-Sekte	Was ist das für eine »Wahrheit«?	Religionskunde Kirchengeschichte Ethik Metaphysik Mythologie	**Immanenzkritik** Glaubenslehre, Rechtfertigung, Verkündigung, Mission, Schuld, Sühne, Gnade, Eschatologie	**Transzendenz**	Religionskunde Bibelkunde Glaube und Reflexion Meditationserwartungen Jugendsekten

Ein Vergleich der Lehrplankonzeption Wilhelms mit jener von Phenix ergibt auffällige Übereinstimmungen:

- Wie Ph. H. Phenix, so betont auch Wilhelm, daß der kognitive Bereich im Lehrplan besonders berücksichtigt werden muß.
- Wie Ph. H. Phenix, so betont auch Wilhelm die Absicht, besonders die Merkmale der Forschung zu beachten, mit deren Hilfe Erkenntnis zustande kommt und weniger das Lernen der Wissenschaftsinhalte. Der Begriff "Struktur der Inhalte" stand bei Ph. H. Phenix im Mittelpunkt; er legt die immanente Logik offen, die zu seiner Existenz geführt hatte.
- Wie Ph. H. Phenix, so betont auch Theodor Wilhelm den anthropologischen Aspekt: er geht aus von der Wahrnehmung der Kinder, die zur Erfahrung werden soll. Beide dokumentieren damit den anthropologischen Grundzug ihrer Lehrplankonzeption.
- Wie Ph. H. Phenix, so stellt auch Th. Wilhelm einen Zentralbegriff zwischen die Welt der Wissenschaft und die des Heranwachsenden. Die sechs Bezeichnungen für die "realms of meaning" entsprechen den acht Erkenntnismodi, also den Arten und Weisen, wie Erkenntnis zustande kommt, und den acht Vorstellungshorizonten, in denen sowohl die Sachbereiche und die Vorstellungskraft des einzelnen eingehen. So läßt sich das Ordnungsprinzip der Vorstellungen "Wahrscheinlichkeit" mit dem "Sinnbereich Symbolik" genauso verbinden wie "Information". Dem Prinzip "System" entspricht "Empirik", der "Personalität" die "Synnoetik", die beiden "Kontinuität" und "Transzendenz" lassen sich der "Synoptik" subsumieren. "Legitimität" und "Interdependenz" fügen sich nicht ein, weil diese dafür zuständigen Wissenschaftsbereiche bei Phenix nicht vorgesehen sind.
- Wie Ph. H. Phenix, so verbleibt auch Th. Wilhelm bei der Darstellung der Vorstellungshorizonte sehr allgemein.
- Wie Ph. H. Phenix, so fungiert auch bei Th. Wilhelm die Wissenschaft als Orientierungspunkt, weshalb er die Autonomie der Pädagogik ablehnen muß.
- Wie Phenix, so lehnt auch Wilhelm die "Struktur der Disziplin" als Kriterium für die Ordnung des Lehrplans ab.

Zur Wertung

Die vehemente Ablehnung der Bildungsideologie durch Th. Wilhelm ist nicht glaubwürdig, wenn er 1985 ebenso vehement für die Allgemeinbildung eintritt. Wenn Th. Wilhelm schreibt, daß die Fähigkeit zur "Ordnung der Vorstellungswelt" das Kernstück der Allgemeinbildung sei, so heißt dies, daß Allgemeinbildung nur auf dem Wege über diese Vorstellungsordnung erreicht werden kann. Es muß also alles getan werden, um diese Fähigkeit zu entwickeln. Das aber heißt wiederum, jene Stoffe auszuwählen, die einen Beitrag gerade zu dieser Fähigkeit, also zur Allgemeinbildung liefern. Damit gibt die Allgemeinbildung auch bei Th. Wilhelm letztlich den Ausschlag über die Auswahl eines Inhalts. Allgemeinbildung ist somit Entscheidungsinstanz, auch wenn die Ordnung der Vorstellung als Kriterium vorgeschoben wird. Letzlich ist eine pädagogisch valide Entscheidung nicht anders zu fällen als im Blick auf ein Ziel.

Die Formulierung des Kerns der Allgemeinbildung mit "Ordnung der Vorstellungswelt" stellt aus sinntheoretischer Sicht eine Einengung des Bildungsverständnisses auf den kognitiven Bereich dar, wenngleich auch die Rationalität die Emotionalität nicht ausschließt, so heißt dies doch, daß die Emotionalität in der Lehrplankonzeption Wilhelms eine nur untergeordnete Bedeutung hat.

Die Betonung der "kritischen Rationalität" im Erkenntnismodus der Lehrplankonzeption Th. Wilhelms bindet den Bereich der Emotionalität ein und kommt der sinntheoretischen Position nahe. Sie kann aber begrifflich das Sinnstreben des Heranwachsenden nicht umfassen. Damit ist die entscheidende Frage nach dem Wozu des bestimmten Lerninhalts konzeptionell nicht erfaßbar. Gewiß ist die individuelle Brauchbarkeit kein Auswahlkriterium für Inhalte, weil damit der einzelne völlig überfordert würde, sondern die "allgemeine Brauchbarkeit", also dasjenige, was die Gesellschaft braucht, um bestehen zu können. Aber: wer ist die Gesellschaft und wer entscheidet über Brauchbarkeit? Es kann auf einem allgemeinen Niveau nicht entschieden werden, was für einen konkreten Schüler brauchbar ist; aber man kann dies auch nicht für die Gesellschaft. Die Forderung, naturwissenschaftliche

Themen und Fächer seien unverzichtbar, weil wir in einer wissenschaftlich-technischen Welt lebten - wie Klaus Prange die Schlüsselfrage Th. Wilhelms interpretierend auslegt (1983, S. 69) - ist im Grund die gleiche wie die von Wilhelm Flitner: weil sich in der Kultur Sachgebiete herausgebildet haben, deshalb müssen sie tradiert werden. Sie ist insofern vordergründiger, weil sie in der Gefahr steht, den traditionellen Zusammenhang zu übersehen und den Aspekt des Heranwachsenden nicht thematisiert. Außerdem besteht die Gefahr der ausschließlichen Orientierung an den Wissenschaften und die Vermittlung ihrer Inhalte und nicht - wie Wilhelm fordert - deren Denkweisen. Sie kann somit der Gefahr der reduzierten Anwendung nicht entgehen und durch mangelnde Redundanz Mißverständnisse nicht ausschließen.

Aus der vielfachen Übereinstimmung der Lehrplankonzeption Th. Wilhelms mit jener von Ph. H. Phenix folgt, daß insbesondere der pragmatische Ansatz beider in die sinntheoretische Konzeption rezipiert wird: es sind Inhalte vorzuschlagen, die in einer überschaubaren Zeit zur Lebensbewältigung benötigt werden. Die Ziele ergeben sich aus zu lösenden Bedürfnissen. Das aber ist prinzipiell die gleiche Tendenz wie bei Ph. H. Phenix. Dieser Ansatz findet seine Entsprechung auf der Ebene der Unterrichtsvorbereitung, nämlich in der Frage nach der Lebens- und Zukunftsbedeutung auszuwählender Inhalte, die z. B. W. Klafki in seinen Fragekatalog der didaktischen Analyse aufgenommen hat.

Eine kritische Anfrage müßte sich aber auch auf die Anzahl der Erkenntnismodi beziehen: Warum wurden gerade acht und nicht sechs Bereiche genannt wie bei Phenix? Dazu sei auf die Auseinandersetzung Hartmut von Hentigs mit der Position von Th. Wilhelm verwiesen (1985, S. 165).

Es bleibt dabei: Die Brauchbarkeit ist ein Sinn-Motiv für den Heranwachsenden. Das hat nichts mit dem meist falsch verstandenen Utilitarismus zu tun. Was jedoch brauchbar ist, das kann allgemein nicht entschieden werden, sondern immer nur vom handelnden Subjekt in der konkreten Situation. Daher ist die Forderung, jenes zu lernen, was den Fortbestand der Gesellschaft sichert, unangemessen. Denn das schulische Wissen entscheidet nur in einem sehr geringen Maß über dasjenige Niveau, das eine Gesellschaft erreicht und das nötige

Wissen zur Lösung aktueller Probleme wird ebenfalls erst in der Erwachsenengeneration bei der beruflichen Auseinandersetzung mit Problemen erworben. In der Schule ist vielmehr die Qualifizierung zu erreichen, damit im Berufsleben die Bereitschaft besteht, sich mit anstehenden Problemen auseinanderzusetzen, und die Möglichkeit abgesichert ist, auch im Erwachsenenalter Wissen aufzunehmen.

Das Brauchbarkeitsmotiv steht jedoch in der Gefahr, den Blick auf den Heranwachsenden zu übersehen. Dies sollte in den Ausführungen Th. Wilhelms (1982) zwar überwunden werden, aber die Differenzierung des Wissenschaftsgebiets läßt davon wenig erkennen. Deshalb kann auch dieser Ansatz die sinntheoretischen Erwartungen nicht völlig erfüllen. Der Begriff "Sinn" muß als zentrierendes Kriterium eingeführt werden, denn er verbindet den Wissenschaftsbereich mit dem Heranwachsenden, er drückt die Oszillation zwischen den beiden Bereichen aus, ist nur in der konkreten Situation möglich und strebt einen Zusammenhang an.

5.2.2.3 Saul Benjamin Robinsohn

Das Lehrplanmodell von Saul Benjamin Robinsohn (1967) ist in der Literatur vielfach diskutiert, interpretiert und kritisiert worden, weshalb hier lediglich sein Beitrag zu einer sinntheoretischen Konzeption erarbeitet werden soll. Die Hauptthese lautet:
Die Lehrplankonzeption S.B. Robinsohns unterstützt den pragmatischen Aspekt der sinntheoretischen Bemühungen.

Ausgehend von dem Bildungsverständnis, wonach "Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, /.../ Ausstattung zum Verhalten in der Welt (ist)" (1971, S. 13), gelangt S.B. Robinsohn zu den drei miteinander zusammenhängenden Grundaussagen seiner Lehrplankonzeption:

"Da nun
(1) das allgemeine Erziehungsziel ist, den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten und
(2) eine solche Ausstattung durch den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen erfolgt und
(3) diese Qualifikationen wiederum durch die verschiedenen Elemente des Curriculum vermittelt werden,
kann ein rational geplantes Curriculum nur auf der Basis einer mit optimaler Genauigkeit und Objektivität ermittelten Bestimmung jener Situationen, Qualifikationen und Curriculumelemente entwickelt werden." (S. 79 - 80)

Die Geschichte hat gezeigt, daß einerseits diese Maximalforderungen nicht zu verwirklichen waren, andererseits die "Ausstattung zum Verhalten in der Welt" zu wenig ist. Gleichwohl ist aus sinntheoretischer Sicht die Orientierung an den drei Aspekten "Lebenssituation", "Qualifikation" und "Curriculumelemente" sehr wertvoll, weil hier in einer Deutlichkeit wie nie zuvor vom Heranwachsenden ausgegangen wurde. Allerdings wird der Nachdruck auf den Heranwachsenden nicht anthropologisch begründet, was naheliegend und überzeugend wäre, sondern von einem bestimmten Verständnis von "Bildung", nämlich als "Ausstattung zum Verhalten in der Welt". Diese bildungstheoretische Begründung kann sich eines gewissen Grades an Willkürlichkeit nicht entziehen, sieht man nur auf die vielen möglichen Auffassungen von dieser Zielkonzeption. Dennoch ist damit Grundsätzliches formuliert, das im Sinn der hier vertretenen Position angemessen ist, nämlich die Befähigung des Heranwachsenden zur selbständigen Lebensführung.

Die zentrale Schwierigkeit, die sich aus diesem Funktionsverständnis eines Curriculums ergibt, lag in der Erstellung von Prognosen. Der Blick in die Zukunft ist dem Menschen verwehrt und er kann nur einige Perspektiven entwickeln, wie in einer überschaubaren Zeit sich die Situation entwickeln wird und welche Qualifikationen hierzu nötig sein könnten. Aber dieser Blick in die Zukunft ist immer vage. Nicht nur, weil die Vielfalt an bedingenden Faktoren in ihrem multidimensionalen Zusammenspiel nicht erfaßt werden kann, sondern auch weil die Entscheidungsfindung der Menschen in der Zukunft überhaupt nicht beeinflußbar ist. Eine anthropologische Begründung der Position hätte S.B. Robinsohn auf diese Problematik aufmerksam gemacht.

Aus sinntheoretischer Sicht fordern wir nicht die Ausstattung zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen, sondern aktueller Lebenssituationen. Denn der Heranwachsende wächst mit jeder gut bestandenen Situation. Aus dieser Sicht beziehen sich die Qualifikationen des Heranwachsenden nicht auf eine nur vage erschließbare Zukunft, sondern auf die konkrete Gegenwart. Auf diese Weise kann es auch gelingen, die nötigen Inhalte in den Lehrplan aufzunehmen, die für den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen geeignet erscheinen.

Ein weiterer Hinweis muß erwogen werden: Der aus der damaligen Zeit (1967) gern verwendetete Verhaltensbegriff legte die Vorstellung des beobachtbaren Verhaltens nahe, und schloß die willentliche Beeinflussung der subjektiven Äußerungen weitgehend aus: der Handlungsbegriff mußte erst im Zusammenhang mit der Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft des Heranwachsenden herausgearbeitet werden. Daher fehlte bei der Konzeption von S.B. Robinsohn auch der Hinweis auf die Bedeutung von Inhalten, die die Qualifikation ergänzen.

Der Beitrag S.B. Robinsohns zur sinntheoretischen Lehrplankonzeption besteht in der vernetzten Darstellung von "Lebenssituationen", darauf abgestimmten "Qualifikationen" und den zugeordneten "Curriculumelementen", wobei die Orientierung an der jeweils gegenwärtigen Lebensbewältigung dominiert.

5.2.2.4 Hartmut von Hentig (1969)

Hartmut von Hentig stellte 1969 als Mitglied des Unterausschusses "Experimental-Programm" des Deutschen Bildungsrates im Anschluß an eine aktuelle Analyse der Funktion der Schule dreizehn allgemeine Lernziele auf, die die Bedingungen für eine Neue Schule im Kern wiederspiegeln. Sie sind in ihrem Wesen "Lern-Notwendigkeiten in dieser Welt" (1985, S. 166), beschreiben die veränderten Herausforderungen an die Schule und "demonstrieren, wie anders man Pädagogik in unseren Schulen treiben müsse, obwohl sie immer noch 'Schule' heißen und Lehrer mit den gleichen wissenschaftlichen Staatsexamen Fächer mit den alten Namen unterrichten" (S. 166). Sie lauten wie folgt:

"1. Das Leben in der sich beschleunigt verändernden Welt
2. Das Leben in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt
3. Das Leben in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt
4. Das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis
5. Das Leben mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele
6. Das Leben mit der Aisthesis
7. Das Leben in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit
8. Das Leben in der Konsumgesellschaft
9. Das Leben in der säkularisierten Welt
10. Das Leben mit einigen Entlastungstechniken
11. Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person
12. Das Leben mit den anderen Generationen
13. Das Leben in der Einen Welt." (zit. nach Th. Wilhelm 1985, S. 140)

Die dreizehn von Hartmut von Hentig (1969) vorgeschlagenen Lernziele sind aus der Analyse der aktuellen Situation entwickelt worden, enthalten jedoch für den Heranwachsenden Orientierungspunkte, die einen Zusammenhang zwischen dem geforderten Unterrichtsinhalt und der Zielstellung ermöglichen. Die Wozu-Frage an die Inhalte des Unterrichts kann beantwortet werden und der Bezug zum individuellen Leben ist herstellbar, wenngleich auch mit einigen Schwierigkeiten. Hierfür ein Beispiel: "Das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis" läßt die Schüler zwar ahnen, welche Inhaltsgebiete angesprochen werden müssen und was das mit ihnen zu tun hat, aber sie werden das im Einzelfall nicht selbst feststellen können. H. von Hentig wollte jedoch damit kein Modell eines Lehrplans vorstellen, sondern nur einige Ziele nennen, die jedoch auf eine m. E. viel zu große Beachtung gestoßen

sind. (Vgl. 1985, S. 165 - 166) "Die 13 Allgemeinen Lernziele /.../ konnten und wollten nie ein Kanon - ein maßgebliches Verzeichnis - von Aufgaben und Gegenständen sein, die die Gesamtschulen in ihren Unterrichtsplänen absolvieren sollen." (S. 165) Sie sind "Lern-Notwendigkeiten in dieser Welt" (S. 166).

Aus H. von Hentigs Kommentar zu Th. Wilhelms Aufsatz (1985) geht hervor, daß er statt Belehrung bis in die Sekundarstufe lieber "Erfahrung" setzen möchte. Und er nennt die fünf Erfahrungsbereiche in der mittleren Stufe der Laborschule Bielefeld:

"(nach dem 'Lebensbereich' Schule, in den die Eingangsphase drei Jahre lang einführt) folgen die Erfahrungsbereiche (1) Umgang von Menschen mit Menschen, (2) Umgang mit Sachen - spielend, erfindend, gestaltend, (3) Umgang mit Sachen - beobachtend, messend, experimentierend, (4) Umgang mit dem eigenen Körper und (5) Umgang mit Gesprochenem , Geschriebenem, Gedachtem; hieraus gehen dann im zweiten Teil der Sekundarstufe I die Fächer hervor - und im Oberstufen-Kolleg folgen die drei Unterrichtsarten: spezialisiertes Fachstudium, Allgemeine Bildung mit Allgemeiner Wissenschaftspropädeutik und deren praktische Anwendung in Projekten." (S. 166)

Diese Gliederung versucht ebenfalls ohne Fächer auszukommen, und dafür "Lebensbereich" - die ersten Jahre - und "Erfahrungsbereiche" - für den ersten Teil der Sekundarstufe I - zu gebrauchen. Erst im zweiten Teil der Sekundarstufe I tauchen Fächer auf. Im Oberstufen-Kolleg gibt es nur noch die drei Unterrichtsarten "Fachstudium", "Allgemeinbildung mit Allgemeiner Wissenschaftspropädeutik" und "praktische Anwendung in Projekten". Das ist ein differenziertes Angebot mit unterschiedlichen Schwerpunkten, das den verschiedenen Jahrgangsstufen entgegenkommt, und den Denkweisen der Kinder und Jugendlichen entspricht. Aus sinntheoretischer Sicht dokumentiert es augenfällig unterschiedliche Stadien, in denen unterschiedliche Sinnmöglichkeiten verwirklicht werden können.

5.2.2.5 Curriculumforschung im Überblick

Mit der Curriculumrevision, die vor allem durch Saul B. Robinsohn (1967) und von Heinrich Roth (1968,b) eingeleitet und verstärkt wurden, beginnt eine schier explosionsartige Beschäftigung mit Fragen des Lehrplans. Die Ausweitung fällt zusammen mit der großen Bereitschaft der Öffentlichkeit und Kultusbürokratie an die Notwendigkeit einer Bildungsreform zu glauben und sich an dieser aktiv zu beteiligen. Unterstützt wurde dieser Trend durch die personelle Aufstockung im Bildungsbereich und durch die Bewilligung von Zuschüssen zur Durchführung curricularer Projekte. Im folgenden können nicht alle Versuche aufgelistet werden (vgl. U. Hameyer, K. Frey, H. Haft (Hrsg.) 1983). Die Zusammenfassung in Gruppen muß genügen.

War der Ansatz S.B. Robinsohns mit "situationsorientiert" zu kennzeichnen, weil künftige Lebenssitutationen Ausgangs- und Bezugspunkt der Konzeption darstellten, so sind die Arbeiten, die im Zusammenhang mit der Lehrplanrevision in Hessen entstanden sind (z.B. W. Klafki u.a. 1972) sowie die von der Münsteraner Arbeitsgruppe um H. Blankertz (1975) sich ausbildenden fachdidaktisch-strukturalistischen Arbeiten vor allem gesellschaftstheoretisch fundiert. Sie rezipierten insbesondere die von Jürgen Habermas (1968) entworfene Theorie der "erkenntnisleitenden Interessen". Aus sinntheoretischer Sicht ist an diesem wissenschaftsorientierten Programm vor allem zu bemängeln, daß der gesellschaftstheoretische Bezug als sinnstiftend anerkannt wird. Nur dasjenige, was zum Abbau "irrationaler Herrschaft, Fremdbestimmung, Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit" (R. Messner 1977, S. 38) geeignet erscheint, wird gebührend bedacht. Der "Ideologieverdacht" macht die Vertreter dieser Programmatik parteiisch hinsichtlich dessen, was Heranwachsende lernen sollen, wenn sie nicht die ideologiekritische Frage gegen sich selbst richten. Die in der Sinntheorie hervorgehobene Multiperspektivität ist hier nicht mehr auszumachen: der Blick auf den Heranwachsenden geht zugunsten wissenschaftlicher Durcharbeitung des gesamten Bereichs eines Curriculums und der Gesellschaftsorientierung verloren.

Für diese damalige Zeit war es typisch, daß die Vielfalt der Programme und Entwürfe, kaum ausgereift, heftigst kritisiert wurden,

und sich neuen, ebenso unausgereiften "ad-hoc"-Programmen gegenübersahen. Die Gegenposition vertraten Anhänger einer pragmatischen Programmatik. Sie kritisierten den fehlenden Praxisbezug und konzentrierten sich auf die handelnden Schüler (z.B. H. Brügelmann 1972). Das Eingehen auf situative und individuelle Besonderheiten ist zwar pädagogisch wertvoll, darf aber nicht einseitig betrieben werden, weil sonst die Berücksichtigung der umgebenden Wirklichkeit nicht mehr stattfindet. Die Vernachlässigung politischer, ökonomischer, kultureller, ideologischer und anderer Ansprüche an das durch Diskurs legitimierte "öffene Curriculum" ist aus sinntheoretischer Sicht gefährlich, weil sie zur Sinnreduktion führt. Das Curriculum kann nicht alle von ihm erwarteten Funktionen erfüllen, wenn es ausschließlich auf den Schüler ausgerichtet ist.

