

Biller, Karlheinz

Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 3. Methoden, Prinzipien und Primate

1988, 332 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 3. Methoden, Prinzipien und Primate. 1988, 332 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-236168 - DOI: 10.25656/01:23616

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236168>

<https://doi.org/10.25656/01:23616>

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

DRITTER TEIL: METHODEN, PRINZIPIEN UND PRIMATE

Sechstes Kapitel: Methoden der sinntheoretischen Pädagogik

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

S E C H S T E S K A P I T E L

6. METHODEN DER SINNTHEORETISCHEN PÄDAGOGIK

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

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

SECHSTES KAPITEL: METHODEN DER SINNTHEORETISCHEN SCHULPÄDAGOGIK

Die Darstellung sinnerschließender Methoden soll mit einem kurzen historischen Abriß eingeleitet werden, weil damit u. a. auch Abhängigkeiten aufleuchten.

6.1 Historischer Abriß

Wenn schon keine Geschichte der Methoden angeboten werden kann, so sollen wenigstens einige Schwerpunkte gesetzt werden, um den Wechsel zwischen hermeneutischen und empirischen Methoden ein wenig zu strukturieren.

Bis in die sechziger Jahre hinein herrschten geisteswissenschaftliche Methoden vor. Dazu zählen Hermeneutik bzw. Interpretation (z. B. Fr. Schleiermacher, W. Dilthey), Deskription (A. Fischer), Dialektik (z. B. G.W.F. Hegel), Vergleich, die historisch-systematische Methode (H. Nohl), Phänomenologie (z. B. E. Husserl) und die anthropologische Betrachtungsweise (O.F. Bollnow). In jener Zeit konnte die Bezeichnung "geisteswissenschaftliche Pädagogik" alle diese Methoden in sich vereinen. Heute sind die differenzierenden Bezeichnungen "phänomenologische Pädagogik" (z. B. M.J. Langeveld), "dialektische Pädagogik" (z. B. Th. Litt), "deskriptive Pädagogik" (R. Lochner, A. Fischer) und "vergleichende Pädagogik" (z. B. W. Mitter) eingeführt. In der Didaktik, bis dahin ein Ableger der Pädagogik, wurden jene Methoden angewandt, die sich in der Pädagogik bewährt hatten. Das lag auch daran, daß beide Disziplinen in Personalunion gelehrt wurden. Die aus der Retrospektive möglich gewordene Differenzierung der Pädagogik konnte jedoch für die Didaktik nicht übernommen werden, so daß sich die Bezeichnung "geisteswissenschaftliche" oder - um das Zentralgebiet zu betonen - "bildungstheoretische" Didaktik eingebürgert hat.

Ganz so einheitlich, wie es hier den Eindruck hat, war die methodische Landschaft jedoch nicht. Es gab zu Beginn des 20. Jahrhunderts Versuche mit einer "experimentellen Pädagogik" und "experimentellen Didaktik" durch W.A. Lay (1903, 1908) und E. Meumann (1914), die aber nicht auf breiter Front rezipiert wurden. Gleichwohl wurde das Experiment als Methode in der pädagogischen Forschung diskutiert und in seinen Grenzen aufgezeigt (vgl. W. Flitner 1963, S. 168, Anm. 5). Die empirische

Methode der Beobachtung wurde in der pädagogischen Tatsachenforschung von P. Petersen und seinen Mitarbeitern in Jena in den zwanziger und beginnenden dreißiger Jahren erprobt. Auf diesen Vorarbeiten konnte die stürmische Entwicklung der Empirie in den 60er Jahren aufbauen. Zu Beginn der 60er Jahre wurde von H. Roth eine "realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (1962) diagnostiziert, wobei verstärkt empirische Methoden in die Pädagogik, jetzt besser: Erziehungswissenschaft, einbezogen wurden (z. B. K.-H. Flechsig 1967). Damit sollte eine Aufwertung der Pädagogik in der Öffentlichkeit erreicht und die Autonomie ein Stück weiter vorangebracht werden.

Die Didaktik der Berliner Schule, vertreten vor allem von P. Heimann und W. Schulz, wurde zuerst, ganz im Trend der Zeit liegend, als "empirisch-analytisch" apostrophiert. Ferner stellten sich die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik (F. v. Cube) und die kybernetische Pädagogik (H. Frank) vor. In der curricularen Didaktik (z. B. Chr. Möller) dominierten empirische Methoden. Die kritisch-konstruktive Version der Didaktik (W. Klafki) verbindet Hermeneutik mit Empirie und Ideologiekritik und stellt somit eine vermittelnde Position dar.

Die öffentliche Werbung für Bildung, die Bemühungen, möglichst alle Begabungsreserven - auch auf dem Lande - zu erfassen, wie es damals hieß, ist genauso verständlich angesichts der verkündeten "Bildungskatastrophe" (G. Picht) wie der Wunsch, möglichst schnelle Bildungserfolge zu sehen. Die Ungeduld, möglichst schnell, möglichst viel, möglichst allen fähigen jungen Menschen Bildung zu vermitteln, entfesselte die Vorstellung, ähnlich wie in der Industrie so auch im Bildungssektor "alles machen" zu können. Dies verquickte sich mit der Vorstellung vom Menschen, die die geistig-personale Dimension gering erachtete und ihn vorrangig als Reiz-Reaktionsbündel wahrnahm. Die Ergebnisse der behavioristischen Forschungen nährten die Hoffnung auf systematische, planmäßige Herbeiführung beliebiger Verhaltensweisen des Menschen. Das beflügelte wiederum die Erfindung von Forschungsstrategien mit empirischem Einschlag. Im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen Denkens stand damals der Lernbegriff, der den Bildungsbegriff ersetzen sollte.

Das Zusammentreffen der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Situation, des reduzierten Menschenbildes und des Wunsches nach überprüfbaren Lernerfolgen

führte zu einer Ausdifferenzierung jener Disziplin, die sich als die Wissenschaft in Forschung und Lehre vom Lehren und Lernen in allen Bereichen des Lebens verstand, nämlich der Didaktik, allerdings lediglich auf empirischer Grundlage, aber in Übereinstimmung mit dem Geist der Zeit. In dieser Zeit dominierte der Faktor des Machens und des Umsetzens vorgegebener Daten. Als Beispiel mag der programmierte Unterricht genauso dienen wie die fehlende Reflexion über Ziele in der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik. Die Frage nach dem Sinn dieses Tuns schien damals nicht opportun und so gab es keine Instanz, die die Entwicklung der Didaktik hätte um ein Zentrum zusammenhalten können.