Gegenwärtig ist es ruhig um die Curriculumrevision geworden. Die Zeit der Verbindung von wissenschaftlichem Sachverstand und politischer Macht scheint vorbei zu sein. Resümierend konstatiert W. Lütgert (1985, S. 35), daß die Neuorientierung der Didaktik als Sozialwissenschaft keine Curriculumtheorie hervorgebracht habe, die die "Integration des Politik-, Wissenschafts- und Praxisbezugs" zureichend rekonstruieren könnte. W. Lütgert verweist u.a. auf den Vorschlag von A. Kaiser (1980), die Praxeologie J. Derbolavs als fundierende Curriculumtheorie einzusetzen und auf den Rückgriff H. Blankertz' (1982) auf die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie, deren Beitrag zur Curriculumtheorie, die makro- und mikrodidaktische Entscheidungen erklären kann, er noch offen läßt.

Das Anliegen der Curriculumforschung, die Eckpunkte Politik, Wissenschaft und Praxis miteinander zu verbinden, kommt dem Integrationsgedanken der Sinntheorie entgegen. Daher liegt die Nachfrage nach seiner Leistung für die gestellte Aufgabe nahe. Unter der Programmatik "Lehrplan als Sinn-Zusammenhang" sollen aus sinntheoretischer Sicht einige Grundzüge einer Lehrplankonzeption vorgestellt werden.

5.2.3 Zentrale Ergebnisse der bisherigen Darstellung ausgewählter Lehrpläne

Ergebnis 1:

Der anthropologische Aspekt rückt in den zeitlich aufeinander folgenden ausgewählten Lehrplankonzeptionen und -theorien zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

W. Rein zielt auf den sittlichen Charakter mit Hilfe der Kulturstufen und stimmt Lehrplaninhalte auf den Heranwachsenden ab; F.X. Eggersdorfer entwirft eine Art Korrelationsmatrix aus den Faktoren Bildungsinhalt und Funktionen des Heranwachsenden; W. Albert strebt eine Förderung des gesamten Menschen an; R. Steiner differenziert nach sog. Werdestufen der Heranwachsenden, nach Denkfähigkeiten und Weltsicht sowie nach Temperament, wodurch ein erster Versuch gemacht wird, differenziert auf den Heranwachsenden einzugehen; M. Weise fragt aus der Sicht des Heranwachsenden, was getan werden müsse, damit dieser bestimmte Fähigkeiten erwerben können, eine Fragehaltung, die später strukturell ähnlich bei S.B. Robinsohn auftaucht; K. Riedel betont die Bedeutung der subjektiven Nähe; W. Flitner bemüht sich um die "Gesamttüchtigkeit" des Schülers; E. Weniger will eine jugendgemäße Gestaltung des Lehrplans erreichen und Ph. H. Phenix verbindet die Denkstruktur des Menschen mit der Struktur der Inhalte und stellt den Sinn- und Bedeutungsbegriff in das Zentrum der Lehrplantheorie; Th. Wilhelm zielt auf die Pflege einer geordneten Vorstellungswelt und will brauchbares Wissen zur Bewältigung künftiger Lebensaufgaben vermitteln; S.B. Robinsohn rückt den Heranwachsenden am deutlichsten in das Zentrum der Lehrplangestaltung. Die "offenen Curricula" setzen den Schüleraspekt absolut.

Auf diesem Fundament arbeitet die sinntheoretische Position weiter: Sie versucht, den Aspekt des Heranwachsenden noch stärker als bisher in der Lehrplankonzeption zu berücksichtigen, was mit Hilfe des Sinn-Begriffs erreicht werden soll. Dadurch wird die Verbindung zu dem differenzierten Strukturmodell des Menschen hergestellt und die Beziehung zu den Inhalten der Wissenschaft ermöglicht. Der Sinn-Begriff unterstreicht die Notwendigkeit des aktiven Wissenserwerbs durch den Schüler und drückt aus, daß der Lehrplan immer auch unter dem Aspekt des Prozessualen zu sehen ist.

Ergebnis 2:

Die vorgestellten Lehrpläne werden sowohl bildungstheoretisch als auch anthropologisch und pragmatisch begründet.

Die bildungstheoretische Begründung W. Reins besteht im Aufweisen der Bedeutung des Wollens und der Gesinnung für die Charakterbildung des Menschen. Bei F.X. Eggersdorfer werden nur solche Inhalte ausgewählt, die eine bestimmte Bildungswirkung versprechen. Die bildungstheoretische Begründung ist besonders deutlich bei E. Weniger nachzuweisen, der das Bildungsideal als Zielperspektive formuliert. W. Flitner begründet seine Lehre von den Initiationen mit der Behauptung, daß es bestimmte Denkweisen gibt, die sich geschichtlich durchgesetzt haben. Sie gelten für unsere Kultur und sind somit strukturell erfaßbar. Diese Denkweise steht in der Gefahr, den Heranwachsenden und die Brauchbarkeit zur Bewältigung künftiger Situationen zu überstehen.

Die anthropologische Begründung findet sich vor allem bei Ph. H. Phenix, der das Wesen des Menschen in seinem Streben nach Sinn erkennt. Allerdings entbehrt die Perspektive von Ph. H. Phenix einer Idealvorstellung, die erreicht werden soll. Er spricht nur von der Aufgabe, daß im Verlauf der Ausbildung eines jeden Heranwachsenden die sechs "Sinnbereiche" angesprochen werden müssen, soll die Erziehung erfolgreich verlaufen. Teilweise klingt auch eine pragmatische Begründung an, etwa wenn er sagt, daß die Kenntnis fundamentaler Disziplinen zur Bewältigung der konkreten Probleme am besten geeignet sei. Die anthropologische Begründung besagt, daß eine Strukturgleichheit zwischen den Inhalten etwa der Wissenschaft und dem lernenden Subjekt besteht (vgl. Ph.H. Phenix). Sie sagt ferner, daß sämtliche Fähigkeiten des Menschen geübt werden müssen. In Anlehnung an Goethes Ausspruch: "Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird. Jeder neue Gegenstand, weil beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf." (Werke, Hamburger Ausgabe, Bd. XIII, S. 38). Oder in Anlehnung an W. Dilthey, kann man zusammengefaßt sagen, daß der Mensch nur auf dem Weg über die Welt zu sich gelange. Das ist bedingt durch seine Fähigkeit der Selbsttranszendenz, des Sich-selbst-Übersteigens.

Diese Sicht steht in der Gefahr, in reflexiver Selbstbetrachtung zu verharren, den Inhalt nicht in seiner Verwobenheit mit dem menschlichen Geist zu sehen und ihn ohne Beziehung auf seine Anwendung zu bewerten. Deshalb ist der pragmatische Aspekt unerläßlich.

Die pragmatische Begründung ist am deutlichsten bei Th. Wilhelm aufzuweisen, geht es ihm doch um das Ziel, möglichst jene Inhalte zu vermitteln, die in einer überschaubaren Zukunft benötigt werden. Aber auch bei E. Weniger findet sich ein Hinweis auf die Zukunftsaufgabe des Lehrplans, indem der Lehrplan die Entwicklung der Zukunft vorwegzunehmen habe; was bildend wirkt, könne nur aus den Aufgaben erfaßt werden, die vor einem liegen.
Die Gefahr des pragmatischen Aspekts wiederum besteht darin, die Reflexion über das Selbst zu unterschlagen. Daher kann wiederum nur die Gesamtheit der drei Kriterien die Gefahren ausschalten und ein Optimum an Wirksamkeit erreichen.

Aus sinntheoretischer Sicht überzeugen jene Ansätze von Lehrplankonzeptionen und -theorien, die sich nicht einseitig erweisen; denn eine reine bildungstheoretische Begründung steht in der Gefahr, die anthropologischen Kenntnisse zu übersehen und den Bezug zur Wirklichkeit nicht herstellen zu können; die reine anthropologische Begründung allein genommen vernachlässigt die Reflexion auf das Ziel und auf den Heranwachsenden. Daher werden zur Lehrplanbegründung in der sinntheoretischen Position alle drei Aspekte benötigt: Bildungstheorie, Anthropologie und Pragmatik.

Ergebnis 3:

Im Zuge der geschichtlichen Abfolge der Lehrpläne wird der Trend zur Überwindung der Fächergrenzen in unterschiedlichen Schüben deutlich wahrnehmbar, der nicht nur auf weiterführende Schulen begrenzt ist.

Einen ersten Beitrag hierzu liefert R. Seyferth (1895), indem er unter die Bezeichnung "Arbeitskunde" naturwissenschaftliche Fächer subsumierte. Der Versuch W. Reins, ein aufeinander abgestimmtes "Geglieder" unter der Führung gesinnungsbildender Fächer zu konzipieren, wird von W. Albert durch die Konzentration der Fächer um eine "Idee" zu

einem vorläufigen Höhepunkt in den "pädagogischen Sinfonien" geführt. Damit ist ein erstes Stadium erreicht: Schulfächer werden um einen Kristallisationspunkt, sei er ein Fach oder eine Idee, gruppiert. Bedeutsam aber ist, daß damit ein übergreifender Zusammenhang - wenigstens in der Konzeption - sichtbar wird.

Andere Beiträge gehen von gleichrangigen Grundaufgaben aus, die die Schule zu erfüllen habe, wie z. B. M. Weise, der zwölf verschiedene "Bildungen" vorschlägt. Hier wird der Versuch gemacht, unterschiedliche Bildungsarten - wie sie später von W. Klafki systematisiert wurden - vorzustellen und der Gliederung des Lehrplans zugrundezulegen. Damit gewinnt die Zielperspektive eine zentrierende Funktion. Der übergeordnete Sinnzusammenhang wird hier durch das Ziel von Schule, nämlich Bildung, repräsentiert.

Ph. H. Phenix eröffnet durch die sechs "Sinnbereiche" die Möglichkeit, Wissen unabhängig von den Fächern zu gliedern, bzw. grundlegende Verstehensformen als Gliederungspunkte für Inhalte zu benützen. Der Gliederungsvorschlag von Th. Wilhelm ist strukturell ähnlich: auch er geht von der Enzyklopädie des Wissens, dessen Denk-, Vorstellungs- und Erkenntnisweisen zu den acht "Vorstellungshorizonten" führen, aus. Damit wird die Wissenschaft als zentrierende Perspektive möglich, die zugleich den übergeordneten Sinnzusammenhang beinhaltet.

Die anderen möglichen Beiträge zur Überwindung der Fächerung, wie J. Derbolavs Praxeologie, die auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau angesiedelt ist, und die Lehre von den Initiationen W. Flitners, die sich lediglich auf die gymnasiale Oberstufe beziehen und einen historisch gewordenen Zusammenhang von Grundrichtungen und Fragen repräsentieren und die Einheit der Reife ermöglichen, seien zunächst vernachlässigt.

Sinn-Zusammenhänge lassen sich somit mit Hilfe des Faches, des Zieles und der Wissenschaft darstellen. In der Geschichte der Schule hat sich lediglich die erste Möglichkeit bewährt (W. Rein, W. Albert), insbesondere in der Reformpädagogik. Nach dem zweiten Weltkrieg tauchte sie unter dem Stichwort Gesamtunterricht wieder auf, blieb

jedoch nur bis Mitte der 60er Jahre, bis zum Beginn der Curriculumrevision auf wissenschaftlicher Basis vorherrschend. Die Anordnung der Lehrplaninhalte nach dem Bildungsziel (z. B. M. Weise) oder nach der Denk- und Verstehensweise der Wissenschaften (Phenix, Wilhelm) ist in der Schulpraxis nicht aufgegriffen worden. Die Gruppierung der Inhalte nach den Fächern hat sich als äußerst widerstandsfähig erwiesen. Es sieht demnach so aus, als wäre die Forderung nach einem Lehrplan als Sinn-Zusammenhang, der mehr ist als das historisch zufällig nach Kämpfen gesellschaftlicher Mächte entstandene Kanon-Gefüge, unausweichlich.

Die Gründe für das Scheitern der Bemühungen um Fächerübergreifung liegen auf der Hand: die Gruppierung um Gesinnungsfächer wurde ausgenützt, so daß aus der guten Idee "Gesinnungsbildung" eine miese moralistische Praxis wurde; die "pädagogischen Sinfonien" uferten aus und übersahen, daß der Heranwachsende auch die Abwechslung liebt; die Gliederung nach Bildungsaufgaben war zu sehr auf die Fächer zugeschnitten und zu wenig auf die Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche der Heranwachsenden; die Ausrichtung an "Sinnbereichen" wurde in Deutschland nur zur Kenntnis genommen und die Forderung, die Lehrpläne auf Horizontbildung anzulegen, wurde und wird im Vorfeld theoretischer Auseinandersetzung befehdet.

In den folgenden Grundzügen einer sinnorientierten Lehrplankonzeption werden diese drei Alternativen zur Anordnung der Inhalte nach den Vorgaben der Fächer, die jeweils als einzelne scheiterten, in einen Zusammenhang gebracht, der der Zersplitterung des Wissens entgegenwirkt.

5.3 Grundzüge eines sinnorientierten Lehrplans "vom Schüler aus und zur wertbegründeten Demokratie hin"

Die Konzeption des sinnorientierten Lehrplans basiert auf der folgenden Annahme: Der Lehrplan ist im Zusammenhang mit dem Schulbuch zu sehen, das auf ihn abgestimmt und lernmittelfrei genehmigt ist. Er ist ferner ein ausgehandelter Kompromiß zur Lösung einer als unbefriedigend eingeschätzten Bildungssituation. Da der Heranwachsende ein sinnstrebiges und Bedeutung suchendes Wesen ist, und da die Schule dem Menschen zu dienen hat, fällt ihr die Hauptaufgabe zu, mit Hilfe sorgfältig ausgewählter Inhalte junge Menschen zu befähigen, ihrem Wesen gerecht zu werden und Sinn zu erfüllen, Werte zu verwirklichen sowie Bedeutung zu gewinnen.

Die folgenden Grundzüge beziehen sich auf die sinntheoretische Begründung, den Auswahlbereich für die Inhalte, die Auswahlkriterien, die Anordnung der Inhalte und die Beziehung der Fachdidaktik zu Fachwissenschaft und Schulfach.

5.3.1 Erster Grundzug: Sinntheoretische Begründung der Lehrplankonzeption

Das zentrale Anliegen des Menschen ist es, Sinn zu erfüllen und Bedeutung zu erlangen. Daher muß "Sinn" als Inhalt des Lehrplans fungieren, der auf diese Weise dem Schüler zur Bedeutungsgewinnung verhelfen kann. Der dem Heranwachsenden dienenden Funktion entspricht es, daß der Lehrplan Sinnangebote enthält, die sich auf die Förderung der Fähigkeiten des Menschen zum Sinn und zur Bedeutungsgewinnung beziehen. Das bedeutet, daß Sinn nicht nur die kognitiven, sondern alle anderen menschlichen Tätigkeiten umfaßt. Der Lehrplan muß auf die Sinnvielfalt achten, die sich in Tätigkeitstypen erfassen läßt (vgl. Ph.H. Phenix). Sinn muß nicht nur kognitiv erschlossen werden, sondern läßt sich durch vielfache Bewußtseinserlebnisse erfahren. Daher sollen im Lehrplan die Möglichkeiten für vielfältige Erfahrungen geschaffen werden. Sinn ist universal, d. h. er ist im Lebensbereich des Menschen überall potentiell gegeben. Daher verlangt der Heranwachsende zu Recht nach einem Überblick über die Welt. Sinn

ist ferner total, d. h. er durchwirkt den gesamten Menschen. Daher muß der Lehrplan so konzipiert sein, daß er den ganzen Menschen anspricht in allen ihm möglichen Dimensionen. Sinn ist ferner relational, setzt also die Aktivität des Menschen voraus. Daher muß auch der Lehrplan die aktive Beteiligung des Heranwachsenden an der Auseinandersetzung mit dem Inhalt fördern. Sinn läßt sich auf methodisch abgesicherte Weise erschließen und verschlüsseln. Daher müssen im Lehrplan einschlägige Methoden aufgenommen werden, die dem Heranwachsenden die verschiedenen Zugänge zum Sinn eröffnen. Da die Sinnsuche und -findung vom Alter der Heranwachsenden abhängig ist, muß der Lehrplan die Genese der jungen Menschen berücksichtigen.

Aus sinntheoretischer Sicht erweist sich der Lehrplan als Sinngefüge, das durch Anthropologie, Teleologie und Wissenschaft bedingt wird. Es ist eingebunden in den Gesamtbereich von gesellschaftspolitischen Mächten. Mit anderen Worten: Der Lehrplan kann nur dann als begründet gelten, wenn er als sinnvoll anerkannt wird. Sinnvoll ist er, wenn er Einseitigkeiten vermeidet, denn er steht im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Mächten, die ihren Einfluß auf ihn geltend machen. Er ist sinnvoll, wenn er auf das Wesen, die personalgeistige, kognitive emotionale, physische und soziale Entwicklung und sozio-kulturelle Herkunft des Heranwachsenden abgestimmt ist, denn er ist für ihn erfunden worden; wenn er Bildung absichert, denn er ist in Richtung auf ein Ziel konzpiert worden angesichts offenkundiger Mängel, die durch die Zielerreichung behoben werden sollen; und schließlich wenn er auf Wissenschaft fußt, denn das vermittelte Wissen muß richtig und wahr sein.

Aus dieser Grundüberlegung wird im Unterschied zu jenen Lehrplankonzeptionen, die sich nur auf einen einzigen Grundpfeiler stützen, mag er Anthropologie, wie z. B. die Konzeption des "offenen Curriculums", Teleologie, wie z. B. die vielen bildungstheoretischen Konzeptionen, etwa M. Weise, oder Wissenschaft heißen, wie z. B. die Konzeption der "Struktur der Disziplin", von der hier vertretenen Position eine Verbindung der drei Säulen vorgenommen.

Der Pfeiler "Anthropologie" verweist auf den menschlichen Anteil am Lehrplan. Dieser ist von Menschen in einer bestimmten Zeit erfunden worden, kann also geändert werden; er hat Dienstfunktion und keine Herrschaftsbefugnis; er muß dem Heranwachsenden angemessen sein. Das aber bedeutet, daß er im Heranwachsenden ein nach Sinn und Bedeutung strebendes, mit Unfertigkeiten notwendigerweise behaftetes menschliches Wesen sieht, das alles verstehen möchte, das immer erst dann zu einer Handlung bereit ist, wenn es deren Sinnhaftigkeit eingesehen hat. Die grundlegenden Handlungstypen des Menschen korrespondieren mit den sechs 'Sinnbereichen" (Ph.H. Phenix). Daher muß der Lehrplan alle, die im bereits entwickelten Menschenbild (Kapitel 3) enthaltenen, wesentlichen Merkmale berücksichtigen, insbesondere das Sinn- und Bedeutungsstreben.

Die sinntheoretisch begründete Lehrplan-Konzeption möchte vermeiden, daß sich Vorkommnisse wie diese in der Schule künftig wiederholen.

Eine schriftliche Prüfung steht im vierten Schuljahr im Fach Musik an. Hierbei sollen die Texte der Weihnachtslieder abgefragt werden. Zur Vorbereitung auf die Arbeit sollen die Kinder Ende Januar die Strophen der Weihnachtslieder auswendig lernen. Das falsche Timing sowie die langweilige Aufgabenstellung ist in den Augen der Kinder sinnlos. Warum kann nicht vor Weihnachten der Test geschrieben werden und warum können nicht so lange die Lieder gesungen werden, bis die Kinder die verschiedenen Strophen in- und auswendig können? Bedürfte es dann überhaupt nach des Testes? Ein sensibilisiertes Lehrerbewußtsein für Sinnhaftigkeit hätte die Sinnlosigkeit stoppen können.

Zur Vermeidung von Sinnlosigkeiten ist der Blick auf den Heranwachsenden unentbehrlich. Er muß im Zentrum stehen solange die Grundschule dauert. Erst danach kann allmählich die kulturelle, berufliche und natürliche Umwelt stärker als bisher berücksichtigt werden. Mit zunehmender moralischer Entwicklung kann das Kind etwas lernen und für gut befinden, nicht nur weil es der Lehrer gesagt hat, sondern weil es die Norm erkennt, die den Curriculum-Fachmann bewogen hat, den konkreten Stoff auszuwählen. Aufgrund seiner geistigen Entwicklung kann es auch den Begründungen folgen, die ihm der Sinn-Zusammenhang aufweist,in dem der Unterrichtsinhalt steht. Das zugrundeliegende Menschenbild enthält zugleich den Hinweis darauf, daß der Heranwachsende nicht nur nach Wissen strebt, sondern auch danach, es erfolgreich zu

anzuwenden. Außerdem ist mit dem Wissen immer zugleich der Anspruch gegeben, demgemäß zu handeln. Aus diesem Grunde muß der Lehrplan auch die Handlungsfähigkeit des Heranwachsenden optimal fördern. Dazu gehört, daß die Persönlichkeit des Schülers so gestärkt aus der Schule hervorgehen muß, daß er zuversichtlich sein berufliches und privates Erwachsenenleben beginnen kann. Zum Wesen des Heranwachsenden gehört es, mit anderen und anderem in Beziehung zu stehen. Somit gelangen die Beziehungen des Menschen zu Politik und zur Unterrichtspraxis in die Konzeption des Lehrplans hinein.