Die Verbindung von Bildungspolitik und reformpädagogischen Versuchen wurde seit dem Anfang der 70er Jahre wieder gelöst. Öffentliche Kritik an vielen pädagogischen Impulsen, bei denen eine Verwechslung von Emanzipation mit Willkür und Zügellosigkeit vorhanden war, wurde zu Recht geäußert und stieß in weiten Teilen der Bevölkerung auf Zustimmung. In dieser Zeit war auch der Wunsch verständlich, die seit einigen Jahren laufenden und mit öffentlichen Mitteln finanzierten Großversuche, etwa an Gesamtschulen, auf ihren Ertrag hin zu untersuchen. Dafür boten sich empirische Methoden an, die versprachen, die Untersuchung mit naturwissenschaftlicher Genauigkeit durchführen zu können. Es stellte sich jedoch bald heraus, daß sie nicht alle Fragen beantworten konnten und so wurden Fallstudien in vermehrtem Maße eingesetzt. Damit begann die Zurückdrängung der Vormachtstellung der Empirie.

Nachdem die empirischen Methoden an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gekommen schienen, setzte eine Rückbesinnung auf die Hermeneutik ein, die insbesondere in der Soziologie zunehmend mehr eingesetzt wurde. Zusammen mit der sog. Alltagswende war eine Situation eingetreten, in der Hermeneutik und Phänomenologie in der Pädagogik nützlich erschien. Damit fand eine Wiederentdeckung geisteswissenschaftlicher Methoden statt.

Die Renaissance geisteswissenschaftlicher Methoden läßt sich nicht nur mit dem Erlebnis der Leistungsgrenze empirischer Methoden erklären, sondern auch mit der unverkennbaren Resignation weiter Kreise der Öffentlichkeit und der Erziehungswissenschaft, die wohl auch mit der nicht erwiesenen Behauptung zusammenhängt, Bildungsinvestitionen und technologisch-ökonomischer Standard einer Volkswirtschaft würden in einem direkt

proportionalen Verhältnis zueinander stehen. Hinzuzunehmen ist auch die Verknappung der finanziellen Mittel in den öffentlichen Haushalten, so daß nur wenig Geld für pädagogische Impulse investiert wird. Die billiger zu finanzierenden qualitativen Methoden kommen der finanziellen Gesamtsituation zusätzlich entgegen. Das aber belegt, daß die Favorisierung bestimmter Methoden in der Erziehungswissenschaft nur mit Hilfe der Einbeziehung gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse erklärbar ist. Jede Zeit hat ihre Methode.

Die Alltagswende ist seit Ende der 70er Jahre in die Pädagogik rezipiert worden. Das Alltagsleben wurde als forschungswürdiger Gegenstand erkannt. Die Aktions- und Handlungsforschung erlebte eine leider sehr kurze Blütezeit, was mit der politisch aggressiven Grundposition mancher Vertreter dieser methodischen Richtung zu tun haben mag. Die methodischen Fortschritte in der Soziologie erweckten sehr schnell Rezeptionsgelüste bei Erziehungswissenschaftlern und so wurden und werden "objektive Hermeneutik" (U. Oevermann z. B.) und "Ethnomethodologie" (z. B. H. Garfinkel) intensiv diskutiert und teilweise erprobt (vgl. z. B. R. Uhle 1978). Neben diesen beiden Methoden kümmert sich auch die Phänomenologie um die Erschließung von Sinn.

Abgesehen von diesen sog. großen Methoden finden sich in der historischen Entwicklung auch Beiträge verstreut, die sich mit der Frage der Vermittlung von Lerninhalten beschäftigen. Sie finden sich nicht nur in der schulpädagogischen Literatur und beziehen sich auf schulisches Lernen. Sie produzieren zwar kein neues Wissen wie die großen Methoden, sondern ermöglichen dem Heranwachsenden das von anderen Erkannte im Nachvollzug ebenfalls zu erkennen. Gelingt dieser Prozeß, dann haben sie jedoch auch einen Beitrag zur Wissensproduktion geliefert, freilich "nur" aus der subjektiven Sicht des Schülers gesehen. Einige der auf Sinnfindung oder -vermittlung ausgelegten Hilfen werden in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung skizziert.

6.2 Beiträge zur Erfassung von Sinn im Rahmen schulischen Lernens

Im Zentrum der folgenden Methoden stehen die Sinnschaffung und die Sinnempfängnis bzw. die Sinngebung und Sinnerschließung oder -erfassung. Von diesen ausgehend, können jene Methoden des Unterrichts abgeleitet werden, die in der hier vertretenen Auffassung sinnerschließend sind.

6.2.1 Das "ganz Einfache" von Eduard Spranger

Ed. Spranger hat sich in seinen beiden Aufsätzen "Die Fruchtbarkeit des Elementaren" und "Die Volksschule in unserer Zeit" (in: 1951) zum "ganz Einfachen" geäußert, woraus wir Hinweise für die Sinnerfassung im Rahmen schulischen Lernens entnehmen können. Ihm zufolge stellt das "ganz Einfache einen elementaren Sinnzusammenhang dar. Das Elementare, und damit auch das "ganz Einfache" ist immer ein "sinnbezogenes Element" (S. 79), niemals ein isoliertes, unverbundenes, abstraktes oder stückhaftes Einzelnes. Die sinnbezogenen Elemente "müssen in ihrer Bedeutung für das ganze Objekt, aber auch in ihrer Lebensbedeutung für das geistig erwachende Subjekt gesehen werden" (S. 79). Und zur Verdeutlichung fügt er an, daß er dies "lebensnah" oder "totalitätsbezogene Bildung" nennt und auch so das "Schlagwort Ganzheit" konkret meint. Das "ganz Einfache" zieht die Frage nach ihrer Bedeutung für das ganze Objekt genauso nach sich, wie die Frage nach ihrer "Lebensbedeutung für das geistig erwachende Subjekt" (ebd.). Die Schule beispielsweise ist eingebettet in einen bestimmten Lebensbezug und erfährt erst von ihm her ihren ganzen Sinn. Ohne diesen lebendigen Bezug ist sie bloß Sache. Wer den Sinn der Schule nicht sieht, kann im schulischen Bereich nicht verstehend teilhaben; denn es fehlt die Voraussetzung zur Identifikation. Er fühlt sich in diesem Bereich nicht wohl.

Das "ganz Einfache" oder das Elementare bietet eine methodische Möglichkeit zur Identifikation mit etwas oder jemandem und erschließt zugleich die

verstehende Teilhabe, wodurch das Wohlgefühl unterstützt wird.

Das Prinzip des "Elementaren" beschränkt Ed. Spranger keineswegs auf den Bereich der intellektuellen Bildung, sondern fordert auch eine sittliche Elementarbildung (vgl. 1955, S. 107), eine politische Erziehung (1951, S. 82) sowie eine "Innenerweckung" (S. 83), die im Rahmen des Schullebens möglich werde, wenn das Kind von kleinen Erlebnissen in sich hineingeführt wird. Die am nachhaltigsten wirkenden Erlebnisse seien die aufwühlendsten. Wörtlich:

"Im Schulleben sollen für das Kind immer wieder kleine Erlebnisse kommen, die es in sich selbst hineinführen. Die tiefsten von ihnen nennen wir: 'aufwühlend'." (1951, S. 83)

Auf diese Weise - so Ed. Spranger - können alle Menschen "den Wertgehalt, die Lebensbedeutung des uns Begegnenden fühlen" (S. 83). Die Menschen sind nicht nur "ein Echo, sondern (tragen) auch eine stille Sehnsucht nach den höheren Werten" in sich (ebd.). Die über aufwühlende Erlebnisse angesprochene Innerlichkeit soll "das Wertorgan" aufschließen (ebd.); denn ohne es hat "alles Wissen und Können keinen 'Wert'" (S. 83 f.).

"Der Zweck der Schule ist nicht, das Lernen kalter, neutraler Kenntnisse, sondern zunächst die lebendige Einführung in die uns zugängliche, die 'uns angehende' Wertwelt." (1951, S. 84)

Über das "ganz Einfache" erweitert und vertieft die Erziehung die "Wert-erlebnisfähigkeit des jungen Menschen /.../. Sie baut an seiner Wertwelt, nicht nur an seiner Wissenswelt" (S. 84). Der Beitrag des "ganz Einfachen" zur Sinnerfassung besteht also darin, daß es von sich aus zu Fragen nach dessen Bedeutung für das Ganze und für das Subjekt anregt. Es bezieht sich nicht nur auf den intellektuellen, sondern auch auf den sittlichen Bereich der Wertwelt.

6.2.2 Das "Elementarische" und das "Sinnelementare" von Hugo Möller

H. Möller (1957) kritisiert an der Sprangerschen Konzeption des Elementaren oder ganz Einfachen, daß es vorrangig denkerisch erfaßt, also intellektuell durchdrungen werden soll. Das sei aber noch nicht elementar genug. Daher entwirft er eine eher ganzheitlich zu nennende Form des Elementaren, die er "elementarisch" nennt und die als "Eintauchen" des ganzen Menschen in einen bestimmten fachlichen Bereich zu verstehen ist. Zu diesem Zweck sollte im Mathematikunterricht ein kurzzeitiges Kopfrechnen das Mathematische im Menschen anregen, im Englischunterricht sollte das englische

Ansprechen den Kindern das Gefühl verleihen, in England zu sein. Hierbei wird der Sinngehalt nicht intellektuell erschlossen, sondern ganzheitlich erlebt bzw. erfahren. In dieser Ausweitung der Möglichkeit, Sinn zu erfahren besteht der Beitrag des Elementarischen zur Sinnerschließung.

Die Möglichkeit der Sinnerschließung ist auch mit dem "Sinnelementaren", einer Wortschöpfung H. Möllers (1962 S. 102), gegeben. Damit wird die Tatsache begrifflich erfaßt, daß heute nicht mehr in der gewünschten Klarheit die Einbettung von Sachverhalten in Sinnzusammenhänge erkannt wird. Am Beispiel der Redensart "sich am Brot versündigen" (S. 103) zeigt H. Möller auf, daß der Umgang des Kindes mit Brot wesentlich sachlicher geworden ist als früher. Es könne nicht mehr empfinden, welche Ehrfurcht vor dem Brot Generationen vor ihm hatten; aber auch der Unterschied zwischen Stadt- und Landkind sei auffällig. Das Kind erlebe nicht mehr jene Situation, in der die Redeweise "sich am Brot versündigen" angemessen und daher sinnvoll ist. Dadurch reduziere sich die Bereitschaft des Kindes, sich für das Brot zu engagieren, den angemessen "ehrfürchtigen" Umgang mit ihm als ernsthafte Aufgabe anzuerkennen. Die Folge ist, daß es sich nicht mit der Sache selbst auseinandersetzt: sie ist ihm selbstverständlich geworden; denn Brot gibt es schließlich zu kaufen, so viel man will. Daraus zieht H. Möller die allgemeine Erkenntnis:

"Erst wo ich engagiert bin in der Besorgung einer Aufgabe, bin ich darauf aus, mehr darüber zu erfahren, zu erkennen, zu wissen; damit ich's richtig mache und aus unmittelbarer Anteilnahme. Und die erfahrene Wissenschaft nehme ich unmittelbar mit hinein in mein Besorgen. Wo Wissen derartig einmündet in die Weisheit kundigen Besorgens, da wird es zu gediegener, echter Bildung. Was aber, wenn der Anspruch der Sache nicht mehr vernommen wird und sich nicht mehr bewegt zum Sichsorgen und Ausschauhalten, und wenn auch das Besorgen ausbleibt, in das die gelernte Wissenschaft einfließen könnte? Muß dann das Lernen nicht steckenbleiben in der Scheinbewältigung eines bloßen Hörensagens und auch darin vergehen?" (S. 106)

Mit dieser auch heute Bedenkenswerten Folge kann nicht mehr der "Geist" einer Lebensweise erfaßt, sondern nur noch die kognitive Information, das "Wissen", daß man sich am Brot versündigen könne, aufgenommen werden. Hierzu noch einmal H. Möller:

"Dem 'Geist' und nicht bloß dem 'Wissen' aufzuhelfen, das ist in der Tat das ungelöste pädagogische Problem unserer verwissenschaftlichten Bildung." (S. 106)

Das Sinnelementare enthält in sich die Aufforderung, dem "Schwund im Lebensumgang" (S. 107) entgegenzuwirken, und kann die Entstehung einer "grundhaften Unbelehrbarkeit auch für das Sittliche" (ebd.) vermeiden. Es verweist auf die Notwendigkeit, den zu verstehenden Gegenstand in der ihn kennzeichnenden Situation zu erleben, möglichst mit allen Sinnesmöglichkeiten. Dann erschließt sich der Sinn des Gegenstandes hinsichtlich seiner Bedeutung für das ihn umgebende Ganze und für den Menschen gewissermaßen von selbst. Es kommt also darauf an, dem "Veralteten" seinen Sinn wiederzugeben, d. h. "die Wirklichkeit sehen, die hinter ihnen (sc. den entseelten Formen und Gebräuchen) liegt, neu erleben, was sich in ihnen ausspricht. Dann werden die Formen wuchten von innerer Fülle" (R. Guardini 1922/23, Vorwort).