Würde sich der Lehrplan jedoch nur auf Anthropologie stützen, dann könnte ihm vorgeworfen werden, er enthalte kein Kriterium, das die Richtung und das Maß der Beeinflussung umschreibe, und er übersehe den Wissenschafts- und Politikbezug. Deshalb sei der zweite Stützpfeiler, die Teleologie, eingeführt. Die Lehre von den Zielen umfaßt sämtliche Zielmodelle. Sie wird hier aber auf das Ziel "integrative Bildung" eingeengt, so daß z. B. die freiheitliche Verantwortung, die Bindung an Werte, die Entfaltung der Persönlichkeit als anstrebenswert auftauchen (vgl. Kapitel 3). Aus ihr soll der Heranwachsende den größtmöglichen Nutzen für sich angesichts seiner Verantwortung gegenüber den anderen ziehen. Die integrative Bildung enthält keine willkürlich festgesetzten Inhalte, obwohl sie erwartet, daß ein Grundbestand tradierwürdiger Stoffe vermittelt wird. Sie orientiert sich jedoch stärker auf die Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche junger Menschen, die optimal zu entfalten sind. Diese Entfaltung soll an sinnvollem Material erreicht werden, das zu einem Weltbild verhilft. Das aber heißt nicht - wie z. B. Klaus Schmitz (1977) meint - "einen Gesamtsinn von Welt und Mensch" zu erwerben, sondern daß er sich "seinen" Sinn erwerben kann, von dem aus er seinen Lebensmut festigt, seine Orientierung gewinnt und seine Lebensaufgaben löst. Das ist mehr als nur "Ausstattung" zum Verhalten in der Welt, wie Saul B. Robinsohn formulierte (1971, S. 13).

Die "integrative Bildung" kann man als Ziel jedoch nur dann angemessen erreichen, wenn man zugleich damit auch die "wertbegründete Demokratie" (democracy of worth), die bei der Darstellung der Lehrplantheorie von Ph. H. Phenix skizziert wurde, anstrebt; denn integrative Bildung ist nicht allein auf das Subjekt bezogen.

Der Aufweis von Grundaufgaben der Schule, von verschiedenen Bildungsarten und Bildungsstufen bezieht sich zwar auf den Heranwachsenden, aber Aussagen über die geeigneten Inhalte sind damit noch nicht gegeben. Es fehlen die Vorschläge der Wissenschaft.

Sie ist der dritte Stützpfeiler der sinntheoretischen Lehrplankonzeption. Der einzelne erreicht das Ziel "Bildung" nur, wenn ihm ausgewählte, richtige, wahre Inhalte zur Verfügung stehen, mit denen er sich auseinandersetzen kann. Die Wissenschaft liefert Gewähr dafür, daß das für die Bildung des Menschen ausgewählte Material auf den höchstmöglichen Stand der Erkenntnis gebracht ist. Wird die Wissenschaft verstanden als jene Institution, in der das Wissen der Menschheit verwaltet, aber auch vermehrt wird, so kann sie das zur Bildung des Heranwachsenden benötigte Material zur Verfügung stellen. Er kann sich somit das Herrschafts- und Bildungs- sowie Erlösungswissen im Sinne von Max Scheler aneignen. Es wäre jedoch naiv zu glauben, alles Wissenschaftswissen sei zur Zielerreichung nötig. Vielmehr sind die Denk- und Verstehensweisen zu beherrschen, die im Gesamtbereich der Wissenschaft angewandt werden.

Zu diesem Zweck lassen sich die wissenschaftlichen Disziplinen "Sinnbereichen" (Ph. H. Phenix) oder "Vorstellungshorizonten" (Th. Wilhelm) zuordnen. Sie spiegeln damit jene Grundfertigkeiten wieder, die in den verschienen Disziplinen benötigt werden, um das Wissen zu produzieren. Da sie letztlich dazu beitragen, das Leben zu erhalten, sinnreicher zu gestalten und zu verlängern, ist es nötig, daß sie im Laufe der schulischen Ausbildung von allen Schülern erworben werden. Dann vermag jeder sein Leben optimal zu erhalten, zu pflegen und zu verbessern sowie die ihm mögliche Bedeutung zu gewinnen, angesichts seiner Einbindung in die Wirkfaktoren der gesellschaftlich-politisch-kulturellen Umwelt.

5.3.2 Zweiter Grundzug: Ausgang von anstehenden Aufgaben. Die Feststellung von anstehenden Aufgaben geht der Auswahl von Inhalten voraus. Sie erfolgt mit Hilfe gründlicher, multiperspektivischer Situationsanalyse.

Der Sinnfindungsprozeß geht von einer Frage oder einer Aufgabenstellung aus. Deshalb ist es nötig, jene Aufgaben oder Fragestellungen zu kennen, die für den Schüler einer bestimmten Altersgruppe, für eine bestimmte Schulart oder für ein bestimmtes Volk zur Erledigung bzw. Beantwortung anstehen. Sie werden im Rahmen fundierter Situationsanalysen festgestellt.

Auf der obersten Stufe lassen sich die Aufgaben mit den obersten Zielen verbinden. So ergibt sich für den Schüler die Aufgabe, die "integrative Bildung" zu erreichen, für die Schule stellt sich die Aufgabe, einen Beitrag zur "wertbegründeten Demokratie" zu leisten und für unser Volk kann eine notwendige gesellschaftspolitische Perspektive die Mitarbeit an dem Entstehungsprozeß von Europa sein.

Diese allgemeinen Aufgabenstellungen müssen auf verschiedenen Ebenen konkretisiert werden. So ließe sich beispielsweise die "integrative Bildung" auf die verschiedenen Schülerjahrgänge beziehen. Es müßte herausgearbeitet werden, welche Niveaustufen die verschiedenen Altersstufen erreichen können. Damit ergibt sich sehr schnell die Verbindung mit den Fächern. Auf dieser Ebene werden jedoch keine Fachinhalte zugeordnet, sondern Aufgaben, die in einem Fach anfallen oder zu deren Bewältigung die Fächer wesentliche Beiträge liefern können. Erst danach wird entschieden, welche Inhalte am besten zur Aufgabenbewältigung geeignet sind.

Auf die folgende Aufgabe darf jedoch nicht verzichtet werden: die Überwindung von Defekten, die Verminderung von Defiziten, die Verringerung von Pathologischem, die sowohl im Bereich des Lehrens und Lernens als des Erziehens auftauchen und den normalen Ablauf behindern.

Bei der Zuweisung der Aufgaben ist darauf zu achten, daß sich die Schüler mit ihnen identifizieren können; denn sonst ist keine Sinn- und Werterfüllung möglich, trotz des pragmatischen Grundzugs.

5.3.3 Dritter Grundzug: Die Inhalte des Lehrplans sind "Sinnzusammenhänge" aus den Lebensbereichen von Heranwachsenden und Erwachsenen. Ihre Funktion besteht im Beitrag zum Erwerb von "integrativer Bildung" und zum Aufbau der "wertbegründeten Demokratie", den beiden zentralen sinnstiftenden Aufgaben in der Schule.

Da Sinn immer nur vermittelt auftaucht, also an Sinnträger gebunden ist, somit immer nur an Konkretem erfahrbar ist, kann alles, was den Menschen umgibt, als ein potentieller Sinnträger verstanden werden. Durch die Beziehungsaufnahme des einzelnen mit Sinnträgern entsteht ein Sinnfindungsprozeß. Die entscheidende Herstellung von Beziehungen ist im Lebensbereich am besten möglich. Daher ist von ihm auszugehen. Jeder Mensch lebt in einem von ihm vermeintlich richtig überschauten Sinnbereich. Dieser läßt sich erweitern. Dazu bedarf es der planmäßigen Förderung.

Der Alltag des Heranwachsenden als Lehrplaninhalt sichert die Lebensnähe der Unterrichtsstoffe ab, ein Grund, der bisher für den Grundschulunterricht angeführt wird. Aus sinntheoretischer Sicht werden aber auch Problemsituationen und -bereiche sowie Fragen berücksichtigt, die der junge Mensch in seinem Lebensbereich lösen und beantworten muß. Beispiele sind hierfür die Bewältigung von Streitsituationen im Klassenzimmer, auf dem Schulweg und zu Hause, der Umgang mit Geld beim Einkaufen oder das Durchsetzen von Wünschen und die Einübung von Lerntechniken, schließlich Fragen, z. B. wie kann ich Freunde bekommen, wie kann ich Traurigkeit überwinden, wie wachse ich eigentlich, woher komme ich und wohin gehe ich, welches Buch soll ich lesen und warum, wieso darf ich nicht so viel fernsehen wie ich will, wie funktioniert der Taschenrechner, warum gibt es bei Gewitter einen Blitz, wie entstehen die Ionen, wie können die Vögel ihre Flügel so lange und so schnell bewegen, wer hat das erste Geld erfunden, wie kam man auf den Knoten usw. Schließlich spielen in den Lebenssituationen aber auch Leitvorstellungen, Zwecksetzungen und Bedürfnisse eine große Rolle.

Die Beispiele belegen, daß neben didaktischen Themen auch erzieherische angetroffen werden, wenn man von dem Alltag der Heranwachsenden ausgeht. Im Alltag werden aber durch die öffentlichen Medien und durch die

Familie die Vorstellungen des Heranwachsenden geformt. Auch diese wären vom Lehrplan zu erfassen. Die vielfältigen Fähigkeiten des Schülers, die er in den verschiedenen Abschnitten seines Lebens erwerben kann, wären empirisch gesichert darzustellen und dem fünfdimensionalen Rastermodell einzufügen. Dadurch ergäben sich die Qualifikationen, die der junge Mensch zur Bewältigung seines aktuellen Lebens benötigt.

Der Ausgang von den Aufgaben, die die Schüler zu bewältigen haben, die Fragen, die sie stellen und die Hilfen, die ihnen dabei die Vielzahl an wissenschaftlich Erkanntem und lebenspraktisch Erfahrenem vermitteln kann, ist überschaubar und ließe sich auf Exemplaria reduzieren. Dieser Ausgang ergänzt die lehrplanbezogene Frage Erich Wenigers nach den Aufgaben, die die Schule in der Gegenwart zu erfüllen habe durch den subjektiven Aspekt. In den Bewährungssituationen des Heranwachsenden kommt es auf Wissen, das der an der Situation Beteiligte benötigt und auf das angemessene Handeln an, das Folgen hat und verantwortet werden muß. Es spielen logische, kognitive, ethische und soziale Aspekte eine Rolle, etwa ob ich den Sinn der Situation verstehe, die Aussagen in ihrer Bedeutung auffasse, ob ich weiß, welcher Norm zu genügen ist und wie die Beziehung zu einem Mitmenschen einzuschätzen ist. Damit läßt sich zusätzlich dasjenige Material erfassen, das mit der Bezeichnung "heimlicher Lehrplan" gemeint ist.

In diesem Zusammenhang ist der Bereich des unstetig Bildenden zu bedenken. Damit sind jene Situationen gemeint, in denen dem Heranwachsenden ein nachhaltiger Eindruck vermittelt wird, sei es, daß ihm eine lang gesuchte Erklärung einfällt, sei es, daß ihm der Sinn einer Redewendung erfahrbar wird, sei es, daß er in seiner Betroffenheit durch ein Erlebnis einen neuen Vorsatz faßt oder sich in existentieller Hinsicht "um-stellt", also von Grund auf ändert u. a. m. Da diese Sachverhalte nicht planend erfaßbar sind, dennoch eine große Bedeutung im individuellen Leben besitzen, sind sie als Frageformulierung im Lehrplan aufzunehmen, so daß der Lehrer über derartige unstetige Bildungssituationen Bescheid weiß.

Die Aufgabe der Pädagogik, prägnante Erfahrungen und Erlebnisse im Erlebenskreis des Kindes und Jugendlichen aufzuspüren, an denen die

fruchtbare Besinnung ansetzen kann, hat Wolfgang Klafki bereits 1959 (S. 375) formuliert. Er betont zugleich, daß die Pädagogik aber auch selbst Anschauungen, Erlebnisse und Situationen schaffen müsse, in denen oder an denen das Wesentliche zur Erscheinung kommt und in der Besinnung zum Begriff erhoben werden kann. Beispiele hierfür sind das "Urerleben" (H. Nohl), die Ur- oder Grundanschauung, die Urerfahrung, das Urphänomen, der prägnante Fall, der Modellfall, der Rückgang auf die Ursprungssituation. Hierzu gehört auch die "Rückführung in die Originalsituation" (Heinrich Roth) und, so ist zu ergänzen, die "natürlich-positive Situation", in der der junge Mensch erleben soll, daß er Werte verwirklichen kann.

In diesem Zusammenhang sei an die Forderung Martin Wagenscheins erinnert, Phänomene in den Lehrplan aufzunehmen; denn an ihnen können sich die Sinneswahrnehmungen üben (1975, S. 56). Ein Beispiel dafür ist das Erlebnis, wie sich die einen Meter lange Magnetnadel, das "große Spür-Eisen", im Klassenzimmer auf die Nord-Süd-Richtung ausrichtet (1951).

Die Forderung, Unterrichtsinhalte aus dem aktuellen Leben der Kinder und Jugendlichen zu entnehmen, hat einen historischen Vorläufer gehabt, nämlich Bertold Otto. Die kritische Stelle seines Vorgehens bestand in der Anforderung, aus dem Stegreif fundiert wichtige Schülerfragen schlüssig beantworten zu müssen. Die Souveränität Bertold Ottos darf jedoch nicht auf alle Lehrer übertragen werden. Die im Rahmen empirischer Forschung gewonnen einschlägigen Schülerfragen jedoch, erlauben dem Lehrer eine von ihm bestimmte Vorbereitungszeit, so daß er eine gründliche Antwort in methodisch-didaktischer Bearbeitung erteilen kann. Das geht zwar zu Lasten des Lebendigen, aus dem sich nach Bertold Otto der Prozeß der Bildung aufbaut, aber er kann durch präzise Auskunft wieder in Gang gebracht werden.

Die Forderung, vom Lebensbereich der Heranwachsenen auszugehen, versucht bewußt, die Einengung der Frage der Bildungswirkung auf die Kulturelemente zu umgehen. Sie verlangt, daß im Rahmen sorgfältiger Studien die Alltagssituationen, -probleme, -fragen, Vorstellungen und Interessen der Schüler erforscht werden, wobei nach den verschiedenen Schülerjahrgängen

zu differenzieren ist. Damit wird Bezug genommen auf die Forderung Erich Wenigers, von den zu bewältigenden Aufgaben auszugehen (vgl. 1975, S. 259), die insofern der "Fortentwicklung der Erziehung und Bildung" dienen, als sie dem Heranwachsenden zur Bewältigung seines Lebens helfen.

Wegen der zu erwartenden großen Fülle an Problemen, Fragen, Vorstellungen und Interessen werden sich zentrale Fragestellungen, herauspräparieren lassen, die dem erzieherischen und dem unterrichtlichen Bereich zuzuordnen sind. Wenn sie gruppiert sind, dann schließen sich die Anfragen bei den einschlägigen Wissenschaften an, die zu den Problemen und Notlagen geeignete Lösungen, zu den Fragen überzeugende Antworten und zu den Interessen vielfältiges Material beisteuern können. Auf diese Weise erleben die Heranwachsenden die Fruchtbarkeit des Wissens sowie die Vorzüge der Orientierung an den Wissenschaftsdisziplinen. Da sie sehr bald erfahren, daß alle behandelten Themen mit ihrem persönlichen Leben unmittelbar bereits oder in baldiger Zukunft zu tun haben, findet eine Identifikation mit den Lehrplaninhalten statt, was sich auf den Einprägungsvorgang positiv auswirkt. Die hierdurch erreichte Kombination von kindlicher Frage und wissenschaftlich haltbarer Antwort fördert die Bereitschaft der Schüler, mehr erfahren zu wollen, was andere schon wissen.

Auf diese Weise erleben die Heranwachsenden eine Bereicherung ihres Lebens. Dadurch werden die schulischen Tätigkeiten für jeden einzelnen sinnvoll. Dies wiederum löst einen positiven Kreisprozeß aus, der zur lebenslangen Bereitschaft führen kann, sich um das Verständnis der umgebenden Welt zu bemühen und sich für andere nützlich zu machen. Diese Sichtweise schließt das Ziel der Schule ein, das Wilhem Flitner (1954, b) wie folgt beschreibt:

"Die öffentliche Schule /.../ soll der Jugend helfen, diese unübersichtlich gewordene und spaltsinnige kulturelle Welt von heute wieder einfach, mit sicherem Wertgefühl, zu verstehen und selbstverständlich in ihr verantwortlich mit zu handeln." (S. 191; im Original kursiv)

Es dürfte schwierig sein, die kulturelle Welt "einfach, mit sicherem Wertgefühl, zu verstehen". Gleichwohl ist damit ausgedrückt, was uns heute besonders wichtig ist: die Welt in ihren Zusammenhängen zu

verstehen, nicht nur die kulturelle, sondern auch die technische, die in den letzten Jahren sehr stark in den Vordergrund gerückt ist. Das unterstreicht die Notwendigkeit, den Heranwachsenden Überblicke über die wesentlichen Zusammenhänge dieser Welt zu vermitteln. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, daß der künftige Erwachsene in ihr "verantwortlich mit handeln" kann. Das Engagement an der Lösung gemeinsamer Aufgaben ist "selbstverständlich". Das Ergebnis des engagierten, verantwortlichen Mit-Handelns in der verstandenen Welt ist die Selbstverwirklichung, die nur über die Wertverwirklichung erreichbar ist.

Der Lebensbereich der Schüler, der bis jetzt auf einschlägige Lehrplaninhalte hin untersucht wurde, weitet und differenziert sich kontinuierlich aus. Jede neue Sinnfindung trägt dazu bei. Dies bewirkt, daß die Berührungspunkte mit dem Lebensbereich des Erwachsenen zunehmend mehr wahrgenommen und somit thematisierbar werden. Durch die Horizonterweiterung gelangen Inhalte beispielsweise des beruflichen, (inter-)kulturellen, freizeitlichen und wissenschaftlichen Lebens in den Lehrplan. Dies sei an den Bereichen der Kultur und der Wissenschaft ausgeführt.

Die tradierte Kultur stellt den Bereich dar, der die Gegenwart des Heranwachsenden mit der Vergangenheit verbindet und die Zukunft ermöglicht. Mit ihrer Hilfe gelingt das Verstehen des Gegenwärtigen aus seiner Rekonstruktion. Dies könnte auch in der Frage der Heranwachsenden nach dem Woher und Wohin seiner Existenz anklingen und soll in seiner hohen Bedeutung besonders herausgehoben werden. An dieser Stelle kann der Hinweis von Wilhelm Flitner aufgegriffen werden: die philosophische, teleologische Fragestellung, die dichterische Symbolisierungsweise, die naturwissenschaftliche Denkform und die hermeneutische, philologisch-historische Denkweise. Wenn sich auf diese Weise "die Einheit des modernen Geistes" (1961, S. 41) erfassen läßt, dann ist es nötig, sie zu tradieren. Es kommt jedoch weniger darauf an, diese Fragerichtungen und Denkweisen als vergangenheitsorientiert und normativ zu werten, sondern sie als Möglichkeiten der Sinnverwirklichung zu betrachten. In diesem Verwendungszusammenhang sind sie auch ergänzbar, zumindest durch die technische, wirtschaftliche, pragmatische und politische Denkweise. Hier sei auch an die "geistigen Grundrichtungen" bei E. Weniger (1975, S. 273) erinnert.

Anders als W. Flitner ist aus sinntheoretischer Position zu fordern, daß diese Fragehaltungen vom Schuleintritt an den Unterricht begleiten sollen. Hierzu sind jedoch noch didaktische Hilfestellungen nötig. Im Rahmen der Denkerziehung ist die Realisierung des philosophischen Nachdenkens in der Grundschule bereits ausgeführt worden (vgl. Abschnitt 4.3.3.1). Mit Hilfe dieser Haltungen gelangt der erwachende Geist des Schülers in die Lage, die Sinnhaftigkeit von Inhalten selbständig zu erfahren.

Dem kulturellen Bereich sind auch die vielfältigen Wertüberzeugungen zu subsumieren. Die Beachtung der Werte in der Lehrplankonzeption signalisiert, daß durch Werterziehung die erzieherische Funktion der Schule auf ein hohes Niveau gehoben werden soll. Da sie bisher nicht zufriedenstellend erfüllt worden ist, kann im Unterschied zu Jürgen-Dieter Löwisch auch nicht davon gesprochen werden, das Erzieherische "wiederzugewinnen" (vgl. J.-D. Löwisch 1982, b). Es muß vielmehr erst gewonnen werden.

Im Lernbereich des Erwachsenen ist die Wissenschaft ein unerschöpflicher Quell nützlichen Wissens. Sie ist bereits einbezogen worden in die Lösung von Alltagsproblemen des Heranwachsenden. Ihr Beitrag zur Gewinnung einer "Ordnung der Vorstellungen" (Th. Wilhelm) oder eines geordneten "Gedankenkreises" (J.Fr. Herbart) ist bereits gewürdigt worden. Aber sie erschöpft sich darin nicht. Die unser aktuelles Leben tragenden großen Erfindungen des menschlichen Geistes in sämtlichen Bereichen sind zum besseren Verständnis der Wirklichkeit zu tradieren. Es kommt hierbei auf die Gewinnung der Einsicht in die Grundgedanken an, die in engstem Zusammenhang mit der historischen Entwicklung standen. Beides, Gedanke und Zeit, sind zu vermitteln. Es kommt also mehr Theorie, im Sinne von Schau, Weltschau, in den Lehrplan. Auf diese Weise soll ein Überblick über die menschheitlichen Errungenschaften erreicht werden: es gibt mehr als nur sieben Weltwunder!