6.2.3 Der "fruchtbare Moment" von Friedrich Copei

Der "fruchtbare Moment" (Fr. Copei) sei an dieser Stelle ebenfalls erwähnt, weil sich hinter diesem Begriff eine sehr differenzierte Darstellung des sinngewandten und sinnempfangenden Akts befindet, die viele Hinweise zur methodischen Gestaltung der Sinnerschließung in der Schule enthält.

An der Mäeutik des Sokrates fällt Fr. Copei (1930; zit. nach 1950) auf, daß aus dem Zusammenbruch unbekümmerter Selbstsicherheit Verlegenheit resultiert, die die Sehnsucht "nach besserem Wissen weckt", das schließlich "als eigene Erkenntnis im Bewußtsein auftaucht" (S. 21). "Diesen Moment des Auftauchens und Gewinnens nennen wir den 'fruchtbaren Moment'. In ihm wird auf einer höheren Stufe eine Gewißheit gewonnen, die sich scharf von der blinden Selbstgewißheit der so selbstverständlich vorgetragenen Meinung unterscheidet " (S. 21). Diesen Prozeß der eigenen Erkenntnisgewinnung rekonstruiert Fr. Copei auf der Grundlage von Berichten großer Persönlichkeiten in den unterschiedlichsten Bereichen des kulturellen Lebens. Dabei erweist sich durchgehend, daß vor glücklichen Einfällen oder vor dem fruchtbaren Moment, der wie ein Blitz einschlägt, oft schwere Arbeit an der Sache geleistet wird, so daß nach dem perspektivenreichen Umgang mit dem Problem der sachliche Zusammenhang im Kopf erschaut werden kann. Darauf ereignet sich in oft völlig unerwarteten Situationen, in denen das Subjekt entspannt ist, sei es auf einer Wanderung oder am frühen Morgen, der tiefbeglückende Einfall. Damit er fruchtbar wird,

muß das Erkannte in den bisherigen geistigen Zusammenhang eingegliedert werden (vgl. 1950, S. 29 -31). Zur Erläuterung soll das folgende längere Zitat dienen, das das "Entwicklungsschema" (S. 35) beschreibt:

1. Phase: Idee als Problem, Anfang, Vorarbeit und Frage

"Der Prozeß hebt an mit einem aus dunklem Untergrund erwachsenden Suchen und Fragen, das sich mit der Fülle des Beobachtungsmaterials methodisch auseinandersetzt, indem es die Wirrnis des Materials aufzulösen und Ordnung hineinzubringen versucht. Diese Auseinandersetzung ist voller Spannung, sie wird, je länger, desto mehr, eine Zeit qualvollen Suchens."

2. Phase: Entdeckung, Erfindung, Ziel

"Aber dieses Suchen trägt nicht so ans Ziel, wie im mathematischen Schlußverfahren aus Prämissen der Schlußsatz deduziert wird. Dazwischen liegt eine Kluft, über die alle methodische Anstrengung keine Brücke schlägt, alles hartnäckige, straffe Bemühen ist zuletzt eher ein Hindernis. Erst wenn der Suchende sich fallen läßt, zu bohren aufhört, schießt plötzlich die neue Erkenntnis, oft durch einen Zufall veranlaßt, empor."

Die im fruchtbaren Moment emporschießende Erkenntnis ist meist vage und flüchtig, doch sie durchleuchtet blitzartig den ganzen Menschen. Sie ist Lösung der unerträglichen Spannung, ein Freudegefühl begleitet sie. Im allgemeinen ist die neue Erkenntnis noch ein Unentwickeltes, weist aber stark drängend den Weg zur Vollendung."

3. Phase: Bewahrheitung oder Anwendung

"Wird dieser Moment wirklich festgehalten, verflüchtigt er sich nicht wie ein Irrlicht vor einem Windstoß, so setzt der Prozeß der Formung ein, dessen Agens nicht so sehr im Wollen des Gestalters als in der vorwärtstreibenden und Richtung gebenden Eigenbewegung der Sache selbst liegt. Eine ungeheure Freude und Begeisterung packt den Formenden. In dieser Formung, in der die Fülle des Materials unter die Einheit der Lösung gebracht wird, vollzieht sich zugleich die Einbettung der neuen Entdeckung in das Ganze des geistigen Bestandes." (S. 33 - 34; Phasenbezeichnung von mir).

Zur erfolgreichen Bewältigung dieses erkenntnisschaffenden Prozesses sind gute Beobachtungsgabe, Fähigkeit im Zergliedern (Analysequalitäten), lebendige kombinierende Phantasie, Charaktereigenschaften, wie z. B. Beharrlichkeit, Fleiß, Mut, Selbständigkeit usw. sowie Geduld oder Gelassenheit, damit sich der "Zufall" (S. 34) einstellen kann, nötig. Die sachliche Vorbereitung, also Wissensaneignung und die Erfassung des Problemzusammenhangs sind selbstverständlich vorausgesetzt. Große Werke der Wissenschaft, der Kunst, der Musik u. a. m. entstehen also niemals unvorbereitet und ohne ein Höchstmaß an Arbeit. Sinnfindung und Sinngebung lassen sich nicht auf Intuition, lässigen Umgang mit Sachen und kurzzeitige Beschäftigung, gelegentlich sogar unter Zeitdruck, gründen. Diese wichtigen Randbedingungen müssen in der Schule immer dann berücksichtigt

werden, wenn ein "fruchtbarer Moment" angestrebt wird.

Die Analyse des sinngebenden oder "sinnempfangenden Aktes" und des "sinnschaffenden Aktes" (S. 39) verdeutlicht, daß die Sinnerschließung nur vom fragenden "Nachsteigen" aus möglich ist. Dabei erweist sich die Erfassung der Grundbedeutung von etwas als Orientierung bei den Bemühungen, Einzelheiten zu verstehen. In dem vom fragenden "Nachsteigen" ausgelösten "echten Erkenntnisakt wird der Geist ganz ergriffen, ganz lebendig und zugleich ganz aufnahmefähig. Er dringt in die Tiefe des Objekts ein, und in dieser Verschmelzung mit dem Objekt erschließen sich die eigentlich bildenden Wirkungen der 'Sache'" (S. 41). Heranwachsenden ist dieses nachfragende Steigen und Anteilnehmen an den Gedankengängen vertraut. Sie sollten diese von Kindheit an gepflegte Fragebereitschaft durch schulische Veranstaltungen nicht reduzieren müssen. Was Kindern jedoch im Unterschied zu Erwachsenen fehlt, ist die Fähigkeit, Fragen zu stellen, die auf das Gesamte gehen. Das könnten sie jedoch im Deutschunterricht lernen. Hierzu könnte das folgende Zitat eine Anregung sein:

"Immer ist es die Frage, die zur Sache führt, d. h. nicht die auf Einzelnes gehende Wissensfrage, sondern die auf das Gesamte gehende Grundfrage. So wird ein Buch, aus einer Problematik gelesen, unendlich fruchtbarer als dasselbe Buch, wenn man es liest, weil man es auch kennen muß." (S. 47)

Fr. Copei stellt den Prozeß der sinnaufnehmenden und sinnschaffenden Akte im intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen Bereich dar. Da die Aufnahme von Sinn immer ein Schaffen, genauer ein Nachschaffen von Sinn ist, können diese beiden Akte auf den gleichen Prozeß zurückgeführt werden. Da wir die Perspektive des Schülers vor Augen haben, sprechen wir hier vorwiegend von Akten der Sinnaufnahme.

Die Stadien des "Logisch-evident-Werdens" (S. 49) oder der intellektuellen Sinnempfängnis sind:

- Selbstverständlichkeiten werden als fragwürdig registriert
- Anstoß von außen ist nötig
- Fragehaltung ist unerlässlich
- Aufmerksamkeit wird auf die Sache gelenkt
- Methoden zur Herausarbeitung klarer Erkenntnis aus dunkler Intention sind:
 - "Zergliedern eines dunklen Bestandes"
 - "Zusammenfassendes Ordnen" der analysierten Teile
 - "Kombinieren" (S. 66)

Hierbei ist die Erkenntnis wichtig, daß Schrift und Sprache die Erkenntnis fördern, "wenn sie aus echter Intention hervorgehend eng am zu Erfassenden entlang gleiten" (S. 67). Schüler müßten also die Möglichkeit haben, über ihre Erkenntnisse zu reden oder sich darüber schriftlich auszudrücken. Dies müßte jedoch freiwillig und ohne Zeitdruck geschehen. Schülern diese Erlebnisse erfahren zu lassen, unterstützt ihre Bereitschaft, den methodischen Hinweisen des Lehrers zu folgen.

- "fruchtbarer Moment"

Er leuchtet auf wie eine "Leuchtrakete" (S. 70). Hier findet also die "Sinnempfängnis" statt, die nicht gleichzusetzen ist mit der "Sinng Geburt" (S. 70).

- Fruchtbarwerden

"Wie es (sc. das Wissen) leidenschaftlich vom Ganzen der geistigen Kräfte gesucht war, so verwächst es als ein Stück lebendiger Erkenntnis im geistigen Organismus, ist hinfort etwas zum geistigen Sein Gehöriges, bestimmt, klar, lebendig, verfügbare immer da, wo es um ein neues Problem und nicht nur um ein gedächtnismäßiges Zitieren geht, in dem Moment aber auch von neuem anregend, 'fruchtbar'. Das gleiche gilt von allen geistigen Operationen, die auf diesem Wege erschlossen waren, wenn diese danach auch noch einer gewissen Übung bedürfen, damit sich zur inneren auch die äußere Beherrschung gesellt." (S. 72).

Durch die Umwandlung des "Erfahrungswissens" in das "Bildungswissen" wird ein "Wachstum der geistigen Persönlichkeit an Weite, Freiheit, Selbständigkeit und vor allem Lebendigkeit" ausgelöst. Die Aneignung des Wissens im beschriebenen Prozeß schafft eine Art Kategorie aller künftigen Auffassungsakte desselben Sinngbietes. Es bleibt eine Vorformtheit vom ersten Akte dieser Art zurück, eine erste schmale Bahn zu diesem Sinngbiet ist damit gebrochen, die das geistige Neuland erschließt" (S. 73).

- Abschluß

Die "straffen Gewebe des Erkennens (sind) von Einschüssen lebendiger Intuition" durchwirkt und "intuitives und diskursives Denken eng miteinander verschlungen" (S. 73). Der Abschluß der Erkenntnis "ist ihre Einformung" (S. 74) in die geistige Welt des Subjektes.

Der Ablauf ästhetischen Sinnempfängnisses

- Eingesponnensein

"Es gehört zu jedem wirklich ästhetischen Empfangen einer Bewußtseinslage eigener Art, die sich deutlich von der wesentlich theoretischen oder praktischen Wirklichkeitshaltung des Alltags unterscheidet." (S. 82)

- Hingabe an das ästhetische Objekt und Isolierung von allen anderen Eindrücken des Subjekts

- produktiver (Nach-)Formungsprozeß

Durch die Führung des Blicks entsteht zuletzt "das ganze Bild in einem 'fruchtbaren Moment' leuchtend vor mir, nein, (sc. es steht) in mir und (durchflutet) mich im Aufleuchten mit einem eigenartigen Wärmestrom. Dieser lebendige Eindruck der Bilder bleibt zurück, wenn die Formen und Farben wieder 'gerinnen' zum ganz neuen Objekt. /.../ der lebendige

Kontakt zu solch einem Bilde bleibt zeitlebens" (S. 84).

Auch hier wird deutlich, was in der Schule zu tun ist, damit Kunstunterricht erfolgreich verläuft, und d. h. einen lebendigen Kontakt zu Kunstwerken auf Dauer herstellt.

- Fruchtbarwerden im ästhetischen Sinnempfangen durch Verlebendigung eines geprägten ästhetischen Gehalts und Durchstoß bis zu dessen Tiefe. Im "echten intensiven Gepacktwerden" erschließt sich die Schicht des ästhetischen Erlebens und zwar auf Dauer (S. 87).

Ablauf im ethischen Sinnempfangen

- Das Erlebnis von form- und zügellos sich gebärdenden Menschen führt zu der Erkenntnis, daß Umgangsformen, zuvor verschmätzt, doch sinnvoll sind (vgl. S. 90).
- Der "fruchtbare Moment" ist die Entscheidung in ethischen Konfliktsituationen.
- Fruchtbarwerden geht von der Entscheidung aus
Möglichkeiten sind die "Seinsreue" (S. 92) und "die Umformung des ganzen persönlichen Daseins" (S. 93; kursiv).

Die Erziehung hat nach Fr. Copei in diesem Bereich die Aufgabe zu helfen, "daß dies Leben den Menschen nicht in seinem Mechanismus abstumpft und gleichgültig macht" (S. 94). Sie muß also alles tun, damit der einzelne Mensch "sich nicht der ethischen Wirklichkeit verschließt" (ebd.).