Hierfür ein Beispiel: Die starke Ausrichtung des Lehrplans Deutsch auf die literarischen Werke ist einerseits durchaus positiv, wird doch dadurch das Denken und Empfinden sensibler und sprachlich begabter Menschen erlebbar. Aber muß nicht auch bedacht werden, wie viel geistige

Energie junger Menschen vergeudet wird, etwa um die Frage zu beantworten, was wohl der Dichter bei einer bestimmten Sentenz gedacht haben könnte oder ausdrücken wollte. An das Gefühl des Unbefriedigtseins, das in solch unentscheidbaren Situationen oft auftaucht, ist immer auch das Sinnlosigkeitsgefühl gekoppelt. Sinnvoller wäre es beispielsweise, die großen Gedanken philosophischer Köpfe von ihren Grundaussagen her vorzustellen und ihren Beitrag zur Lebensbewältigung zu untersuchen, etwa den Kantschen Imperativ, die Formel Albert Schweitzers von der Ehrfurcht vor dem Leben, die Zeitanalysen Karl Jaspers u. v. a. m. Andererseits könnte durch die Thematik des Besinnungsaufsatzes der Deutschunterricht zu einem Kernfach werden, in das die Schüler ihre in anderen Fächern gewonnenen Erkenntnisse einbringen. Sie lernten zu den aktuellen Problemen sich eine fundierte Meinung zu bilden, indem sie ihr bisheriges Wissen auf eine bestimmte Fragestellung, wie etwa "Energiewirtschaft" bündeln. Die rechtlichen, ökonomischen, forschungstechnischen, ökologischen, politischen, informationspolitischen Fragen sind mit Hilfe anderer Fächerinhalte zu erarbeiten. Die Heranwachsenden würden erleben, wie man sich eine fundierte Meinung bildet und wären in der Lage, die dazu nötigen Quellen auch nach ihrer Schulzeit zu benützen. Die Bewältigung künftiger Aufgaben und die verantwortungsvolle Teilhabe an den gemeinschaftlich zu lösenden Aufgaben in der Erwachsenenwelt würde dadurch auf sinnvolle Weise vorbereitet werden.

Zur Gliederung des Wissens, das die Menschen angesammelt haben, eignen sich die sechs "Sinnbereiche" im Sinne von Ph.H. Phenix, bzw. die acht "Vorstellungshorizonte" von Th. Wilhelm, die aber nicht auf eine bestimmte Anzahl zu begrenzen sind, sondern für neue Entwicklungen offen gehalten werden sollten. Ihr Vorteil besteht darin, daß sie nicht in erster Linie Inhalte erfassen wollen, sondern Denk- und Verstehensweisen, mit deren Hilfe "Sinn" erschließbar wird. Da sie sich jedoch auf den kognitiven Bereich beziehen, müssen sie ergänzt werden, denn sonst könnten die übrigen vier Dimensionen des Heranwachsenden nicht angesprochen werden. Daher müssen die Bereiche der emotionalen Sensibilisierung, der Leibeserziehung, des technischen Werkens, der Handarbeit, des sozialen Umgangs ebenfalls aufgenommen werden.

Der Ausgang von den Lebensbereichen des Heranwachsenden und des Erwachsenen vermeidet, daß ausschließlich von den Bedürfnissen der Kinder ausgegangen und nur die Kulturtradition gepflegt wird oder daß lediglich wissenschaftliche Inhalte vermittelt werden.

Der eben skizzierte Bereich erweckt den Eindruck, die gesamte Wirklichkeit müßte in den Lehrplan der Schule aufgenommen werden. Dem ist nicht so. Erstens gibt es nicht "den" Lehrplan, zweitens nicht "die" Schule und schließlich kann man auch nicht von "dem" Heranwachsenden sprechen. Wir müssen uns angewöhnen, differenziert zu sehen. Nicht jeder Heranwachsende braucht demzufolge das gesamte Gebiet bewältigen. Deswegen leidet die Tradierung kostbarer geistiger Errungenschaften keineswegs: erstens sind sie ohnehin - zumeist - in Büchern konserviert und können von daher schon gar nicht mehr verloren gehen. Es sei denn Gewalteinwirkungen zerstören sie. Aber dann kostet dies auch einen hohen Tribut an Menschenleben. Es ist fraglich, ob auf diesen Eventualfall jede Generation vorbereitet werden soll.

Ferner ist zu bedenken, daß nicht jeder Mensch in der Lage ist, alles Wissen gedanklich zu durchdringen, ganz abgesehen davon, daß er auch nicht immer willens ist. Es müssen nämlich nicht nur Wissensinhalte tradiert werden, sondern auch Handlungsfähigkeiten, Einsichten, Einstellungen, Güte usw. Sie sind u. U. zur Lebensbewältigung hilfreicher als kognitive Inhalte. Schließlich ist an die natürliche Intelligenz des Menschen zu glauben. Jeder wird sich nämlich dort einbringen, wo er von sich sagen kann, daß er den Herausforderung am besten gewachsen ist. Das erreichte kulturelle Niveau wird somit nicht von jedem einzelnen tradiert, sondern jeder einzelne tradiert nur jenen Bereich für den er geeignet ist. Auch darunter leidet die Tradition und das kulturelle Niveau nicht.

Die Angst, das erreichte kulturelle Niveau zu vermindern, ist auch deshalb unbegründet, weil selbst bei einem optimalen Lernprozeß durch die dreizehn Schuljahre hindurch nicht alle Lernziele am Ende der Schulzeit präsent sind. Vielmehr bleibt nur das Gefühl, die Schulzeit geschafft und von diesem oder jenem Gebiet etwas gehört zu haben. Das mag zwar einseitig und überspitzt formuliert sein, aber es macht auf den Vorgang

des Vergessens aufmerksam, von dem Vorkommnis des häufigen falschen oder nur ungenauen Verstehens ganz abgesehen. Auch auf die abgebrochenen Denk- und Lernprozesse wird hingewiesen. All dies unterstreicht die Tatsache, daß das am Ende der Schulzeit präsente Wissen sehr schnell auf einen geringen Prozentsatz zurückfällt. Die einschlägige Vergessenskurve mag als Beleg für diese Behauptung dienen. Und trotz dieser Mängel, vertreten wir Erwachsenen die Überzeugung, daß das kulturelle Niveau eher zugenommen als abgenommen hat.

Außerdem soll nicht vergessen werden, daß dasjenige Wissen, das am meisten das eigene Leben beeinflußt, erst dann gelernt werden muß, wenn die geistigen Voraussetzungen nicht mehr so gut sind wie in der Schule. Erst im Erwachsenenleben findet das größte Ausmaß der Kulturtradition statt. Die früher so wichtig erachteten Kulturtechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens können alle sehr schnell erlernen und die Methoden sind gut. Die geistig normal entwickelten Analphabeten in unserem Lande können auch als Erwachsene noch zu diese Leistungen geführt werden.

Aus diesen Gründen muß der Lehrplan immer auf bestimmte Schulen, Schulstufen, am besten auch auf Schulhäuser, damit sie Eigenprofil bekommen, und individuelle Schüler abgestimmt werden. Diese Forderung nach Individualisierung wird durch die Notwendigkeit der Identifizierung mit gestellten Aufgaben begründet. Auf diese Situation müssen die Auswahlkriterien abgestimmt werden.

Die Gliederung der Inhalte von Lebensbereichen des Heranwachsenden und der Erwachsenen nach Sinnrichtungen, die Denkweisen verkörpern und Verstehensweisen sind, enthält die folgende Graphik.

Abb.: Zusammenschau der Sinnrichtungen

Zugänge zu Sinn	VERSTEHEN	ERLEBEN	HANDELN
Sinnrich-tungen	symbolisch (Symbolik, Phenix; Information, Wahrscheinlichkeit, Wilhelm) empirisch (Empirik, Phenix; System, Wilhelm) synnoetisch (Synoptik, Phenix; Kontinuität, Transzendenz, Wilhelm)	pragmatisch utilitaristisch (i. S. von Wohlergehen des einzelnen und der anderen)	ethisch (Ethik, Phenix; Transzendenz, Wilhelm) religiös ästhetisch (Ästhetik, Phenix) sozial ökonomisch (Interpendenz, Wilhelm) technisch juristisch (Legitimität, Wilhelm)

5.3.4 Vierter Grundzug: Sinnorientierte Auswahlkriterien beziehen sich nicht nur auf Kognitives, sondern auch auf Noetisches, Emotionales, Physisches und Relationales. Sie werden im Verbund angewendet.

Mit dem Lehrplan ist immer zugleich das Auswahlproblem gegeben. Historisch entstandene Auswahlkriterien, die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie und die Curriculumforschung - um nur einige Beispiele zu nennen - bemühten sich bisher mit unterschiedlichem Erfolg, das Auswahlproblem im Bereich des Kognitiven zufriedenstellend zu lösen.

5.3.4.1 Überblick über die Situation

Ein Blick in die didaktische Literatur zeigt, daß die vielen Auswahlkriterien, wie z. B. das Prinzip des Enzyklopädismus in der Spätantike und bei den französischen Enzyklopädisten sowie des Klassischen bei Wilhelm von Humboldt und den deutschen Idealisten vielfach kritisiert wurden. So wird die Anhäufung enzyklopädischen Wissens für unmöglich gehalten und die Vorbildlichkeit der Klassik nicht anerkannt. Angesichts dieser und anderer schwerwiegender Mängel werden sie heute nicht mehr als Auswahlkriterien angewendet.

Die unterschiedlich ausgeprägte geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie, die (a) durch die Reflexion der Kulturtradition und der in ihr ausgeprägten Erziehungsnormen, (b) durch die Reflexion der Veränderungen in der Gesellschaft und der Entwicklung in der Wissenschaft und schließlich (c) durch die Zentrierung auf die Umsetzung von bildungsrelevanten Kulturinhalten in Bildungsziele gekennzeichnet und in diesen Merkmalen kritisiert worden ist, kann das Auswahlproblem ebenfalls nicht lösen. Dies läßt sich an der Theorie der Bildsamkeit, der Bildungswerte, der formalen Bildung und des exemplarischen Lehrens und Lernens exemplifizieren.

Die Theorie der Bildsamkeit zeigt nur Bedingungen der Möglichkeit geistiger Verarbeitung auf, etwa die Bildungsstufen "heimatliche Anschauung, systematische Aneignung, eindringende Bearbeitung",

die Franz Xaver Eggersdorfer den 6- bis 10-, den 10- bis 15- und den 15- bis 20jährigen Heranwachsenden zuschreibt. Das gilt auch für die auf Herbert Spencer zurückgehende Kulturstufentheorie Tuiskons Zillers. - Die Theorie der Bildungswerte ist zu verstehen als eine Wertphilosophie. Ihr fehlt die vorgängige weltanschauliche Einigung über ihr Wertsystem. Daher kann auch sie keine allgemein verbindlichen Vorschläge für die Auswahl von Lehrgütern machen. Gleichwohl ist der Wertaspekt nicht aufzugeben, sondern auf andere Bereiche zu übertragen, etwa auf den moralisch-ethischen. Denn es kann von einer Akzeptanz bestimmter Werte von spezifischen sozialen Gruppen ausgegangen werden. Werte sind deshalb wichtige Auswahlkriterien, auf die nicht verzichtet werden kann, weil sie das Verhalten und Handeln des Menschen als sinnhaft legitimieren. Hierzu gehört die alte Diltheysche Forderung "die Analyse der Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf ihren Erziehungswert" durchzuführen (1960, S. 219).

Die formale Bildung bezieht zwar den Aspekt der individuellen, möglichst vielseitigen Kräftebildung ein, sagt aber nichts aus über die Zuordnung der einzelnen Elemente und kann nicht entscheiden, an welchen Inhalten sie gewonnen werden sollen. Sie kann die Notwendigkeit theoretisch überhaupt nicht fassen, ein bestimmtes Grundwissen, ohne das der Mensch lebensunfähig ist, zu legitimieren.

Die kategoriale Bildung kann jene Inhalte auswählen, die eine erschließende Funktion besitzen. Aber auch dadurch wird die Fülle der Möglichkeiten nicht wesentlich reduziert und der Hinweis auf die zu erreichende Bildung ist durch die Kritik an der Bildungsideologie zu erschüttern.

Fazit: Die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie kann das Auswahlproblem genausowenig lösen wie die durch Saul Byrhus Robinsohn eingeleitete Curriculumforschung (vgl. D. Knab 1971). Die mit der Curriculumforschung sich durchsetzende Zielformel der Emanzipation ist ein unangemessenes Kriterium für die Auswahl von Inhalten, weil nur solche Themen erfaßt werden können, die das Gegebene kritisch beleuchten und Ideologieverdacht äußern. Dadurch wird jedoch die Wirklichkeit verkürzt. Die Sachen werden nur dann als wertvoll gehalten, wenn sie für die vorgesehene Zielstellung als Maßstab für die Stoffauswahl brauchbar sind. Die Formel "integrative Bildung" eignet sich dazu besser.

Gründe für die Schwierigkeit im Umgang mit Auswahlkriterien

Bei der Durchsicht von Auswahlkriterien, Lehrplantheorien und Curriculumforschung lassen sich die Gründe für die uneingelöste Erwartung sehr schnell finden. Es fällt auf, daß die Prinzipien in der Regel mit einem generellen Gültigkeitsanspruch vertreten wurden und an eine einzige Theorie gebunden waren, die ebenfalls durch ihre Einseitigkeit nicht unwidersprochen blieb. So läßt sich z. B. das Prinzip der Enzyklopädie der Theorie der materialen Bildung zuschreiben, der Friedrich Dörpfeld einen unpädagogischen "didaktischen Materialismus" bescheinigte.

Es läßt sich allgemein formuliert feststellen, daß mit einem einzigen Prinzip sich nicht die Vielfalt der für das Leben nötigen Inhalte aus der Wirklichkeit auswählen läßt. Es ergibt sich ferner, daß der Anspruch, allgemeinverbindlich sagen zu können, was der Heranwachsende lernen, welche Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten er besitzen müsse, um ein vollwertiger Erwachsener zu werden, in seiner Absolutheit niemals eingelöst werden kann. Aber auch das immanente Menschenbild trug zum Scheitern vieler Prinzipien bei.

Der Anspruch exakter, verbindlicher curricularer Planung geht von einem Menschenbild aus, das im Heranwachsenden ein willkürlich zu beeinflussendes, auszurichtendes und zu formendes, reaktives Wesen ohne eigenen Willensanteil und ohne Unlust zu lernen sieht. Demgegenüber steht jedoch der weltoffene (mundane; Eckard Meinberg 1988, S. 256), nach Sinn und Wert strebende, Bedeutung wollende junge Mensch, der distanziert und souverän sich Sachgehalte aneignen kann. Er weiß sehr genau, was ihn von den ausgewählten Stoffen interessiert und was nicht, nur kann er es im voraus nicht sagen. An diesem Punkt hat die Forschung anzusetzen, um herauszufinden, was an Inhalten sich in welchem Alter zu einem Sinn-Zusammenhang verbinden läßt. Schließlich ist auch festzustellen, daß der Heranwachsende immer auch noch außerhalb der Schule lernt und den meisten Wissenszuwachs zur Lösung von Problemen erst als Erwachsener gewinnt.

5.3.4.2 Ansatz des Lehrplans "vom Schüler aus"

Daraus ergibt sich die Forderung: Auswahlkriterien, die dem Menschen gerecht werden, müssen in der Lage sein, Stoffe zu finden, die Bedeutung, Zweck und Wert in sich vereinen, kurz: die für den Heranwachsenden in optimaler Weise "sinnvoll" sind.

Die "Lebenserhaltung" als oberstes Prinzip zur Auswahl von Inhalten

Das allgemeinste Kriterium für die Auswahl von Inhalten heißt "Lebensentfaltung". Davon werden solche Stoffe erfaßt, die dem Leben des Heranwachsenden dienen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten helfen, so daß er die je aktuellen Lebenssituationen in seinen Lebensbereichen bewältigen kann. Die ausgewählten Stoffe sollen aber auch dazu beitragen, daß der Heranwachsende als künftiger Erwachsener bestehen kann. Sie sollen ferner bestehende Defekte ausmerzen sowie Defizite und Pathologisches vermeiden helfen.

Die Sinnhaftigkeit von Inhalten

Die zu erwartende Vielfalt an Stoffen muß weiter eingeengt werden. Im Hinblick auf die Organisationsform der ausgewählten Inhalte entweder als Lernbereich, Fach oder Themenbereich sind weitere Kriterien nötig. Es müssen sinnvolle Inhalte sein. Sinnvoll ist ein Inhalt, wenn er die drei Sinn-Ziele "Bedeutung", "Zweck/Funktion" und "Wert" erfüllt. Sinnvoll ist ein Inhalt für den Heranwachsenden, wenn er die Bedeutung verstanden hat und wenn er durch ihn Bedeutung gewinnt, wenn sein Können und Wissen zunimmt. Erfährt der Heranwachsende den Zweck des Inhalts oder seine Funktion, also wozu er benötigt wird, und kann er dies akzeptieren, dann ist der Inhalt ebenfalls "sinnvoll". Stößt der Heranwachsende beim Umgang mit dem Inhalt auf dessen Wertmöglichkeiten, etwa, daß man daraus etwas basteln kann, mit ihm ein schönes Erlebnis verbindet, sich erfolgreich um die Aufgabenlösung bemühen kann, weil die Form gefällt u. v. a. m., dann ist er ebenfalls sinnvoll. Die sinnvollen Inhalte müssen in Bezug zum Heranwachsenden und zu seinem Leben gebracht werden, sie müssen den Wissens- oder Erfahrungsbereich, aus dem sie stammen, repräsentieren, einen Beitrag zur

Erreichung des Zieles "integrative Bildung" liefern und - wenn nötig - in der Lage sein, einen Defekt beheben zu können.

Ein Inhalt ist für den Heranwachsenden nicht nur sinnvoll, wenn er dessen Bedeutung, Zweck und Wert erfährt, sondern auch, wenn dieser die in den fünf Dimensionen potentiell angelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten hilft. Auf diese Weise tauchen Ansprüche der Kultur auf, bestimmte, als wertvoll anerkannte Inhalte zu vermitteln. Über die Einbeziehung der Fachdidaktik wird auch die Wissenschaft tangiert. Da der Heranwachsende jedoch für sein künftiges Leben befähigt werden soll, das unausweichlich mit Bezug auf die Gesellschaft stattfindet, verlangen auch gesellschaftliche Forderungen und Bedürfnisse berücksichtigt zu werden. Diese vier Bereiche müssen bei jeder Inhaltsentscheidung in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden.

Im folgenden sollen einige zentrale Auswahlkriterien skizziert werden. Ihre unbestreitbaren Mängel sollten jedoch kein Anlaß sein, sie nur deshalb abzulehnen, weil z. B. die historische Begründung nicht mehr überzeugt. Vielmehr soll ihr Sinngehalt erforscht und auf seine Übertragbarkeit geprüft werden, denn letztlich kann man Begründungen sowohl vertiefen als auch erschüttern.

5.3.4.3 Prinzipien zur Auswahl von Inhalten aus Lebensbereichen

Hier sind die Lebensbereiche des Kindes, Jugendlichen und des Erwachsenen angesprochen. Daraus lassen sich Inhalte immer nur im Hinblick auf ein Ziel, hier allgemein die Bildung, oder auf eine künftig zu bewältigende Aufgabe, ein zu behebendes Defizit oder einen zu beseitigenden Defekt auswählen. Man kann prinzipiell auf zwei unterschiedlichen Wegen voranschreiten: entweder wählt man Inhalte aus, die eine optimale Bildung des Heranwachsenden gewährleisten und ihn befähigen, alle nur denkbaren Herausforderungen in seinem Leben erfolgreich bestehen zu können; oder man geht von konkreten Problemen und Aufgaben, Defiziten und Defekten sowie Pathologischem aus und befähigt den Heranwachsenden zu deren Lösung. Hier wird eine

vermittelnde Position eingeschlagen, weil die jeweils erreichten Fähigkeiten des Heranwachsenden immer zugleich auch angewendet werden sollen. Und dazu bieten sich Defekte, Defizite und anstehende Aufgaben an. Daher werden jetzt zunächst Kriterien vorgestellt, die die Zielvorstellung "integrative Bildung" abdecken und im Anschluß daran jene Kriterien erwähnt, die den Bereich der Probleme, Aufgaben, Defizite, Defekte und des Pathologischen erfassen.

5.3.4.3.1 "Integrative Bildung" als Auswahlprinzip für Inhalte

Die im folgenden angesprochenen Kriterien beziehen sich auf die Entfaltung der in den fünf Dimensionen genannten Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche: auf das Noetische (Geistig-Personale), das Kognitive, das Psychische, das Physische und das Relationale (vgl. hierzu Kapitel 3).

Prinzipien zur Entfaltung noetischer Qualitäten

Das Prinzip der Wert- und Sinnsichtigkeit

Hierdurch sollen jene Inhalte ausgewählt werden, die den Heranwachsenden in die Lage versetzen, das, was in einer gegebenen Situation notwendigerweise getan werden muß, zu tun, bevor die Möglichkeit der Wertverwirklichung unwiederbringlich verlorengegangen ist. Beispiele hierfür: eine Aufgabe selbständig lösen, um sich einen Eindruck über die eigene Leistungsfähigkeit zu machen; sich in ein Problem versenken, um sich in Konzentration zu üben; für den Mitschüler eintreten, wenn er in Not ist; auf Fernsehen verzichten und intensiv lernen, wenn die Note in Gefahr ist usw. Die Fähigkeit der Sinnfindung ist durch Übungen zu entwickeln. (Vgl. hierzu Abschnitt 3.1)

Das Prinzip "anspruchsvolles Handeln"

Darunter ist die Bereitschaft des Heranwachsenden zu verstehen, den mit dem Wissen immer zugleich gegebenen Anspruch zu vernehmen und danach zu handeln. Die dazu benötigten Informationen, Gespräche, Argumente, Übungen u. dgl. m. sind zu sammeln. Beispiel: Wer weiß, daß die Umwelt

gefährdet ist, muß sich umweltschonend verhalten. Das dazu nötige Wissen ist zu erarbeiten, die daraus folgenden Schlüsse zu ziehen und das Verhalten und Handeln darauf abzustimmen.