Ablauf im religiösen Sinnempfangen

- Bußkampf
- Lösung von der sinnlichen Welt
- Versenkung in den göttlichen Grund bzw. Hingabe an das Göttliche
- fruchtbarer Moment durch religiöse Erfüllung "von der anderen Seite" (S. 99) durch Ergriffenwerden infolge des "Eintretens eines anderen" (S. 101)
- Fruchtbarwerden
Religiöse Werte und Formen werden "von neuem ergriffen, durchglüht und übernommen" (S. 101).

Ein Vergleich der fruchtbaren Momente ergibt, daß das Denken im "fruchtbaren Denkmoment" seinen Gegenstand erfaßt und formt, daß der ästhetische Gegenstand "im fruchtbaren ästhetischen Empfangen" stärker fordernd und anziehend hervortritt, und daß "im religiösen Prozeß /.../ die ganze Wucht im Gegenstand und seiner Wirkung" liegt (S. 102). Das heißt zum einen, daß die fruchtbaren Momente immer schwerer methodisch zu beeinflussen sind, wenn man in der Reihe "intellektuell", "ästhetisch"

und "religiös" denkt. Zum anderen wird deutlich, daß das Subjekt sich in dieser Reihenfolge immer mehr zurücknehmen muß, wenn es den "Sinn" des in Rede stehenden "Gegenstandes" erfassen will. Das heißt schließlich, daß der intellektuelle Anteil bei der Sinnerschließung fachspezifischer Inhalte unterschiedlich ist, und daß sehr genau geprüft werden muß, ob der Unterricht darauf eingehen kann.

Wenn Sinn in den verschiedenen Bereichen nach den oben dargestellten Abläufen empfangen werden kann, dann muß auch die Methode, die auf Sinnerschließung hin ausgelegt wird, darauf abgestimmt werden. Das gilt sowohl für die Lehr- als auch die Lernmethode. Die Lehrmethode bereitet den "fruchtbaren Moment" vor, sie schafft die "natürlich-positive Situation", sie motiviert den Schüler, bereit zu sein, "im Ringen mit dem Gegenstand, den Sinngehalt in sich aufzunehmen" (S. 103). Die Lernmethode besteht nicht mehr im bloßen gedächtnismäßigen Speichern von isolierten Wissensinhalten, sondern in der Verlebendigung von Sinngehalten "im suchenden Geist, in der ringenden Seele" (S. 104; kursiv). "Sinn wird also nicht dadurch erschlossen, daß "Gegenstände" im Unterricht "behandelt" oder "durchgenommen", sondern daß die von den Kindern "selbst aufgeworfenen Fragen" (S. 108) beantwortet werden.

Ohne hier auf die Konzeption eines Curriculums aus "selbst aufgeworfenen Fragen" einzugehen, muß jedoch gefragt werden, wie die Sinnerschließung mit Hilfe des "fruchtbaren Moments" praktiziert wird. Aus dem folgenden Beispiel kann man eine Antwort entnehmen.

Auf eine Schulwanderung hat einer der Jungen eine Büchse kondensierte Milch mitgebracht, die, den meisten Landkindern etwas Neues, schon mit Interesse betrachtet wird. Feierlich öffnet der Besitzer die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch in den Büchsendeckel bohrt. Er will die Milch ausgießen - aber keine Milch fließt heraus! Nur beim Schütteln spritzen einige Tropfen. Alles staunt: Wie kommt das nur? Die anderen raten ihm: "Du mußt das Loch größer machen". Er tut's - ohne merklichen Erfolg. Einer vermutet: "Die Milch ist wohl dick geworden, vielleicht ist das Loch verstopft? - aber eine Verstopfung ist nicht zu entdecken. Die anderen wenden auch ein: "Wir haben ja ganz flüssige Milchtropfen herausspringen sehen!" Der Junge beharrt: "Da muß aber doch etwas davor-sitzen, sonst flösse die Milch doch heraus!" Andere sagen ihm: "Aber es sitzt doch nichts davor." Der Lehrer wirft ein "Nichts?" ein. Antwort: "Nur Luft, sonst nichts, wir haben's ja probiert . Da meldet sich einer der Jungen zu Hilfe. Er schlägt ein zweites Loch in die Büchse, so wie er das schon irgendwo gesehen hat. Allgemeines Stauen, denn plötzlich fließt die Milch in schönem Strahl glatt aus der einen Öffnung. Aber sie fließt nur, solange die Büchse schräg gehalten wird. Als man die Büchse senkrecht hinstellt, damit die Milch zugleich aus beiden Löchern

kommen solle, hört das Fließen wieder auf, und nur wenige Tropfen kommen. Die Kinder sind verblüfft. Man läßt sie mit ihren Fragen, wie das nur kommen könne, vielleicht ruhig erst einmal heimgehen. Man hat sich die Aufgabe gestellt, morgen in der Schule zu überlegen, wie das wohl komme (S. 105f).

Am nächsten Tag werden die Versuche noch einmal wiederholt. Ob hier noch die Aufmerksamkeit aller Kinder gewährleistet ist? Dann werden sie "in der Besinnung" (S. 106) miteinander verglichen. Jetzt wird systematisch gearbeitet. Zwei Fälle, in denen keine Milch heraus kam, werden mit Hilfe schematischer Zeichnungen verdeutlicht. Die Verwunderung über das Ergebnis führt zur These, daß der Milch "doch etwas im Wege stehen müsse" (ebd.). Es wird im logischen Schlußverfahren geantwortet, daß dies nur "Luft" sein könne, "denn nichts steht sonst im Wege" (ebd.). Das wird bestätigt: "Also muß wohl im ersten Falle die Luft die Milch nicht ausfließen lassen." (ebd.). Im zweiten Fall bietet sich - logisch - die gleiche Schlußfolgerung an. Hier jedoch sehen die Kinder nichts! Sie müssen es glauben! Und auch die anthropomorphisierende Frage, wer "stärker" sei, Luft oder Milch, wird nur theoretisch beantwortet. Systematisch wird auch der dritte Fall, bei dem die Milchdose schräg gehalten wird, so daß die Milch herausfließen kann, nach der gleichen Methode "abgehandelt". Auch hier werden verschiedene Thesen geäußert und geklärt. Die Art und Weise, wie das gemacht wird, erinnert an katechisierenden Wortunterricht:

"'Wann fließt es (sc. die Milch)?' - 'Wenn die Büchse schräg gehalten wird.' - 'Wer ist nun der Stärkere?' - 'An dem einen Loch die Milch, und zwar unten, denn da kommt sie heraus.' - 'Und am oberen Loche?' - 'Da kann die Milch nicht der Stärkere sein, da kommt sie nicht heraus, obwohl sie vor dem Loche steht.' - Da meldet sich einer, der das Glucksen der eindringenden Luft gehört hat: 'Da ist die Luft stärker gewesen.' - 'Wie kam das?' - An der Skizze wird festgestellt, daß die Milch, wo sie unten zusammenfließt, besonders stark drücken muß und daß oben nur wenig Milch ist, die herausdrückt. - 'Wer ist da also stärker?' - 'Die Luft.'" (S. 106f.)