Das Prinzip "Weltbild"

Es sind jene Inhalte auszuwählen, die die "Ausbildung eines Weltbildes mit angemessenen Lebensvorstellungen und einem darin eingebundenen Ich-Konzept" ermöglichen (E.E. Geißler 1983, S. 131). Die Ausbildung eines Weltbildes bedeutet die Zusammenschau verschiedener Weltsichten zu einem Gesamtbild von "Welt". Wer ein Weltbild besitzt,hat eine bestimmte Vorstellung davon, was Leben ist und kann Antwort geben auf die Fragen Immanuel Kants: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Die Auseinandersetzung damit hilft bei der Bewältigung von sog. Schicksalsschlägen.

Das Prinzip "eigene Entscheidungsfindung"

Jene Inhalte, die zur "eigenen Entscheidungsfindung" (E.E. Geißler, ebd.) befähigen, tragen dazu bei, daß der Heranwachsende auf die Folgen von Handlungen achtet und lernt, sie im voraus abzuschätzen. Überlieferte Werte, Lebenserfahrungen anderer und intellektuelle Klarheit eines analytischen Verstandes können hierbei eine große Hilfe sein.

Das Prinzip "Selbstbewußtsein"

Die Arbeit in der Schule muß systematisch daraufhin abgestimmt werden, daß Heranwachsende ihrer selbst bewußt werden, sich akzeptieren und stolz auf ihre Leistungen sein können, insbesondere auf ihre persönliche Werthaftigkeit. Sie müssen überzeugt sein, daß sie die künftig auf sie einströmenden Erwachsenenprobleme angemessen lösen können.

Das Prinzip der Imagination

Das Prinzip "Imagination" wurde von Philip Henry Phenix (1964) vorgeschlagen und läßt sich mit "geistiger Einbildungskraft" oder "Vorstellungsfähigkeit" oder auch die an bestimmte reale Gegebenheit gebundene Phantasietätigkeit des Geistes übertragen. Damit wird der psychologische Aspekt bei der Auswahl von Inhalten unterstützt.

"Imagination" ist mit der Frage nach der Motivation des Schülers, also mit dessen Suche nach Bedeutung und Sinn verbunden. Alles, was der Schüler tut, dient letztlich dazu, die Bedeutung zu vertiefen und Sinn zu erfüllen. Der ausschlaggebende Grund, sich für etwas zu engagieren, geht auf die freie Entscheidung des Heranwachsenden aufgrund seiner Fähigkeit zur Stellungnahme zurück und nicht auf Wünsche oder Bedürfnisse, mögen sie auch noch sehr triebmäßig festgelegt sein; denn diese sind immer schon vom subjektiven Geist kommentiert worden: entweder werden sie zugelassen oder verhindert.

Die "Imagination" ist das bewußte Zentrum der psychischen Existenz des Menschen und macht seine Erfahrung sinnvoll. Ohne Imagination wäre Erfahrung nur Routine, dumpf und langweilig. Phantasielose Erfahrungen sind ihrem Wesen nach sinn- und bedeutungslos. Die Imagination hat eine entscheidende Macht, die Existenz eines Menschen zu erfüllen. Sie öffnet seinen Blick für neue und weitere Möglichkeiten, weil sie eine Form von "Ekstase", im Sinne von außerhalb seiner selbst stehend, ist (vgl. Phenix 1964, S. 345). Hier könnte auch an die Notwendikeit gedacht werden, der Intuition mehr Gewicht zu verleihen. (Vgl. hierzu M.J. Langeveld 1981, S. 100 - 105)

Da die Schüler nur denjenigen Stoff gerne lernen, der sie interessiert, der also in einem besonders offensichtlichen Bezug zu ihnen steht, der ihnen das Gefühl der Bedeutung gibt, das Erlebnis des Könnens vermittelt oder ihnen besonders durchschaubar vorkommt. Ihre Lernleistung steht demnach in direkter Relation zu ihrer Motivation. Stoffe, die diese Qualität nicht besitzen, fordern einen hohen psychischen Einsatz, der lediglich für das Konservieren von Gedächtnisinhalten gebraucht wird. Lernen auf Vorrat ist für Heranwachsende eine große Barriere. Daraus folgt: Jene Stoffe sind auszuwählen, die die Schüler interessieren, die also Bedeutung und Sinn maximieren können. Schüler wollen das Erwachen des inneren Lebens durch die Pflege der Imagination erleben. Daher lernen sie jene Inhalte, die sie von ihren gewöhnlichen Belangen erlösen und auf ein neues Niveau von Sinnhaftigkeit führen, gerne.

Der Appell an die Imagination führt somit zur Auswahl jener Materialien, die von Außergewöhnlichem abgeleitet sind. Sie sollen das alltägliche Leben vor allem umwandeln und nicht bestätigen. Der Schüler soll durch seine Bemühung um Inhalte sich in einer offenen Welt fühlen und nicht in der Gewöhnlichkeit des praktischen Lebens. Er soll entgegen seiner bisherigen Erfahrung tiefer sehen, intensiver fühlen und mehr verstehen. Die geistige Durchdringung des Lebensbereichs ist gefordert, so daß Selbstverständlichkeiten vermieden werden.

Hierzu ein Beispiel: Die Sprache wird als Spiel mit verschiedenen möglichen Regeln verstanden. Man kann mit dem Stamm eines Wortes und den Vorsilben "spielen", sowie mit verschiedenen Klängen und Bedeutungselementen experimentieren. Die Sprache wird auf diese Weise eine neue und faszinierende Aktivität, die die gewöhnlichen Übungen des Sprechens und Schreibens vermeidet und dem Verlangen der Schüler nach sozialen Bedürfnissen entgegenkommt. Die Betrachtung der ungewöhnlichen Aspekte der Sprache erschließt deren innere Bedeutung. Wird sie hingegen als Mittel sozialer Interaktion und Anpassung gelehrt, entflammt sie nicht die Phantasie des Heranwachsenden und dieser wird die wirkliche Bedeutung der Sprache vermissen, die darin besteht, die Dinge für das Verstehen aufzuschließen (vgl. Phenix 1964, S. 347).

Das Kriterium "Imagination" besagt, daß nur solches Material auszuwählen ist, das nicht bizarr, esoterisch oder sensationell ist. Dieser Hinweis von Ph. H. Phenix ist wichtig, um Übertreibungen zu vermeiden. Zur Kultivierung der Imagination eignen sich besonders die fundamentalen Inhalte, die einen geistigen Durchblick durch die differenzierte Welt ermöglichen. Das tiefe Verstehen grundlegender Sachverhalte ist die Quelle wirkungsvoller Praxis. Der Erfolg bei der Lösung von Lebensproblemen wird am ehesten erreicht, wenn die Imagination wirksam werden kann. Die Handlungsfähigkeit des Menschen wird durch das tiefe Verstehen von Zusammenhängen am besten gefördert.

Prinzipien zur Entfaltung kognitiver Qualitäten

Die Inhalte, mit denen sich der Heranwachsende intensiv zur Gewinnung kognitiver Qualitäten auseinandersetzt, sind dem Bereich der Wissenschaften zu entnehmen. Die systematische Bearbeitung der in den Sinnrichtungen zusammengefaßten Inhalte gewährleisten einen geordneten Gedankenkreis, ein Gedanke Johann Friedrich Herbarts, der nach wie vor bedeutsam ist.

Das Prinzip des Klassischen

Der Einwand, das Klassische hätte seine Vorbildlichkeit längst eingebüßt, denn die einmütige Anerkennung gewisser Werke als klassisch sei nicht mehr möglich und die vorbildlichen Lebenslösungen können nicht für neue Problem verwendet werden, ist zwar zutiefst berechtigt. Aber deshalb ist die Idee, ist der Sinn des Klassischen noch nicht überholt. Das Streben des Menschen nach Dauerhaftem, nach Vorbildlichem, nach Geglücktem ist ein Symptom für die Suche nach Orientierung. Klassisches kann Orientierung bieten. Erweitert man den Begriff auf den Bereich des Wertvollen, dann bezieht er Werte ein und erscheint plötzlich in einem neuen Licht: Wir können darauf nicht verzichten und müssen trachten, daß in der Gegenwart Vorbildliches geleistet wird, wobei die Entscheidung über die Anerkennung des Qualitätsmerkmals im Hinblick auf die klassischen Vorgänger getroffen werden muß, soll ein Niveauverlust vermieden werden. Damit ist die Forderung verknüpft, die großen, das menschliche Leben erleichternden, bereichernden, verbessernden und verlängernden Erfindungen, Gedanken, Werke und Errungenschaften zu tradieren. Gemeint sind hier Werke von Erfindern, Forschern, Künstlern, Sehern, Gelehrten und Heiligen. Der Kerngedanke ihrer Werke, verbunden mit der Entstehungssituation ist herauszuarbeiten, damit der Sinn für die Gegenwart deutlich wird. Der Sinn liegt im erkannten Allgemeinen, das an dem Besonderen deutlich wurde. Das persönliche Werk kann für den Heranwachsenden in einer echten Begegnungssituation Anlaß zu einem tiefgreifenden existentiell bedeutsamen Erlebnis sein. Das Klassische leistet somit eine wichtige aktuelle Funktion und ist nicht zu ersetzen. (Vgl. hierzu auch Abschnitt 4.2.3) Das Klassische kann auch mit der

Frage in Zusammenhang gebracht werden, was von den tradierwürdigen Gütern in veränderter Form wiederkehrt und auf keinen Fall aufgegeben werden darf. Das gilt insbesondere für den Bereich der Geisteswissenschaften.

Das Prinzip des Enzyklopädischen

Das Prinzip des Enzyklopädischen kann heute angesichts der Stoffülle nicht verwirklicht werden. Es wurde früher für wichtig gehalten, weil der Erwerb von Wissen als Gewinnung von Macht galt und weil damit das Leben besonders gut gemeistert werden konnte. Das verweist auf den Anspruch dieses Prinzips, pragmatisch zu sein und dem Leben zu dienen. Mit zunehmender Stoffülle wurde die Verwirklichung dieses Prinzips problematischer, so daß es galt, Überblick auf der Grundlage von Detailwissen zu erreichen.

In diesem Sinn forderte Franz Xaver Eggersdorfer, daß alle Seinsbereiche, nämlich Natur, Kultur, das Wesen, der Wert, an der Verwirklichung von Bildung beteiligt sein müssen. So verlangte auch Philip Henry Phenix, daß alle sechs Sinnbereiche im Verlaufe der Schulzeit behandelt werden müssen und Theodor Wilhelm plädierte für den Erwerb aller acht Vorstellungshorizonte. Daher ist es die didaktische Aufgabe, jenes Wissen zu identifizieren, das für die aktuelle Lebensbewältigung nötig ist. Das läßt sich jedoch nicht allgemeinverbindlich sagen, sondern muß differenziert, z. B. nach Berufsarten und hier wiederum nach verschiedenen Qualitäten der Arbeit erforscht werden.

Ein diesbezüglicher Versuch könnte in Zusammenarbeit mit der Industrie gelingen, die für die verschiedenen Arbeitsbereiche bestimmte Indikatoren der beruflichen Tätigkeiten ausgewiesen hat. Bei diesem Vorschlag müßten jene Berufe besonders ins Auge gefaßt werden, die sich im Laufe der Geschichte bei der Bewältigung von Herausforderungen an die Gesellschaft besonders bewährt haben. Hierbei wäre an die Praxeologie von Josef Derbolav zu denken. Darin sind bewährte Berufe in einem System zusammengefaßt. Diese elf Praxisfelder sollten demzufolge von jedem der Heranwachsenden bearbeitet werden: er sollte wissen und erleben, wie die verschiedenen Berufsinhaber die Welt wahrnehmen, wie sie denken und worauf sie besonderen Wert legen.

Gegen die Praxeologie kann neben den Einwänden, auf die schon hingewiesen wurde, darauf aufmerksam gemacht werden, daß auch aktuelle Berufe einzubeziehen sind. Damit wäre in der Tat ein umfassendes Verständnis von Welt möglich. Dieses ist immer mehr erforderlich, weil die Unübersichtlichkeit zunimmt, bedingt durch erneute Differenzierung. Deshalb ist die Forderung der Praxeologie immer zugleich zu ergänzen durch die Forderung nach einer Systematik der Vorstellungswelt im Sinne von Th. Wilhelm oder einem "geordneten Gedankenkreis" (J.Fr. Herbart). Beide Forderungen könnten aufs innigste miteinander verbunden werden; denn jeder der Berufe läßt sich aufgrund seiner spezifischen Denkweisen mit einem oder mehreren "Vorstellungshorizonten" oder "Sinnbereichen" in Verbindung bringen. Dies zeigt, daß der Grundgedanke des Enzyklopädismus aktuell ist und nicht aufgegeben werden kann. Erst aus dem Überblick über das Ganze kann die Gewichtung des einzelnen Inhalts angemessen erfolgen.

Bei der Auswahl der Inhalte ist jedoch zu bedenken, daß diese nicht zu schnell veralten und nicht isoliert sind; denn sonst besteht die Gefahr der Empfindung von Sinnlosigkeit. Aus diesem Grund sind aus den Wissenschaften die Arbeiten genialer, geistvoller Forscher einbezogen worden, die für die Wohlfahrt aller Menschen Großes geleistet haben.

Das Prinzip des Exemplarischen

Das Exemplarische sagt nicht, welche Inhalte ein bestimmtes Fach tatsächlich charakterisieren, aber es läßt sich verbinden mit den großen Errungenschaften der Kultur. Das exemplarische Auswahlprinzip trifft - nach W. Klafki (1959, S. 384) - für jene Bereiche zu, in denen das Verhältnis von Gesetz und Fall vorherrscht. Es dient zunächst als Mittel, Stoffe der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer zu reduzieren und setzt übergeordnete, einheitlich akzeptierte Auswahlprinzipien, z. B. das Verständnis von Kultur und Gesellschaft voraus. Es braucht sich aber aus sinntheoretischer Sicht nicht auf die Inhalte der Fächer zu beschränken, sondern kann sich auf die außerschulischen und außerunterrichtlichen Lebensbereiche ausdehnen. Der Lehrplan erfaßt nicht nur die Fachinhalte, sondern alles, was zum Erfahrungsbereich des Schülers gehört. Auch hier lassen sich viele exemplarische Fälle, etwa im Bereich des Verhaltens, des Umgangs miteinander, des verantwortli-

chen Handelns, des Erlebens auffinden, die im Rahmen des Gesprächs zwischen Lehrer und Schüler, zumeist außerhalb des Unterrichts, eine wichtige Rolle spielen, wenn das Allgemeine, das in einem "Fall von ..." steckt, herausgearbeitet wird. An treffend ausgewählten Exemplaria lassen sich die Sinnrichtung (z. B. kognitiv, pragmatisch, ethisch usw.), die Sinnzugänge (verstehen, erleben und handeln) und die Sinnziele (Bedeutung, Zweck und Wert) erarbeiten. Ihre Verbindung mit anderen Exemplaria ergibt einen gut durchschauten Sinnzusammenhang, dessen Rückbezug auf die Wirklichkeit vor dem Vergessen schützt.

Das Prinzip der Struktur

Das Strukturprinzip ist in dem Begriff des Horizonts von Th. Wilhelm eingefangen und trägt auch zur geistigen Durchdringung eines Wissenschaftsbereichs bei oder - wie bei Ph. H. Phenix - zum Verstehen von Inhalten. Es ist nötig geworden, weil es innerhalb der Wissenschaften keine allgemeinverbindliche Rangordnung gibt. Auch die Einzelwissenschaft bietet keine Auswahlprinzipien im Hinblick auf die Bildung. Das Strukturprinzip läßt sich auf den erzieherischen Bereich ausdehnen: es gibt eine Fülle von Verhaltensweisen, Handlungen, Umgangsformen, Riten, die nach einer bestimmten Struktur ablaufen. Sie sind ebenfalls in den Auswahlprozeß des Lehrplans einzubeziehen, denn auch sie soll der Heranwachsende verstehen. Außerdem bezieht sich das Strukturprinzip auf den systematischen Überblick über die Welt des Wissens. Damit wird die kritisierte Ausrichtung des Unterrichts an den Fachwissenschaften verringert.

Das Prinzip der Lernzielorientierung

Die Lernzielorientierung hat die wichtige Frage nach dem Wozu stets zu stellen. Diese Sinnfrage konnte jedoch die vorherrschende Stofforientierung nicht überwinden. Daher muß sie nachdrücklicher als bisher gestellt werden, und zwar sowohl auf der Ebene der Curriculumexperten als auch auf der der Lehrer und Schüler. Der Zusammenhang von Ziel und ausgewähltem Inhalt muß für jeden einzelnen Schüler nachvollziehbar sein. Gegen den mit der Lernzielformulierung meistens zugleich gegebenen behavioristischen Operationalismus ist einzuwenden, daß er nur

jene Inhalte auswählen kann, die im Schüler beobachtbare Verhaltensänderungen hervorrufen. Damit wird eine Vorentscheidung über sämtliche Inhalte getroffen, die deren immanente Sinnhaftigkeit mißachtet, und die Methode der Operationalisierung zum Maßstab der ..wertung erhoben.

Die Abhängigkeit der Lernzielorientierung von der Erfolgskontrolle verhindert, daß der Freiraum des Reflexiven, des Meditativen, des besinnlichen Sich-Aussprechens in dem Lehrplan zugelassen wird. Damit wird die Sinnebene versperrt (vgl. Cl. Günzler 1976, S. 135 - 146). Als Gegenmaßnahme wird die Ebene der bewußt gestellten Sinnfrage aufgenommen, etwa durch Anlehnung an Wilhelm Flitners Vorschlag einer "Lebenslehre" (1946), oder einer Hilfe zum "Lebenlernen", wie Claus Günzler sagt (1976, S. 175). Es wäre denkbar, beispielsweise dem Literaturunterricht eine Orientierungs- und Sinngebungsfunktion zuzuschreiben, ähnlich wie dies Klaus Schmitz (1977) für die Sozialwissenschaften reklamierte. Er formulierte - leider einseitig auf Sozialwissenschaften bezogen - : "Lebenssinn und Handlungsorientierung der Heranwachsenden werden hier entscheidend beeinflußt und geprägt." (S. 97) Diese Forderung mündet in die Erforschung des Sinnes von Fächern, was nicht nur auf den Bildungssinn reduziert werden sollte, wie dies Ottomar Wichmann (1930) vorlegte. Hier schlösse sich ein weites auch empirisch durchzusetzendes Forschungsprogramm der Fachdidaktiken an.

Das Prinzip der Lebensnähe

Das Prinzip der Lebensnähe, das bei der Situation des Kindes einsetzt, ist oft wegen des naheliegenden Gedankens der Nützlichkeit, der unmittelbaren Brauchbarkeit und der Verhinderung über Bereichsgrenzen zu schauen, kritisiert worden. In einem weiteren Verständnis bedeutet "Lebensnähe", daß die aktuellen Zeitprobleme davon erfaßt werden können. Lebensnahe, lebensbedrohende Entwicklungen, das, was dem Menschen widerfährt, kann von ihm aufgegriffen werden. Lebensnah erweist sich auch jenes Wissenschaftswissen, das beitragen kann, das Bewußtsein des Heranwachsenden für aktuelle Herausforderungen zu schärfen, kurz: die Vigilanz zu sensibilisieren.

Lebensnah ist es beispielsweise, wenn die "Sachgerechtigkeit" (vgl. Cl. Günzler 1976, S. 133) von Inhalten beachtet wird. Das heißt, daß der Sache hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Menschen Gerechtigkeit widerfahren muß. Es ist unerläßlich, sie in ihrer Sinnhaftigkeit und ihrem Anspruch zu erkennen. Sie darf nicht deshalb ausgewählt werden, weil sie etwa lediglich ein bestimmtes Verhalten im Heranwachsenden auszulösen verspricht. Damit wird eindeutig das Auswahlprinzip 'Verhaltensänderung' zugunsten von 'Bildung' in seine Grenzen verwiesen.

Lebensnah ist es auch, wenn die Frage nach dem zukünftigen Wissen gestellt wird, das Heranwachsende beherrschen müssen, um ihr Leben meistern zu können. Das schließt jenen erreichten Wissensstand ein, der nicht mehr unterschritten werden darf, soll das kulturelle Niveau erhalten bleiben. Das Prinzip der "Vorwegnahme" (Erich Weniger) läßt sich damit verbinden.

Prinzipien zur Entfaltung psychischer Qualitäten

In den Lernzielkatalogen sind die effektiven Lernziele stets mit mehr oder minder großer Präzision angezeigt, gewissermaßen als Nebeneffekt bei der Beschäftigung mit dem dominierenden Material. Das ist prizipiell zu begrüßen, reicht allerdings nicht aus, um die psychischen Qualitäten des Heranwachsenden zu fördern (vgl. hierzu Abschnitt 3.3).

Das Prinzip "psychisches Verstehen"

Die durch die personzentrierte Psychotherapie von Reinhard und Annemarie Tausch (1977) bekanntgewordene Formel des "einfühlenden Verstehens" ist nicht nur in der Grundschule bedeutsam. Aus diesem Grund wird die Notwendigkeit gesehen, sie im Gesamtgefüge eines Lehrplans speziell abzusichern. Damit ist die Voraussetzung gegeben, daß der Heranwachsende mit einem andern fühlen oder leiden kann, daß er mehr und intensiver sich mit dem anderen auseinandersetzt, nicht bloß verbal im Streit oder im jugendlichen, sicherlich notwendigen Gebalge, sondern auch mit zunehmendem Alter gedanklich tiefer. Die dichterische Verarbeitung und Darstellung von Innenwelten, von psychischen Abläufen

sind hierzu geeignet. Damit läßt sich auch die Notwendigkeit der Gemütsbildung verbinden, die in den Schulen vernachlässigt wird.

Das Prinzip der "Psychohygiene"

Mit Hilfe dieses Prinzips können die Inhalte wie Meditation, Sensibilitätstraining und der gesamte Bereich der Psychosomatik erfaßt werden. Hierzu sind vielfältige Informationen, die angemessene konsequente Lebensführung und die intensive Übung nötig. Auch dieser Bereich ist in der Schule stark vernachlässigt, und muß thematisiert werden, damit die richtige Einstellung zur Psychohygiene entsteht: es geht hierbei vor allem um die Intensivierung der subjektiven Leistungsfähigkeit.

Prinzipien zur Entfaltung physischer Qualitäten

Die physischen Qualitäten werden in der Schule insbesondere durch den Sportunterricht entfaltet. Das ist für den Heranwachsenden vorteilhaft. Aber es gehören dazu weitere Inhalte, die davon unberührt bleiben (vgl. Abschnitt 3.4). Darauf machen die folgenden Kriterien aufmerksam.

Das Prinzip "Lebensfristung"

Das Prinzip "Lebensfristung" (E.E. Geißler 1983, S. 131) betrifft zunächst die Heranwachsenden erst am Rande, weil es die Abwendung von Existenznöten anspricht, die Lebensführung und die Lebensvorsorge betrifft. Gleichwohl kann hier die von Albert Schweitzer treffend formulierte Rede von der "Ehrfurcht vor dem Leben" bedacht werden, wodurch eine grundlegende Einstellung gegenüber dem Leben insgesamt eintreten kann. Hier hätten auch die Informationen über Aids und der damit verbundenen Erkenntnis von der lebenserhaltenden Funktion der Moral ihren logischen Ort. Außerdem könnten die Kriterien der Lebensgeschicklichkeit und körperlichen Ertüchtigung hier subsumiert werden.

Das Prinzip "Sinnestätigkeit"

Die "Sinnestätigkeit" (Johannes Flügge 1975) ist so selbstverständlich, daß sie in der Schule kaum systematisch verfolgt wird. Hier sind Aufgaben angesprochen, die durch eine Seh-, Hör- und Bewegungsschule übernommen werden. Darüber hinaus können auch Ausfälle von Sinnestätigkeiten und ihre Folgen erfaßt werden. Die Gewinnung eines "Sinnesbewußtseins" (Rudolf zur Lippe 1987) unterstützt das vertiefte Sehen von Welt.

Prinzipien zur Entfaltung relationaler Qualitäten

Die Qualitäten der Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu anderen und anderem sind für das tägliche Leben bedeutsam. In ihnen drückt sich die existentielle Qualität des Menschen aus (vgl. Abschnitt 3.5).

Das Prinzip der "Daseinserweiterung"

Das Prinzip "Daseinserweiterung" (E.E. Geißler 1983, S. 131) betrifft die Teilnahme des Heranwachsenden an verschiedenen Gebieten der Kultur, nicht nur des Politischen. Musik, Theater, Kunst, Literatur u. a. m. sind Angebote, die den Blick des einzelnen weiten helfen und die Palette von Erlebnismöglichkeiten bereichern. Die Geschmacksbildung in der Schule wird in diesem Zusammenhang thematisierbar.

Das Prinzip des "Sozialen"

Die Beziehung zwischen den Heranwachsenden ist zu beeinflussen. Die gelegentlichen Ermahnungen reichen dazu nicht aus und die Hoffnung auf die Selbstregulierungsfähigkeit der Heranwachsenden ist unangemessen, weil diese die Erfahrungen der vorangegangenen Generation noch einmal mit all ihren Umwegen durchlaufen müßten. Das gilt auch für die Beziehungen der Heranwachsenden zur Generation der Erwachsenen. Das "Soziale" bezieht sich aber auch auf die Beziehung des Heranwachsenden zu sich selbst und hat insofern mit der Selbst-Identität zu tun. Dies schließt auch einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur und dem Transzendenten ein. Umwelterziehung und religiöse Erziehung erfahren hier eine Förderung.

5.3.4.3.2 Das "Pathologische" als Auswahlprinzip für Inhalte

Nachdem von der Seite der Zielstellung Prinzipien vorgestellt wurden, müssen auch jene einbezogen werden, die das Pathologische erfassen können.

Das Prinzip "Defekt"

Mit diesem Prinzip sollen alle jene Ausfälle im Lernprozeß des Heranwachsenden erfaßt werden, die den Erwerb eines geordneten Gedankenkreises behindern. Sie mögen im Heranwachsenden lokalisiert sein, etwa Hör-, Seh- und Bewegungsdefekte, oder aber im Lehrprozeß, etwa wenn die notwendigen Erklärungshilfen unterschlagen werden.

Das Prinzip "Defizit"

Die Reduzierung, etwa im Bereich der Sinnerwartung, der Sinnerfüllung läßt sich hier erfassen. Defizite werden im individuellen Leben von jedem einzelnen festgestellt. Sie müssen beseitigt werden. Das gilt insbesondere für die Sinndefizite, weil sie sonst zu Neurosen führen. Sprechdefizite der Schüler können als Folge von Angst, Unsicherheit und sprachlicher Unfähigkeit entstehen oder auf die Dominanz von Mitschülern bzw. des Lehrers zurückzuführen sein.

Das Prinzip "Fehlformen"

Die vielfachen Fehlformen in der Erziehung (vgl. Bertold Gerner 1984) und in der Organisation von Schule, Unterricht und Freizeit sind im Lehrplan zu thematisieren und durch Gegenmaßnahmen gezielt zu beheben. (Vgl. K. Biller 1988 c, S. 30 - 76)

Das Prinzip "anstehende Aufgaben"

Die anstehenden Aufgaben, die auf Heranwachsende in ihrem jeweiligen Umfeld warten, verweisen stets auf eine defizitäre Situation. Sie benötigen eine Vielzahl an Informationen, an Überlegungen und kreativen Lösungsansätzen, damit sie angemessen bewältigt werden. Hier können

Wissenschaftswissen, Kulturerfahrung und Lebenserfahrung eingebracht werden. Die intensiven Bemühungen des Heranwachsenden zur Erfüllung anstehender Aufgaben kann einen doppelseitigen Erschließungsprozeß auslösen. Die Vielzahl der empirisch erfaßbaren Aufgaben lassen sich zu Schlüsselaufgaben zusammenfassen, wodurch sich der bildende Effekt noch vergrößert.

Ergebnis:

Die beiden Prinzipiengruppen "integrative Bildung" und "Pathologisches" beziehen sich auf den Lebensbereich des Heranwachsenden und des Erwachsenen. Sie wählen daraus Inhalte aus, die vor allem die potentiellen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden in einer möglichst auf die individuelle Situation abgestimmten Form fördern sollen. Ob sich davon der Heranwachsende fördern läßt, obliegt seiner persönlichen Verantwortung. Die gegenseitig aufeinander abgestimmten Auswahlkriterien vermeiden jegliche Einseitigkeiten.

5.3.4.4 Zusammenfassung: Der Strukturzusammenhang der Auswahlprinzipien

Auf der Ebene der Lebensbereiche sowohl des Heranwachsenden als auch des Erwachsenen findet sich der Pool an Erfindungen, Einsichten, Erfahrungen, Können und Wissen. Auf einer anderen begrifflichen Ebene könnte man auch von Kultur und Wissenschaft sprechen. Aus den definierten Inhalten der beiden Lebensbereiche werden die Sinnrichtungen gebildet. Die Auswahlprinzipien wählen daraus die Inhalte, die in die fünf Dimensionen des Heranwachsenden eingruppiert werden: in das Noetische, Kognitive, Psychische, Physische und Relationale. Bei ausgewogener Anwendung kann damit prinzipiell das Ziel "integrative Bildung" erreicht werden. Alle Inhalte, die hierfür einen Beitrag liefern, müssen auf ihre Sinnhaftigkeit geprüft werden. Sie müssen wenigstens eines der Sinnziele "Bedeutung", "Zweck" und "Wert" erreichen. Je mehr Sinnziele sie erreichen, desto höher steigt ihr Sinngehalt. Schließlich müssen die als sinnvoll ausgewiesenen Inhalte das Kriterium der "Lebenserhaltung" erfüllen. Jetzt können sie der Organisationsform Fach, Fähigkeits- oder Themenbereich zugeordnet und von hier aus dem Heranwachsenden als Unterrichtsstoffe angeboten werden.

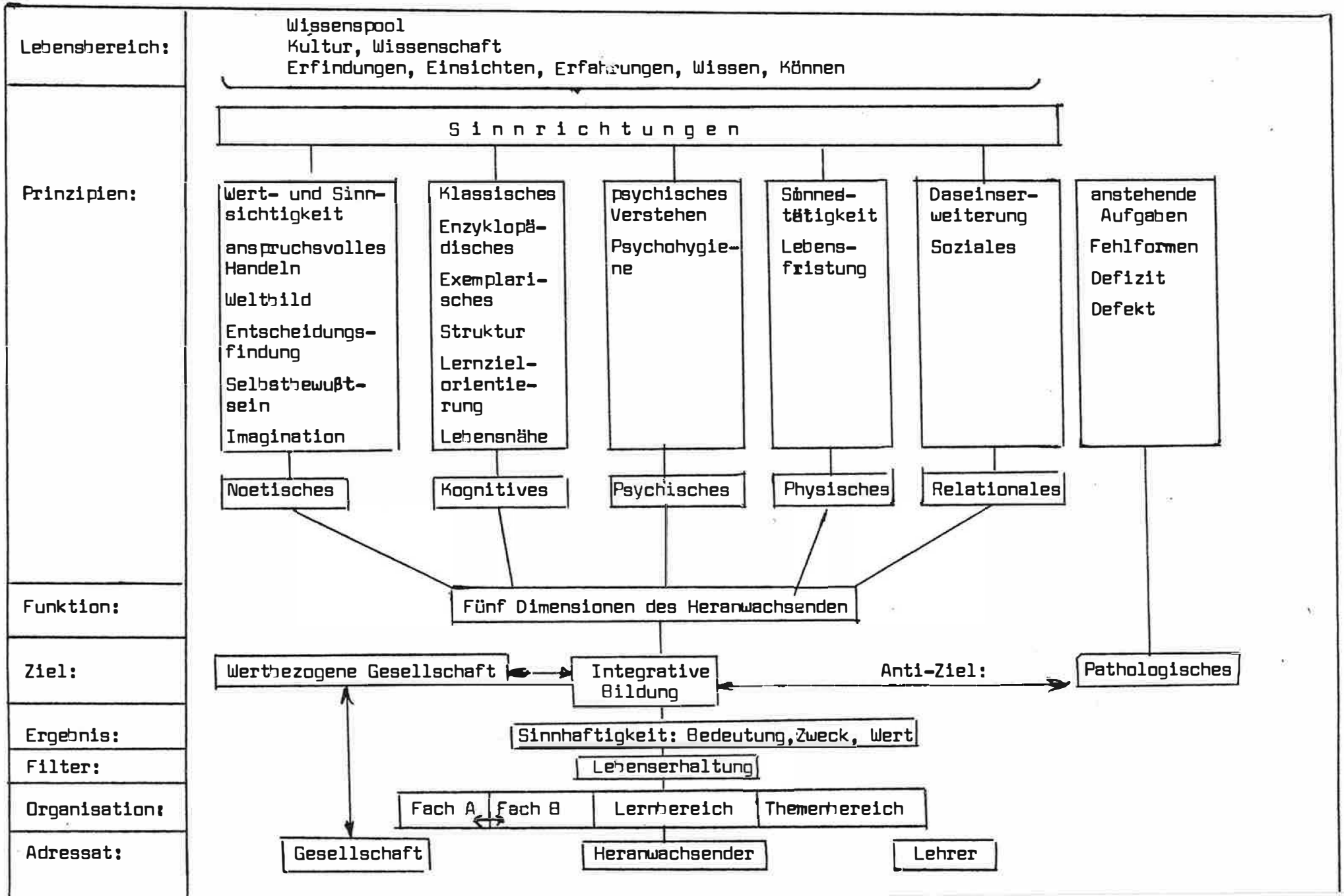
Die integrative Bildung steht in einem engen Bezug zur Zielerwartung der "wertbezogenen Demokratie" und zu dem Anti-Ziel des "Pathologischen", das ebenfalls mit Hilfe von Auswahlprinzipien Inhalte anbietet, mit deren Hilfe "Pathologisches" vermindert oder geheilt wird. Das "Pathologische" macht das Scheitern im Lernprozeß und Lehrbereich begrifflich faßbar und steht in einer fruchtbaren Spannung zum erwarteten Ziel der Bildung. Auf der Adressatenebene steht der Heranwachsende in der Spannung zur Gesellschaft und zum Lehrer. Mit allen dreien verbinden sich im Rahmen des idealtypischen Auswahlprozesses Fragen, Forderungen und Bedürfnisse.

Die Gesellschaft verlangt beispielsweise die Absicherung der nationalen Sprache, ein gründliches Wissen über die Geographie des eigenen Landes, die Kenntnis der Geschichte, der Sitten und die Pflege der Gebräuche sowie die Orientierung an Grundwerten. Deshalb muß sich jeder ausgewählte Inhalt fragen lassen, welchen Beitrag er für eine wertbegründete Demokratie liefern kann. Deren ideale Bedürfnisse sind

nach Ph. H. Phenix (1964, S. 69): die Überschreitung der eigenen Kultur als Horizonterweiterung; das soziale Zusammenwachsen unterstreicht das Einheitsstreben eines Volkes; umfassend erzogene Bürger sind das Ziel, wenn der Schule eine Führungs- und Bildungsfunktion in der Gemeinschaft zugebilligt wird.

Im Hinblick auf den Lehrer ist zu fragen, ob er an dem ausgewählten Inhalte seine Vermittlungs-, Erziehungs- und Beratungsfunktion erfüllen kann. Dem Schüler können in Anlehnung an Ph. H. Phenix persönliche Forderungen und ideale individuelle Bedürfnisse zuerkannt werden. Die persönlichen Forderungen beziehen sich auf die Individualisierung des Lehrplans, die die Förderung begabter Schüler durch spezielle Angebote einschließt. Ein Testprogramm - so wäre zu ergänzen - zur Feststellung der persönlichen Begabungsrichtungen müßte obligatorisch sein. Die schulischen Leistungen sind wegen des persönlichen Anteils des Lehrers in Form von Wahrnehmungsfehlern dafür nicht optimal geeignet. Die idealen Bedürfnisse konzentrieren sich auf die intellektuelle, moralische, ästhetische (Geschmacksbildung) und philosophische (Weltbild, Frage nach dem Sinn des Lebens) Entwicklung, kurz: auf die Inhalte der fünf Dimensionen des Heranwachsenden.

Abb.: Strukturzusammenhang der Auswahlprinzipien



5.3.5 Fünfter Grundzug: Die ausgewählten Inhalte gruppieren sich um Ideen, Dinge und Probleme, werden Lernbereichen, Fächern und Themenbereichen zugeordnet und bilden auf diese Weise einen Sinn-Zusammenhang.

Der "Sinn von etwas" wird immer durch einen größeren, umfassenderen Sinn-Zusammenhang legitimierbar. Darauf muß die Anordnung von Inhalten eingehen.

5.3.5.1 Die Anordnung ausgewählter sinnvoller Inhalte

Die Anordnung der ausgewählten Inhalte muß ein Sinngefüge anstreben, das, bildhaft formuliert, einander überwölbenden Kuppeln oder Kreisen gleicht, die der Struktur nach den Konzentrationskreisen entspricht, inhaltlich aber dem Modell des "Gedankenkreises" von Johann Friedrich Herbart nahekommt. Eine Möglichkeit hierzu bildet die Anordnung von Inhalten um Ideen, Dinge und Probleme. Der hier aufgegriffene Gruppierungsvorschlag geht auf Philip Henry Phenix (1958, S. 72 - 75) zurück und wird modifiziert rezipiert.

Die Anordnung von Inhalten um repräsentative Ideen

Das Wissen in einem Fachbereich läßt sich um verschiedene, für ein Gebiet typische oder repräsentative Ideen, Grundgedanken und Theorien gliedern. Diese Anordnung bietet sich vorwiegend im akademischen Bereich an. Hierdurch können die ideengeschichtlichen bzw. problemgeschichtlichen Zusammenhänge studiert werden. Sie ergeben ein fundiertes, detailliertes zusammenhängendes Wissen.

Diese Art der Anordnung von Inhalten ist mehr als die Verbindung bestimmter Fächer um die Idee der Gesinnungsbildung wie bei den Herbartianern oder die Anordnung von Themen um eine "Idee" in den pädagogischen Sinfonien Wilhelm Alberts. Sie ist auch nicht das gleiche wie die Aufhebung der Fächerung im Rahmen des Gesamtunterrichts. Es handelt sich vielmehr um die Gruppierung des Wissens um Theorien, die in einem engen geistesgeschichtlichen Zusammenhang entstanden sind und einander bedingen. Dadurch gewährt diese Anordnung

einen Einblick in das Wirken menschlichen Geistes auf einem hohen Niveau der Abstraktion. Die Anordnung der Inhalte um die repräsentativen Ideen überschreitet die Fächergrenzen nicht.

Der Lehrer wählt aus den verschiedenen Wissensbereichen jene Theorien, Ideen, Grundgedanken und grundlegenden Kategorien, wie z. B. "Sinn", "kategorischer Imperativ", "Wirtschaftlichkeit", "Relativität", "Schwerkraft" usw. aus, die das Ganze des Faches am treffendsten kennzeichnen. Diese "Ideen" haben erschließende Funktion und sind im höchsten Maße bildend, weil auf diese Weise das gesamte Themenfeld bearbeitet werden kann. Daher kommen sie "Schlüsselideen", "-gedanken" und "-theorien" gleich, die es dem Heranwachsenden erlauben, mit relativ wenig Aufwand an Organisation und technischen Hilfsmitteln weiterhin detaillierte Kenntnisse zu erwerben.

Diese Anordnungsmodalität gewährleistet die Dominanz des Gedankens bzw. der Theorie. Sie wird in ihrem gesamten Umfeld erfaßt. Beginnend von der Kritik am Bestehenden, über die Entfaltung und Präzisierung der Intention bis hin zu den bedingenden Zeitumständen, in denen die geistige Auseinandersetzung stattfindet, wird das Ergebnis dargestellt. Im Zentrum stehen keine Äußerlichkeiten, auch nicht jene Details, die nur der ständig damit konfrontierte Fachmann überblickt, sondern die großen Zusammenhänge, die Grundlinien, die geistigen Kernpunkte.

Die Anordnung von Inhalten um Ideen spricht theoretisch interessierte Heranwachsende an, und ist als "akademisch" zu etikettieren, obgleich sie nicht der Universität vorbehalten ist, sondern für allgemeinbildende Schulen gleichermaßen sinnvoll erscheint.

Die Anordnung von Inhalten um besondere Dinge

Bei dieser Anordnungsweise sollen die Schüler möglichst am Konkreten lernen. Beispiele hierfür sind Themenstellungen, wie etwa "Die amerikanischen Indianer" und "Baum". Um die Indianer zu verstehen, benötigt man z.B.Wissensinhalte aus dem Bereich der Geographie, der Geschichte und der Religion. Auch das Studium von "Bäumen" erfordert nicht nur biologische, sondern auch physikalische, chemische, wirtschaftliche und naturhistorische

Erkenntnisse. Die theoretischen Informationen, Konzepte, Annahmen u. dgl. m. werden im Zusammenhang mit einem konkreten Gegenstand gelernt. Ihre Bedeutung liegt in ihrem Beitrag zur Erweiterung des Wissens über einen Gegenstand.

Diese Anordnung von Inhalten ist anthroplologisch naheliegend; denn die Menschen haben in der Vergangenheit, von Konkretem ausgehend, ihre Erkenntnisse gewonnen und sind zu den Abstraktionen vorgedrungen. Die seltenen Vorkommnisse der gesamtheitlichen Ergebnisschau seien ausgeklammert. Konkrete Dinge stellen somit die Verbindung zu den Theorien her, die wiederum aus der geistigen Auseinandersetzung des Systematikers mit konkreten Dingen entstanden sind.

Die Anordnung von Inhalten um exemplarische Probleme

Die Zentrierung der Lerninhalte um Probleme betont die aktuelle Situation der Schüler. Dieser Vorschlag ist durch die Erkenntnis begründet, wonach wirksames Denken nur dann eintritt, wenn die Person einer Problemsituation gegenübersteht, sei es, daß eine Unklarheit beseitigt oder eine Schwierigkeit gelöst werden muß. Das Problem wird wegen dieser Initialfunktion zum Ausgangspunkt des Lernens. Die Ideen und Dinge werden zur Lösung des Problems benötigt, wodurch eine Querverbindung zwischen den drei Anordnungsweisen möglich wird.