Man stelle sich die Situation genau vor: der Lehrer hat in seiner Hand eine kleine Milchdose, um ihn herum - oder, was unwahrscheinlich ist, auf den Plätzen verharrend - die Kinder; er fragt, deutet auf die Dose und arbeitet an der Tafel mit Schemaskizzen. Was tun die Kinder? Sie müssen sich viel vorstellen. Sie folgen den Fragen des Lehrers. Es ist also nicht so, daß die Schüler fragend nachsteigen, sondern der Lehrer stellt die Fragen. Er führt und lenkt. Und am Ende dieses geführten Gedankenganges sollen die Kinder "die doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft" (S. 106) verstehen. "Jetzt sehen sie auch ein,

warum die Milch so glatt fließen kann, wenn das andere Loch offen ist. Die Luft drückt ja dahinter." (S. 106f)

Was aber hat ihnen das Verstehen ermöglicht, was sie zur Einsicht geführt? Oder täuscht sich der Lehrer, bilden sich die Schüler nur ein, sie würden die Zusammenhänge tatsächlich verstehen? Wann hat hier ein "fruchtbarer Moment" stattgefunden? Bei allen? Hier bleiben Fragen unbeantwortet. Es mag durchaus sein, daß die Erkenntnis manchem Schüler erst bei der anschließenden Überprüfung der Versuche mit Wasser aufging. So könnte die abschließende Ergebnisformulierung verstanden werden:

"Was wir also nur notgedrungen vermutet hatten, stimmt. Die Luft kann wirklich im Wege stehen, die Luft übt einen Druck aus." (S. 107)

Anschließend steuern Schüler Beispiele bei, für die das Ergebnis zutrifft. Das wertet der Lehrer als Bestätigung, daß die Kinder das Ergebnis tatsächlich verstanden haben, "kennt man doch jetzt die Druckwirkung der Luft" (S. 107). Aber woher weiß Fr. Copei, daß die Beispiele aufgrund der neuen Erkenntnis in den Kindern auftauchten und nicht bloß aufgrund äußerer Ähnlichkeiten?

Wie dem auch sei. Wir erkennen hier einen gestuften Prozeß zur Sinnerschließung, bei dem der Lehrer "nur wenig eingegriffen" hat (S. 107) - was wir aber nicht so anerkennen können - und bei dem von Anfang an "jeder der Jungen intensiv in Beschlag genommen" (S. 107) wurde. Auch hier haben wir Zweifel, ob dies tatsächlich für jeden Schüler gilt. Unser Zweifel erstreckt sich insbesondere auf die zweite Stunde, in der das Prinzip des Luftdrucks erarbeitet wurde. Wir müssen ferner feststellen, daß viel von dem Pathos, das bei der Beschreibung des Prozesses sinnempfangender Akte unübersehbar war, hier abbröckelte.

Dennoch: Unter Berücksichtigung der zeithistorischen Gegebenheiten ist der Versuch Fr. Copeis als wichtiger Beitrag zu werten, vom dozierenden, den Sinn von Lehren und Lernen verstellenden Unterrichtsstil wegzukommen. Er stellt einen Weg dar, der sich zur Sinnerschließung eignet.

Diese Sinnerschließung beschränkt sich nicht auf den intellektuellen Bereich, obgleich dieser in der Schule noch am einfachsten zu erreichen ist. Dennoch sollte der "fruchtbare Moment" auch im ästhetischen, ethischen und religiösen Fachbereich konsequent verfolgt werden. Damit könnte verdeutlicht werden, daß "Sinn" nicht nur auf den intellektuellen Bereich begrenzt ist. Er kann hier zwar in der Form einer "aufblitzenden Einsicht" erfahren aber auch in dem Aufgehen ästhetischer Formeinheiten

oder im Aufspringen eines sittlichen Entschlusses erlebt werden. Diese unterschiedlichen Sinn-Erfahrungen fügen sich in die Vielfalt der Grundrichtungen von Bildung ein. Im Rahmen einer sinntheoretischen Schulpädagogik läßt sich die Einengung der Sinnerfahrung auf den intellektuellen Bereich folglich nicht mehr rechtfertigen.

Ergebnis

Das "ganz Einfache" (Ed. Spranger), das "Elementarische" und das "Sinnelementare" (H. Möller) sowie der "fruchtbare Moment" (Fr. Copei) beziehen sich in enger Begrenzung auf das Erfassen von Bedeutung. Sie stellen somit einen wichtigen Beitrag in der Schulpädagogik dar, um die Sinnerschließung im kognitiven Bereich abzusichern. Die Konzeption des fruchtbaren Moments umfaßt darüber hinaus das Aufgehen ästhetischer Formeinheiten und das Aufspringen des sittlichen Entschlusses, also den ästhetischen, den ethischen und den religiösen Bereich. Während das ganz Einfache, das Elementarische und das Sinnelementare auf der Bedeutungsebene systematisch verfolgt werden können, ist es nicht möglich, die Ergebnisse des fruchtbaren Moments nach vorheriger Planung in stetiger Annäherung zu erreichen. Er könnte zu den "unstetigen Formen" in der Erziehung (O. F. Bollnow) gerechnet werden.

Im Blick auf den sinn- und wertstrebigen jungen Menschen wird eine Grenze dieser Konzeptionen augenfällig. An keiner Stelle im Prozeß des Sinnerschließens findet sich eine methodisch vorgesehene Möglichkeit zur Frage nach dem Sinn des zu erschließenden Gegenstandes. Das Fehlen der Wozu- und Warum-Fragen erfordert die Ergänzung dieser Konzeptionen durch sinntheoretisch legitimierbare Methoden.

Die genannten Konzeptionen können jedoch den Existentialien "Geistigkeit", "Freiheit" und "Verantwortung" des sinnstrebigen Heranwachsenden sowie seinen verschiedenen, im Strukturmodell dargestellten Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen gerecht werden. Denn es lassen sich in allen zwölf Grundrichtungen der Bildung, und diese erfassen einen Großteil jener Bereiche, Elementaria einbringen (vgl. W. Klafki 1959, S. 310). Damit können sie die Verwirklichung der integrativen Bildung unterstützen.