Die Anordnung von Inhalten um exemplarische Probleme bringt, wie schon die ding-zentrierte Gruppierungsmöglichkeit, Lebensnähe und Anschaulichkeit mit sich. Es ist jedoch fraglich, ob allein die Probleme zum Nachdenken anregen. Die intellektuelle Neugier und der Wunsch nach Klarheit, nach Verstehen, insbesondere nach restlosem Verstehen werden allzu leicht übersehen. Wenn man allerdings die Bezeichnung "Problem" als Lernmotiv so weit faßt, daß darunter auch das "noch-nicht-Wissen" und die "Unklarheit" zu subsumieren sind, dann erübrigt sich der Einwand. Gleichwohl sollten jedoch das Interesse des Heranwachsenden und das Perfektionsstreben als positive Bezeichnungen von Lernmotiven stärker beachtet werden. Auf diese Weise könnte verdeutlicht werden, daß Heranwachsende aus Freude am geistigen Zuwachs und am Streben nach Klarheit gleichfalls lernen.

5.3.5.2 Die Verteilung der Anordnungsmöglichkeiten auf die Altersstufen

Für die Lehrplankonstruktion empfehlen sich alle drei Vorschläge zur Anordnung von Inhalten um Ideen, Dinge und Probleme unter bestimmten Bedingungen. Sie müssen auf das Alter der Schüler Rücksicht nehmen, die Persönlichkeitsmerkmale einbeziehen und die Arten des Wissens bedenken, die erworben werden sollen: beschreibend bei der Erarbeitung dingzentrierter Inhalte, vorschreibend für Anwendungszwecke anläßlich der Durchführung von Projekten oder rein theoretisch bei der Beschäftigung mit repräsentativen Ideen. Daher liegt der folgende Vorschlag für die Verteilung der Ansätze nahe:

(a) Das Lehrangebot für Kinder bevorzugt den dingzentrierten Ansatz, hebt weniger auf Problem ab und vermeidet die Zentrierung der Themen um Ideen. Der Schwerpunkt sollte daher auf dem Ausdruck der Heranwachsenden liegen, auf dem Erwerb von Faktenwissen, der Herstellung von Dingen und deren Verständnis, der Befähigung, sich selbst und andere zu verstehen, der Zunahme an moralischer Sensitivität und dem allmählichen Beginn, das Wissen zu integrieren (vgl. Ph. H. Phenix 1964, S. 283).

(b) Für Jugendliche sind die Probleme der angemessenste Zugang zum Wissenserwerb in vielerlei Hinsicht, wobei die anderen Zugangsweisen nicht vergessen werden sollten. In den Gymnasien sollte sich der Schüler bemühen, die Vergangenheit zu verstehen, einen Standpunkt zu erreichen und alle Stadien seiner Erfahrung kritisch zu interpretieren, also Selbstkritik üben.

(c) Für den Oberstufenschüler ("advanced graduate student", 1958, S. 75) eignet sich die systematische Methode zum Lernen von idee-zentrierten Inhalten.

5.3.5.3 Die Verteilung der gruppierten Inhalte auf Fähigkeitsbereiche, Fächer und Themenbereiche

Die aus den Lebensbereichen des Heranwachsenden und des Erwachsenen gewonnenen, zu den drei Gruppen zusammengefaßten Inhalte müssen nun den Organisationsformen schulischen Lernens zugeordnet werden. Die historisch gewordenen "Fächer" bieten sich zunächst an. Diese "Spezialgebiete" schließen in ihrer Bedeutung an die sprachgeschichtlich belegte Vorstellung von "Fächer in einem Schrank oder Regal" an, die sich im 18. Jahrhundert als Übertragung aus dem von der Bauweise des Fachwerks abgeleiteten "abgeteilten Raum" durchgesetzt hat. Der Sinn von "Fach" ist demzufolge als ein von einem größeren Ganzen abgetrennter, aber

mit diesem dennoch verbundener Teilbereich. Ohne das Ganze hat das Teil keine Legitimation. Jedes Fach ist mit dem anderen durch die Fachgrenzen verbunden, nicht nur von ihm getrennt. Alle Fächer bilden noch nicht das Ganze, denn dieses ist qualitativ etwas anderes als deren Summe.

Bedingt durch seine klaren Grenzen hat das Fach den Vorzug, überschaubar zu sein. Es hat eine klar zugewiesene Funktion zu erfüllen, die sich durch seinen Namen, etwa "Deutsch", "Geschichte" oder "Englisch", ausdrückt. Die Fachbezeichnung benennt den Inhaltsbereich. Dieser war zur Zeit seiner Entstehung in der Regel überschaubar, einer bestimmten Fähigkeit des Heranwachsenden zugedacht, wie z. B. Schreiben, Rechnen und Lesen oder auf eine begrenzte Fragestellung bezogen, wie z. B. "Wie können Kinder vor Verkehrsunfällen geschützt werden?" Im Laufe der Geschichte wurden daraus die Fächer, wie wir sie heute kennen, und den damit verbundenen Bedeutungshof: Deutsch, Mathematik, Literaturgeschichte und Verkehrserziehung. Im Fremdsprachenunterricht Englisch kann heute nichts anderes als "Englisch" unterrichtet werden. Dahinter verbirgt sich aber nicht nur der Erwerb der englischen Sprache, sondern darüberhinaus eine Vielzahl an Informationen über den englischsprechenden Sprachraum insgesamt. Auf diese Weise gerät die unübersehbare Fülle an Wissen in jedes Fach hinein, was durch die in den siebziger Jahren proklamierte, häufig falsch verstandene und unsinnig angewandte Wissenschaftsorientierung verstärkt wurde. Die Stoffülle gibt ständig Anlaß, die Fächergrenzen zu überwinden, um von der Last des Stoffdrucks befreit zu werden. Aber dies ist nicht möglich, denn das angesammelte Wissen besteht weiter, mit oder ohne Schulfach. Lediglich das Gefühl, es in einer bestimmten Zeit vermitteln zu müssen, schwindet.

Sämtliche Versuche wider die Stoffülle, etwa jene, die in den besprochenen Lehrplänen aufgewiesen wurden, spiegeln Erfolglosigkeit wieder. Das aber war zu erwarten; denn wenn ein Fach beispielsweise "Geschichte" heißt, dann muß der Gesamtbereich inhaltlich abgedeckt werden. Wenn man sich von den Tentakeln des Molochs "Fach" jedoch befreien will, dann muß man es nicht abschaffen, sondern ihm eine andere Funktion zuschreiben, die sich auch im Namen äußert oder damit assoziiert wird. Dadurch soll erreicht werden, daß nicht mehr die

Inhalte dominieren, sondern die Zielvorstellungen, die durch ein Fach vorrangig erreichbar sind. So soll beispielsweise statt Geschichte "geschichtliches Verstehen und Denken" in den Mittelpunkt rücken. Damit wird die Fähigkeit des Heranwachsenden besonders bedacht, die durch die Bemühungen um die Bildung ohnehin anzustreben ist, jedoch selten aufweisbar wurde. Die Ziele in den Präambeln der Lehrpläne waren für die Inhalte eines Faches zu weit entrückt.

Die Verlagerung der Blickrichtung auf die zu erstrebenden Fähigkeiten und Fertigkeiten hilft, die wesentlichsten Sinnrichtungen durch die verschiedenen Fächer den Schülern zu vermitteln. So wird beispielsweise im Fach Geschichte die Notwendigkeit des Zusammenschauens aufgrund umfangreichen Detailwissens beachtet. Die bereits erwähnten "Sinnrichtungen" bilden den Orientierungsrahmen für die anzustrebende Denk- und Verstehensweisen und decken den kognitiven Bereich ab. Die erstrebenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den anderen Dimensionen lassen sich den Fächern in einem angemessenen Gewicht subsumieren, wie z. B. Turnen dem Sportunterricht, Singen und musizieren dem Musikunterricht, deklamieren und frei reden dem Deutschunterricht.

Außer dieser Verlagerung des Fachschwerpunktes auf die zentralen fachlichen Denk- und Verstehensweisen, die in den Sinnrichtungen zusammengefaßt sind, und die zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Heranwachsenden bietet sich noch eine Kombination von Lernbereich, Fach und Themenbereich an. Damit soll jedem einseitigen Versuch zur Überwindung der Fächergrenzen durch ein differenziertes Modell begegnet werden.

5.3.5.4 Die Kombination von Fähigkeitsbereich, Fach, Themenbereich

Je jünger die Schüler sind, desto ganzheitlicher nehmen sie die Wirklichkeit wahr. Das bedeutet, daß die Notwendigkeit zu Sinnzusammenhängen besonders in der Grundschule groß ist. Daher stellen die Fähigkeitsbereiche des Lesens und damit des Artikulierens, des freien Sprechens, des Erzählens; des Schreibens und damit des Zeichnens; sowie des Rechnens eine angemessene organisatorische Möglichkeit dar. Die ding-zentrierten Inhalte sind aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder entnommen. Die überschauten Sinnzusammenhänge werden in

den bekannten, nun besser durchschauten Lebensbereich eingeordnet, d. h. neue Erkenntnisse und Fähigkeiten im eigenen Leben verankert, kurz: angewandt.

Angesichts der heute so weit verbreiteten isolierten Wissensinhalte ist daran zu erinnern, daß bereits 1928 W. Bünger für die Grundschule die Anordnung der Inhalte in Erlebnis- und Sinneinheiten vorgeschlagen hat (S. 36). Er betont in seinem Buch, daß H. Nohl wie W. Dilthey ein methodisch begründetes Verstehen von Sinnganzheiten und Wirkungszusammenhängen anstrebte (S. 52). Dies sei nötig, damit die Unmittelbarkeit zum Leben gewonnen werden könne (S. 58, 60). Welche Sinn- und Wirkungszusammenhänge jedoch geeignet erscheinen, muß heute einer fachdidaktischen Forschung vorbehalten bleiben. Dabei gilt es, die Vorstellung aufzugeben, es ließen sich sämtliche nur mögliche Sinnzusammenhänge vermitteln. Die Auswahl muß vielmehr regionalisiert und individualisiert werden, d. h. die Sinnzusammenhänge sind auf die spezifischen Besonderheiten von Schule und Schüler abzustimmen.

Mit zunehmendem Alter der Schüler werden ihre Fähigkeiten so weit entwickelt, daß sie die verschiedenen Denk- und Verstehensweisen, die die verschiedenen Fächer kennzeichnen, erwerben können. Damit rücken die Fächer in den Mittelpunkt. Innerhalb von Fachgrenzen lassen sich in zufriedenstellender Weise kleinere Sinnzusammenhänge organisieren. Dabei sollen jedoch nicht die Möglichkeiten übersehen werden, die Verbindungen zwischen den Fächern auszunützen, damit der Blick über die Fachgrenzen hinaus von Anfang an eingeübt wird. Das hat zur Folge, daß das erworbene Wissen in einem Fach bei der Suche nach Argumenten in einem anderen Fach hilfreich ist. Die überschaubaren Inhalte können im fächerverbindenden Horizont tiefgründig bearbeitet werden.

Eine wesentliche Verbindung zwischen den Fächern ergibt sich aus deren Orientierung an den Sinnrichtungen. Darüber hinaus sollten jedoch auch weitere Möglichkeiten gesucht werden, wie verschiedene Fächer inhaltlich miteinander verknüpft werden könnten, etwa aufgrund ähnlicher Fragestellungen, gleich gehandhabter Methoden und identischen Inhalten, die nur aus der Sicht des anderen Faches beleuchtet werden. Das führt dazu, daß das fachinterne Denken zugunsten des interdiszi-

plinären Zusammenarbeitens zurückgenommen wird. Dadurch erhöht sich die Möglichkeit, Sinnzusammenhänge zu entdecken.

Das Wissen, die Einsichten, die Kenntnisse, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Auseinandersetzung mit fachlich organisierten Inhalten erworben werden, stellen die Grundlage für die anspruchsvolle Bearbeitung von weit angelegten Themenbereichen dar. Hier können jetzt über die Fächergrenzen hinweg Problemstellungen bis in die letzten Verästelungen hinein verfolgt, umfangreiche Projekte durchgeführt werden und eine Bereicherung in der selbständigen, verantwortlichen Arbeit eintreten. Die Ausbreitung des geistigen Horizonts gelingt zweifellos am besten ohne Fächergrenzen. Doch dazu bedarf es nicht der Auflösung der Organisationsform der Fächer, sondern lediglich umfassend ausgebildete Lehrer, die etwa neben ihrem Wissen im Fach Englisch auch psychologisches Detailwissen, historisches, philosophisches, geographisches, politisches, ökologisches usw. Wissen besitzen. Diese Forderung ist nicht unbillig angesichts der Erwartungen, die man an die Themenbearbeitung durch die Schüler stellt.

Ergebnis

Die Überwindung der Organisationsform der Fächerung wird aus sinntheoretischer Sicht nicht forciert, weil die Durchsetzbarkeit unwahrscheinlich ist, weil die Sinnrichtungen auch in einem Fach konkretisiert werden können und weil schließlich die Fächerübergreifung allein kein entscheidender Vorteil ist. Außerdem garantiert dieser Ansatz keineswegs eine optimale Zielerreichung. Dies gilt umso mehr, als der entscheidende Faktor "Lehrer" in dem Konzept der Fächerübergreifung theoretisch nicht erfaßt ist. Das Konzept des "Lehrplans als Sinn-Zusammenhang" bezieht hingegen den Lehrer als unersetzbaren Helfer bei der Sinnfindung der Heranwachsenden ein. Er ist derjenige, der die Inhalte auf ihre inneren Zusammenhänge analysiert und bei deren Vermittlung darauf achtet, daß auch die Schüler diesen beabsichtigten Sinnzusammenhang erkennen. Ferner gilt es zu bedenken, daß im Falle der Realisierung des fächerübergreifenden Konzepts zwar nicht die Fachsystematik, aber die der Thematik dominieren würde. Es kann sich demnach nur eine gemischte Anordnungsform der Inhalte durchsetzen und den wechselnden Erfordernissen der Schüler während der 9-, 10-

oder 13jährigen Schulzeit entsprechen. Daher wechselt die Entfaltung der Fähigkeiten, die Vertiefung des Wissens und die Ausweitung des geistigen Horizonts in den drei Stadien der Schulzeit an allgemeinbildenden Schulen ab, in denen die Inhalte, seien sie um Dinge, Ideen oder Probleme gruppiert, den Fähigkeitsbereichen, den Fächern und den Themenbereichen zugeordnet sind.

Alle diese organisatorischen Bemühungen, den Sinn und die Bedeutung von Inhalten in den Mittelpunkt zu stellen, lassen sich maximieren durch die Bemühung des Heranwachsenden um Meisterschaft, durch das Streben nach Vielseitigkeit, durch die Arbeit an der Einheit der Person und durch die Qualität des Verstehens. Diese Vorschläge von Ph. H. Phenix (1964, S. 268 - 269) werden übernommen.

5.3.5.5 Die Maximierung von Sinn und Bedeutung schulischer Inhalte

Die Meisterschaft maximiert Sinn und Bedeutung

Das Leben ist sinn- und bedeutungsvoll, wenn der Mensch eine Tätigkeit ausführt und lernt, sie vorzüglich zu erledigen. Dazu gehört, etwas tief zu verstehen. Wer seine begrenzten Kräfte auf zu viele Bereiche lenkt, schafft nur Oberflächliches. Die herausragenden Leistungen der Menschheit wurden von jenen Menschen erreicht, die in einem einzigen Gebiet kompetent waren. Der Lehrplan sollte deshalb eher eng als breit angelegt sein. Jeder Schüler sollte in einem Spezialgebiet gefördert werden. Fundierte Erkenntnisse sollten das Ziel sein und nicht isoliertes oberflächliches Wissen.

Die Vielseitigkeit maximiert Sinn und Bedeutung

Die Bedeutung kann aber auch durch Vielseitigkeit erreicht werden. Das erstrebenswerte Ziel ist die Ausgewogenheit und Vielseitigkeit der Interessen. Daher sollte der Schüler in verschiedenen Bereichen viel verstehen. Es ist besser, mehrere Fähigkeiten zu besitzen als nur eine einzige, so hochentwickelt sie auch sei. Aufgrund dieses polaren Gegenstückes zu "Meisterschaft" sollte der Lehrplan möglichst breit und vielfältig angelegt sein.

Die Einheit und Ganzheit der Person (integrity, p. 269) maximiert Sinn und Bedeutung

Die Erfüllung der Bedeutung gelingt, wenn die Person zur Einheit und Ganzheit wird. Vor allem soll die gegenseitige Abstimmung beliebiger Wissensinhalte mit einem zusammenhängenden Ganzen abgesichert werden. Jede innere Stückhaftigkeit ist zu vermeiden. Die Inhalte des Lehrplans sollten demzufolge ein vielfältig miteinander verwobenes Ganzes und keine Sammlung beziehungsloser Einzelstücke sein. Hier wird die Forderung nach dem Lehrplan als Sinn-Zusammenhang besonders deutlich.

Die Eigenart des Verstehens maximiert Sinn und Bedeutung

Die Eigenart des Verstehens bestimmt ebenfalls die Gewinnung von Bedeutung und Sinn. Das ideale Leben hat mit Eigenart eher zu tun als mit Tiefe, Teilhabe, Weite und Zusammenhang. Es müssen demzufolge nur bestimmte Besonderheiten gelernt werden. Alles andere ist unwichtig. Der Lehrplan muß daher jene Inhalte umfassen, die als wesentlich eingeschätzt werden. Dies ist ein Hinweis, den Lehrplan auf die Grundlage von Sinnrichtungen zu stellen, weil darin die eigen-artigen Verstehens- und Denkweisen der Wissenschaften zusammengetragen sind. Und wer diese formale Qualität besitzt, der kann sich das Wissen selbst erarbeiten.

Diese Hilfen zur Maximierung von Sinn und Bedeutung können nicht zu gleicher Zeit, sondern immer nur nacheinander verwirklicht werden. Gleichwohl stellen sie verschiedene Zugänge zur Verbesserung des Sinnverstehens und der Bedeutungserlangung dar, die in den langen und vielen Schuljahren begangen werden sollten.

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

Wenn im Lehrplan die Erarbeitung von Sinn und Bedeutung zentral verankert ist, dann müssen auch Reflexionen angestellt werden, wodurch der Sinn bedroht wird und was man dagegen unternehmen kann. Dieser Gedanke geht auf Ph. H. Phenix zurück (1964, S. 30 - 49), der ausführlich jene Faktoren beschreibt, die in den sechs "Sinnbereichen" die Gewinnung von Bedeutung und die Erfüllung von Sinn bedrohen. Die dort genannten Ursachen der Sinnbedrohung liegen in den Tendenzen der Zeit, nämlich

(a) in dem dominierenden Zweifel und Kritizismus,
(b) in der zunehmenden Mechanisierung und Depersonalisierung des Lebens,
(c) in der Überfülle an Wissen und
(d) in der Kurzlebigkeit gültiger Erkenntnisse.

Abgesehen von der Abnahme der dominanten Betonung des "ideologiekritischen Hinterfragens" des Bestehenden, dessen Höhepunkt in den siebziger Jahren zu verzeichnen war und mit verschlechterten Berufschancen in unkritisches Anpassertum entartet, haben sich die übrigen Sinnbedrohungen eher verstärkt, was insbesondere bei der Mechanisierung des Lebens festzustellen ist. Als Stichwort mag nur die Computerisierung der Gesellschaft dienen. Die Überfülle an Wissen gilt besonders für die naturwissenschaftlich-technischen Errungenschaften, nicht hingegen für die geisteswissenschaftlichen Bereiche. Angebracht wäre es in diesem Zusammenhang auf die Informationsflut hinzuweisen, die den Menschen täglich umgibt, die in den meisten Fällen nur den Beginn, selten das Ende eines Vorgangs umfaßt, so daß viele Lücken bleiben. Das gilt insbesondere für die Informationspolitik nicht nur der Regierung. Aus heutiger Perspektive müßte der Wertpluralismus erwähnt werden, der für die Heranwachsenden keine grundsätzlichen Orientierungen erlaubt, es sei denn, sie werden von der Familie vermittelt. (Vgl. hierzu K. Biller, 1988 c, S. 3 - 76)

Neben diesen allgemeinen sinnbedrohenden Tendenzen müßten die sinnbedrohenden Einzelmomente aus der jeweiligen konkreten Situation

des Faches und aus der Sicht des konkreten Schülers erfaßt werden. Hier erwächst der fachdidaktischen Forschung eine Fülle an Aufgaben, die im Zusammenhang mit kasuistischen Forschungen erledigt werden können. Hier wäre vor allem das Phänomen sinnloser, vermeidbarer Eingrenzungen (vgl. K. Biller 1988 c, S. 77 - 82) zu konkretisieren.

Im Anschluß an die Analyse der Situation und die exakte Benennung sinnbedrohender Momente in den verschiedenen, den Sinnrichtungen zugeordneten Fächern, werden die positiven Beiträge zur Sinnfindung, die in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen erarbeitet worden sind, dargestellt. Sie enthalten Argumente, zeigen Wege aus der Krise und helfen dem Heranwachsenden, seinen Standpunkt angesichts von Skeptizismus, Frustration und Verwirrung zu finden.

Am Beispiel der Sinnrichtung "Synnoetik" sei der methodische Zugang zum Beitrag diverser Wissenschaften zur Sinnsuche demonstriert. In der Sinnrichtung "Synnoetik" will die Psychonanalyse versteckte Bedeutung von Verhaltensweisen aufklären (S. Freud, C.G. Jung, A. Adler, Harry Stack Sullivan). Heute spricht man eher von der humanistischen Psychologie, in die verschiedene Teilrichtungen einbezogen sind, u. a. z. B. die Logotherapie, die sich ganz speziell mit der therapeutischen Behandlung der auf ein Sinndefizit zurückgehenden noogenen Neurose beschäftigen. Die Existentialisten entwickeln das Konzept des persönlichen Sinnes. Der Mensch verlange leidenschaftlich nach Sinn, sagt P. Tillich. J.P. Sartre will die Selbst-Täuschungen aussondern, durch die man versucht, die Verantwortung für die eigene Existenz abzulegen. K. Jaspers kümmert sich um die Beziehung außerhalb des Selbst. Er findet den "Weg zur Weisheit" im Willen zur unbegrenzten Kommunikation. Er protestiert gegen die depersonalisierte Massenkultur, die den Glauben an das Transzendente, welches die Quelle aller wahren Selbstheit ist, verloren hat. M. Buber entdeckt die Quelle wahren menschlichen Sinns in der Ich-Du-Beziehung. Im Akt der Wendung von der persönlichen Leere der Ich-Es-Beziehung zu der liebenden gemeinschaft-schaffenden Verfestigung von Ich-Du, glaubt er das Geheimnis eines sinnvollen Lebens gefunden zu haben. Ergänzend sei auf O.F. Bollnow verwiesen, der durch die "anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik" zu fragen lehrt, wie das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein

müsse, "damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt" (1956, S. 16). Auch in der zeitgenössischen Literatur suchen die Schriftsteller nach synnoetisch begründetem Sinn, z. B. T.S. Eliot, W. Faulkner, F. Kafka, Th. Mann, J.D. Salinger und T. Williams. Sie und andere vertreten den Glauben an die mögliche Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens, selbst unter Bedingungen, die jeglichen Sinn und Wert menschlichen Lebens verleugnen.

Mit Hilfe der zentralen Frage, wie es dem einzelnen Fach gelingt, "Sinn" zu präsentieren, kann ein Beitrag zur Sinnsuche geliefert werden. Das muß für jede in den Sinnrichtungen repräsentierte Wissenschaftsdisziplin geleistet werden. Auch hier gibt es eine Fülle an Arbeit für die Fachdidaktik zu bewältigen, denn sie überschaut am besten den einschlägigen fachwissenschaftlichen Bereich.

5.3.7 Siebter Grundzug: Die Vorherrschaft der synoptischen Sinnrichtung vor der ethischen und synnoetischen

Die Gewichtung der Sinnrichtungen muß im Anschluß an die Analyse der Zeitsituation hinsichtlich Sinnbedrohung und Sinnsuche vorgenommen werden, weil damit auf die festgestellten Defizite und anliegenden Aufgaben reagiert werden kann. Dabei ist im Blick auf das Kind und den Jugendlichen nach den Auswirkungen dieser Veränderungen zu fragen. Welchen Sinn bekommen sie im Leben des Heranwachsenden für seinen Aufbau und die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten und welche Möglichkeiten besitzt er, um die Gewichtsverteilung zu bewältigen. Die Gewichtung wird aber auch deshalb vorgenommen, um einen Gedanken E. Wenigers aufzugreifen, wonach der Lehrplan konstruktiv anzulegen sei, damit seine durch sorgfältige Analyse gewonnenen Perspektiven eine Orientierung in die Zukunft hinein ermöglichen.

Die heute vorherrschende empirische Denk- und Verstehensweise, also das naturwissenschaftlich-technische Denken, fordert viel Zeit, so daß für die anderen Sinnrichtungen wenig übrig bleibt. Gerade weil aber das bloße, auf Machbares gerichtete Denken, wie etwa die Gentechnologie, immer zugleich ergänzt werden muß durch das synoptische, also das zusammenschauende die Vor- und Nachteile, die Auswirkungen und "Kosten" einbeziehende Denken und Verstehen, muß auch die synoptische Sinnrichtung stärker als bisher im Unterricht zum Tragen kommen. Hier können die erworbenen detailierten Wissensfakten einbezogen und in einen Gesamtzusammenhang gedacht werden. Das hebt den Heranwachsenden auf die Meta-Ebene, die er aufgrund seiner Fähigkeit zur Selbst-Distanzierung jederzeit erreichen kann. Aus diesem Sinnzusammenhang kann er den Sinn in konkreten Situationen finden.

Angesichts des heutigen Wertepluralismus ist es nötig, dem Heranwachsenden Orientierungen anzubieten. Im Rahmen einer Werte- und Denkerziehung ist dies bereits konzipiert worden (vgl. 4.3.3). Demzufolge gilt es, auch die ethische Sinnrichtung aufzuwerten. Hier werden die Schaffens-, Erlebens-, und Verzichtswerte in den Vordergrund gerückt. Sie können durch häufigen Versuch die Sinn- und Wertsichtigkeit des Heranwachsenden steigern. Aber auch das Wissen um die eigene Personwerdung, das in Psychologien, Philosophien und in großen Biographien zusammengetragen

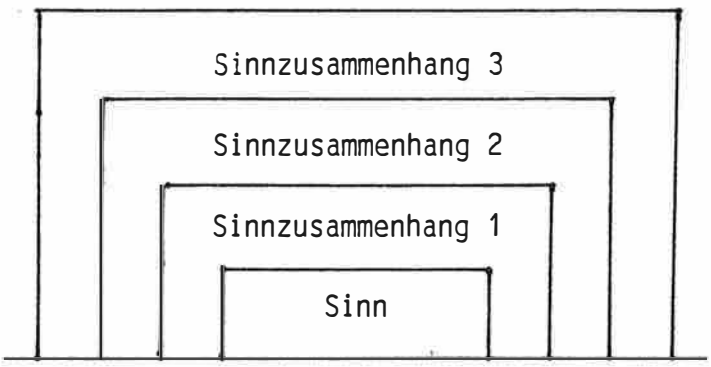
wurde, muß zu Recht die synnoetische Sinnrichtung anfüllen. Das ist zum Verstehen der eigenen wie der fremden Handlungs- und Verhaltensweise unerläßlich. Diese Gewichtung könnte einen entscheidenden Beitrag liefern zu "sozialem Lernen": denn wer sich und den anderen angemessen versteht, der hat keinen Grund zu unsozialem Verhalten.

Von den drei besonders gewichteten Sinnrichtungen hebt sich die synoptische ab, weil sie auch die beiden anderen, die ethische und die synnoetische, überschaut. So ergibt sich, daß in einem sinntheoretisch konzipierten Lehrplan die synoptische Sinnrichtung dominiert, vertreten durch jene, sich um Gesamtansichten bemühende Geisteswissenschaften: Philosophie, Theologie und Geschichte.

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.

Das schulisch relevante Wissen stammt zum größten Teil aus den Wissenschaften, das von der Fachdidaktik für den Einsatz im unterrichtlichen Lehr-Lernprozeß aufbereitet wird. Die Fachdidaktik steht als Umwandler vermittelnd zwischen Wissenschaften und Unterricht. Sie bemüht sich aber nicht nur, Wissenschaftswissen auf seine wesensgemäßen Kernpunkte zu reduzieren und in Sinn-Zusammenhängen zu gruppieren sowie den Sinnrichtungen zuzuordnen, sondern sie arbeitet auch an der Prävention von Lernschwierigkeiten, und bemüht sich - selbst in konkreten Fällen - um die Suche nach geeigneten Lernhilfen. Sie benennt Defizite, Defekte, Pathologisches und Sinnbedrohendes und untersucht die Fachwissenschaften nach ihren Beiträgen zur Sinnstiftung, leistet also auch einen Beitrag im Rahmen einer Schulpathologie (vgl. K. Biller 1988 c).

Nach der Sinntheorie ist der Sinn von etwas immer durch ein umfassenderes Sinnganzes begründet. Daraus ergibt sich eine differenzierte, vielfach geschichtete Hierarchie von Sinnzusammenhängen. Die Fachdidaktik muß herausstellen, wie die ineinandergelagerten Sinnzusammenhänge eines Unterrichtsgegenstandes in sachlogischer, in zweck- und wertbezogener Hinsicht strukturiert sind. Im Rahmen dieser sinnbegründenden Arbeit werden die einander überlagernden Sinnzusammenhänge angegeben. In graphischer Darstellung ergibt sich das folgende Schema:



Die Fachdidaktik hat aber nicht nur den Sinn eines Unterrichtsgegenstandes aufzuweisen, sondern, viel zentraler, das von ihr vertretene Unterrichtsfach in seiner Sinnhaftigkeit für die zu erstrebende Bildung des Heranwachsenden zu legitimieren.

Diese zentrale Aufgabe leitet sich aber nicht nur aus der sinntheoretischen Position ab. Sie ist spätestens in der Reformpädagogik erkannt worden. Wie schon in den beginnenden zwanziger Jahren der Sinn der Schule des öfteren thematisiert wurde, z. B. von Wilhelm Rein (1921), von Julius Gebhardt (1923), von Karl Eckardt (1928) und auch nach dem zweiten Weltkrieg wieder aufgegriffen wurden, z. B. von Theodor Schwerdt (1947) und Bertold Michael (1965), so wird die Frage nach dem Bildungssinn in das Zentrum didaktischer Reflexion gestellt.

In diesem Zusammenhang ist u. a. an Ottomar Wichmann (1930) zu erinnern, der die Eigengesetze und den bildenden Wert der verschiedenen Unterrichtsfächer beschreibt; ferner an Friedrich Copei (1930), der auf die "Sinnintention" als den entscheidenden auslösenden Faktor verweist; an Kurt Riedel (1931), der die "sinngebenden Grundsätze bildnerischer Tätigkeit" differenziert entwickelt (S. 45 - 151); an Heinrich Newe (1961), der den Begriff "Bildungssinn" durchgehend verwendet, und Wolfgang Klafki (1963), der sich verschiedentlich zum Bildungssinn äußert und fünf verschiedene Sinnprinzipien in Anlehnung an die einschlägige Literatur zusammenstellt (S. 118f) und die Frage nach der "Sinngebung" (1964, S. 50) als gleichwertig mit der nach den Zielen und Inhalten in das Zentrum von Didaktik stellt, und schließlich an Werner Glogauer (1967), der die Frage nach dem Bildungssinn als konstitutiv für die Didaktik hält.

Zur Festigung des Bildungssinnes - beispielsweise der Dichtung - sind nach Wolfgang Klafki (1963, S. 116f) die folgenden Informationen nötig:
- Welche Überlieferungsbestände wirken in den Antworten auf die Frage nach dem Bildungssinn der Dichtung nach? - Dazu wird die Hilfe der Fachdidaktik benötigt, die das Fach im Ganzen der Schule zeigt und darüber hinaus seine Beziehungen zur geistigen Gesamtsituation der einzelnen Epochen und zu den Tendenzen der zeitgenössischen Kunst.
- Wie erfährt der Heranwachsende auf den verschiedenen Bildungsstufen Dichtung?
- Wie erfährt der Laie Dichtung?

Daran anschließend wären die Antworten den Sinndeutungen der Dichtung in der Literaturwissenschaft und in der Ästhetik gegenüberzustellen. Nach W. Glogauer (1967,S. 51 - 54) lauten die Sinngebungen von Dichtung: Die Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses, die appellierende Kraft der Dichtung, der zweckmäßige Umgang mit dem Buch, die Erziehung zu künstlerischer Empfänglichkeit und die Lebenshilfe.

Das Beispiel zeigt, daß der Bildungssinn eines Faches von den Sinnbeziehungen her erschlossen werden muß (vgl. W. Glogauer 1967, S. 56), die sich auf den Gegenstand, die Zeit und die Person beziehen (vgl. S. 58). Die Fachdidaktik hat also die kulturell-gesellschaftliche Situation bei der Reflexion des Bildungssinnes mit zu erörtern (vgl. S. 62). Dies stimmt mit dem Ergebnis der Sinntheorie überein, wonach der Sinn als ein relationaler Begriff verstanden wird.

Kritisch ist hierzu jedoch anzumerken, daß der angegebene Bildungssinn der Dichtung auf allgemein formulierte Funktionen, Aufgaben- und Zielstellungen reduziert wird. Der Hinweis auf die "appellierende Kraft der Dichtung" ist der einzige "dichtungsspezifische" Beitrag zur Bildung, der zudem noch offen läßt, ob diese "Kraft" im stellungnehmenden Heranwachsenden Veränderungen bewirkt. Hier müßte noch präziser angegeben werden, welche Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche durch Dichtung insbesondere angesprochen werden und wie sie sich auf den Erwerb der Bildung auswirken. Der von W. Klafki vorgeschlagene, gründliche aber aufwendige Forschungsweg, kann nur durch eine zeitaufwendige Projektierung bewältigt werden.

Diese Art von Grundlagenforschung ist jedoch nicht aufgegriffen worden. Seither ist die Benennung des Bildungssinns der Fächer nicht in Monographien aufgetaucht, was in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Vordringen des Emanzipationsbegriffs in den siebziger Jahren steht. Die Sinnfrage ist zurückgenommen worden in die Ebene der Lernziele. Bei deren Formulierung wird stets die Frage nach dem Wozu gestellt. Angesichts des weithin bekannten Sinndefizits von Schülern und der ungelösten Legitimationsproblematik von Inhalten ist es an der Zeit, die Wozu-Frage auf der Ebene des Faches zu stellen.

Aus sinntheoretischer Sicht bietet sich ein Verfahren an, das systematisch die drei Sinnziele "Bedeutung", "Zweck" und "Wert" mit dem Fach oder dem Fachinhalt sowie den betreffenden Schülern in Beziehung setzt. So fragt das Kriterium "Bedeutung" nach den Verstehens- und Denkweisen, die das Fach kennzeichnen als auch im jungen Menschen gefördert werden müssen. Sie erlauben es, mit den "Augen des anderen" die Welt zu betrachten. Das Kriterium "Zweck" fragt präzise nach dem Beitrag für das Wohlergehen des einzelnen wie der anderen sowie nach den dazu führenden Funktionen, die ein Fach erfüllen kann. Das Kriterium "Wert" erschließt eine Welt an Sinnmöglichkeiten, nicht nur im ethisch-moralischen Verständnis, sondern z. B. auch im ästhetischen, sozialen, ökonomischen, technischen und juristischen gleichermaßen.

Als Beispiel mögen die Ausführungen von Christian Salzmann (1980) über die zahlreichen Sinnmöglichkeiten im Lebens- und Lernbereich des Haushalts dienen. Er verdeutlicht u. a., daß das Thema Haushalt im Lehrplan nicht nur den kognitiven, sondern auch den emotionalen, pragmatisch-ethischen und ästhetischen Bereich berücksichtigen muß, daß neben dem objektiven auch der subjektive Sinn von Haushalt bestimmt werden muß und daß die Sinn-Zusammenhänge in den Blick geraten müssen. Er gewinnt seine Aussagen vor allem auf dem Weg über eine Struktur- und Funktionsanalyse von "Haushalt" und arbeitet daran anschließend die Möglichkeiten der Sinnerfahrung und Sinnfindung des Heranwachsenden heraus.

So ergibt sich abschließend, daß die Frage nach dem Bildungssinn eines Faches zur Präzisierung der Bildungserwartungen beiträgt. Hierbei wird der besondere Beitrag des in Rede stehenden Faches zur Entfaltung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Heranwachsenden unter Berücksichtigung der in einem bestimmten Alter möglichen Sinnhaltungen offengelegt. Auf diese Weise kann die Kluft zwischen den allgemein gehaltenen idealen Zielvorstellungen in den Präambeln von Lehrplänen und den konkret erreichbaren Zielen in der praktischen Arbeit verringert werden.

5.4 Schluß: Der Lehrplan als Sinn-Zusammenhang

Der noch so schön differenzierte, eine Vielfalt von Elementen enthaltende, den modernsten Stand der Erkenntnis wiederspiegelnde Lehrplan taugt nichts, wenn er in seiner Sinnhaftigkeit von den Schülern nicht anerkannt wird. Freilich wird der Schüler nur über das Lehrbuch mit ihm konfrontiert; da aber das Lehrbuch auf ihn abgestimmt sein muß, gilt seine Ablehnung letztlich dem Lehrplan. Daher muß jedes Lehrwerk und jeder Lehrplan seine Sinnmöglichkeiten offenlegen. Das gelingt ihm am besten, wenn er von Anfang an als Sinn-Zusammenhang konzipiert wird.

In den vorliegenden Grundzügen des sinnorientierten Lehrplans ist der Sinn-Zusammenhang auf verschiedenen Ebenen, nämlich der Geschichte, der Wissenschaft, des Faches, des Inhalts, des Heranwachsenden und der Realität nachzuweisen.

Der Sinn-Zusammenhang auf der Ebene der Geschichte belegt die Verwurzelung des vorliegenden Konzepts mit der historischen Entwicklung des Lehrplans: er ist, wie bei Vorgängern belegt, vom Schüler aus konzipiert, wobei der "ganze" Mensch als Zusammenhang stiftender Rahmen fungiert; er betont, wie viele Vorgänger, den Wert der Kultur; er übernimmt von Vorgängern den Grundgedanken von "Sinnbereich" (Ph. H. Phenix) bzw. "Horizont" (Th. Wilhelm). Diese Beispiele mögen ausreichend den Sinn-Zusammenhang auf historischer Ebene dokumentieren.

Der Sinn-Zusammenhang auf der Ebene der Wissenschaft ist dadurch hergestellt worden, daß die Vielfalt der Wissenschaften durch das Kriterium der Denk- und Verstehensweise sich verschiedenen Sinnrichtungen zuordnen läßt, die ein - vorläufiges - Gesamt der menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten repräsentieren.

Der Sinn-Zusammenhang auf der Ebene des Schulfaches ist durch deren Zuweisung zu den Sinnrichtungen herstellbar, wodurch zugleich ihre zentralen Beiträge zu Sinnverstehen und Bedeutungsgewinnung erkennbar werden. Die erfolgreiche Suche nach Verbindungsmöglichkeiten zwischen den Fächern hilft, Fachgrenzen zu überwinden, ohne daß man sie zugleich

aufgeben müßte. Auch in der Wissenschaft wird zwar interdisziplinär geforscht, ohne jedoch die einzelnen Disziplinen abzuschaffen. Die Intensivierung der Fächerverbindungen ermöglicht die Schaffung überschaubarer Sinn-Zusammenhänge.

Die Sinn-Zusammenhänge auf der Ebene der Inhalte wird durch die Ergänzung der bisher dominierenden Sachlogik als Sinnstifter bewirkt. So wird zum Beispiel nicht mehr nur gefragt, ob der Sinn eines Inhaltes, also seine Bedeutung, verstanden werden kann. Jetzt schließt sich die Frage nach den verschiedenen Verstehens- und Denkweisen, nach den möglichen Zwecken und Werten eines Inhalts an, kurz: die verschiedenen Sinnrichtungen werden auf ihre Zuständigkeit im konkreten Fall immer wieder überprüft. Auf diese Weise können die konkreten Möglichkeiten zur Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung für den einzelnen Schüler intensiver genützt werden als bisher.

Der Sinn-Zusammenhang auf der Ebene des Subjekts wird durch die Realisierung eines geordneten "Gedankenkreises" (J.Fr. Herbart) oder einer übersichtlich strukturierten geistigen Welt angestrebt. Ferner sollen sämtliche zur Sinnstiftung geeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden intensiv, aber unter Berücksichtigung des "Gesetzes der Kraftersparnis" (E. Weniger 1975, S. 265), gefördert werden. Insbesondere ist hier an die Fähigkeit gedacht, Sinn zu finden, also z. B. sich ein Ziel zu stecken, für dessen Verwirklichung es sich lohnt zu leben. Dadurch erhöht sich die Fähigkeit, etwa Enttäuschungen über eine schlechte Zensur in einen Sinn-Zusammenhang, etwa mit der Qualität der vorausgegangenen Anstrengungen zu sehen. Das löst häufig ein Nachdenken über die Konsequenzen aus, das ein neues Ziel erreichbar macht. - Ferner werden die Inhalte in einem Sinngefüge, über das der Schüler aufgeklärt wird, geordnet angeboten. Da eine inhaltliche Ausrichtung an einem Bildungsideal nicht vorliegt, trifft der etwaige Vorwurf, einer Bildungsideologie zu frönen, nicht zu.

Der Sinn-Zusammenhang auf der Ebene der Realität besagt, daß sich der Lehrplan an dem formalen Ziel der Bildung und der wertbegründeten Demokratie orientiert. Die Ausrichtung auf das Ziel verführt jedoch nicht, die zu erfüllenden Aufgaben von Schule und Schüler zu

übersehen, die offensichtlichen pathologischen Symptome zu thematisieren und an ihrer Lösung zu arbeiten sowie die Ursachen zu beseitigen.

Der sinntheoretisch konzipierte Lehrplan präsentiert tradierwürdige Inhalte in einem sachlogisch begründeten Sinngefüge. Gleichzeitig vermeidet er die durch Stoffülle provozierte als sinnlos empfundene Eingrenzung des selbständigen Denkens junger Menschen. Darüber hinaus enthält er nicht nur die Angebote zur Förderung des kognitiven, sondern aller übrigen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche des Heranwachsenden. Das gelingt durch eine Zurücknahme des "Stoffdiktats" der Fächer zugunsten der Bemühung um Entwicklung, Erhaltung und Verbesserung der Lernbereitschaft, wodurch vermieden wird, daß Wissensinhalte im Unterricht "durchgepeitscht" oder "abgehakt" werden müssen.

In dieser Sicht erfährt der Lehrplan eine Funktionserweiterung wodurch seine Sinnhaftigkeit zunimmt. Außerdem wird er als ein unersetzbares Bindeglied zwischen dem Ziel "integrative Bildung in der wertbegründeten Demokratie" und dem Weg dazu ausgewiesen.