Angesichts dieser Ausführungen scheinen die Methoden des exemplarischen Lehrens und Lernens (vgl. W. Klafki 1985, H. Scheuerl 1958, J. Derbolav 1957) wichtige Forderungen zu erfüllen. Beispielhaft seien hier die

konkreten Vorschläge in den Arbeiten von M. Wagenschein (z. B. 1951) genannt, bei denen in ganz augenfälliger Weise der Sinn des in Rede stehenden Problems vom Subjekt selbst erschlossen werden kann. Die starke Beteiligung des Sinnesapparats bei den Bemühungen um die selbständige Sinnerfahrung trägt zur gedächtnismäßigen Verankerung des sinnerfüllten Wissens bei. In diesem Zusammenhang sind auch die Bemühungen von H. Rumpf zu würdigen, den gesamt menschlichen Anteil am Lernprozeß zu erhöhen (z. B. 1981, 1986 b). In "Schlüsselproblemen" (W. Klafki 1985, S. 21) könnten den Heranwachsenden die Bezüge der Unterrichtsinhalte zu ihrem konkreten Leben erfaßbar werden. Das entdeckende Lernen und das Lernen in Projekten ließen sich in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnen.

Um die Erhöhung des sinnhaften Anteils am Lerngeschehen, die die Sinnhaftigkeit des Tuns augenfälliger machen kann, bemühen sich jene Konzeptionen, die das Lernen mit "Kopf und Hand" (z. B. P. Fauser/Kl.J. Fintelmann/A. Flitner 1983) fortentwickeln. Damit rücken wieder Ansätze der Arbeitsschule in das Blickfeld. Die Versuche, den Anteil des Erlebens (W. Neubert 1925) wieder stärker im Unterricht einzubringen, sind besonders in der Grundschule durch das Erzählen zu beobachten. Die Bemühungen um die Rehabilitierung des Gesamtunterrichts (z. B. B. Muthig 1978, G. Linde 1983) sowie um ganzheitliches Lernen (z. B. D. Freudenreich) können als Versuche gewertet werden, sinnerfülltes Lernen in der Schule zu optimieren.

Aber nicht nur diese, in der Schulwirklichkeit allerdings noch relativ selten praktizierten wertvollen Methoden tragen zur Sinnerschließung bei. Auch die herkömmlichen Methoden, wie z. B. der Lehrervortrag oder das Unterrichtsgespräch könnten, stärker als dies bisher bewußt geworden ist, auf die Sinnerfassung eingehen. Das ist immer dann möglich, wenn die Fragestellungen des Schülers tangiert werden und wenn dieser im fragenden Nachsteigen sich intensiv und gemäß seines Leistungsniveaus mit dem in Rede stehenden Problemzusammenhang auseinandersetzen kann. Sie könnten ferner den Sinnzusammenhang offenlegen und die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes für das Ganze eines Faches herausstellen. Diese Forderung ist bereits in der "alten" didaktischen Analyse (W. Klafki 1958) verbalisiert. Dort heißt es:

"Eingedenk dieser Bestimmungen läßt sich die Grundfrage nach der Struktur des jeweiligen Inhaltes in folgende Teilfragen übersetzen:

1. Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhanges? /.../
2. In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? /.../
3. Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?" (W. Klafki 1975, S. 138 - 139)

All dies sollte jedoch nicht wissensmäßig "vermittelt" werden, sondern von jedem einzelnen Schüler erlebbar, nachvollziehbar sein, damit er die "Probe auf's Exempel" machen kann. Die Frage nach dem Sinn des Unterrichtsgegenstandes kann somit je nach unterrichtlicher Qualität direkt erlebt oder zumindest gestellt werden. Die Frage nach dem Sinn eines Schulfaches jedoch wird meist nur von Schülern gestellt. Dieses Defizit könnte durch eine sinntheoretisch legitimierte Methodenkonzeption vermindert werden. Zu dieser Konzeption gelangt man am besten, wenn man von den in der Unterrichtsforschung bewährten Methoden der Sinnerschließung ausgeht.

6.3 Sinnerschließende Methoden im Rahmen der Unterrichtsforschung

Außer der pragmatischen Absicht, eine Methodenkonzeption zu erarbeiten, die der Sinnerschließung im Unterricht förderlich ist, ist es im Rahmen der Darstellung der sinntheoretischen Schulpädagogik unerlässlich, auch jene Methoden der Forschung zu diskutieren, die aus der hier vertretenen Position bedeutsam erscheinen oder abgelehnt werden müssen. Bei der Suche nach sinnerschließenden Methoden bieten sich in der Literatur zwei Konzeptionen an, und zwar die "interpretative Unterrichtsforschung" (E. Terhart 1978) und die "erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung" (B. Krieg 1982).

6.3.1 Die objektiv-sinnverstehende Methodologie der interpretativen Unterrichtsforschung

Die objektiv-sinnverstehende Methodologie - eine Formulierung, die E. Terhart, wie er schreibt, von J. Habermas übernommen hat - hat die Aufgabe, das zu Erklärende so zu erklären, daß alle es verstehen können. Diese Aufgabe versucht E. Terhart auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Unterricht herzuleiten, zu formulieren und zu diskutieren.

6.3.1.1 Anforderungen an die Unterrichtsforschung

Vor dem Hintergrund der Theorie des symbolischen Interaktionismus strebt E. Terhart eine integrierte Behandlung von Form und Inhalt sowie von Mikro- und Makrobedingungen unterrichtlicher Interaktion und Wissenstransportation an (vgl. 1978, S. 7). Er untersucht verschiedene aktuelle Strategien interpretativer Unterrichtsforschung. Aus den methodologischen Prämissen des symbolischen Interaktionismus und in Anlehnung an N. K. Denzin (1969) lassen sich folgende Forderungen an die Strategie der interpretativen Unterrichtsforschung ableiten, nämlich die Prozeß-, Erfahrungs-, Sozial- und Situationsorientierung.

Erste Anforderung: Prozeßorientierung der Unterrichtsforschung

Auf der Inhalts- und Beziehungsebene ist die unterrichtliche Interaktion vor allem durch "selbstreflexive Interpretation" (S. 205) und nicht durch einen mechanischen Austausch von Verhaltensfolgen gekennzeichnet. Aus diesem Verständnis leitet E. Terhart - in Anlehnung an N.K. Denzin - die Notwendigkeit einer Prozeßorientierung der Unterrichtsforschung ab. Hierbei werden also nicht einzelne Momentaufnahmen aneinandergereiht, wie etwa bei empirischen Versuchen, sondern hier wird der Sinnzusammenhang größerer Handlungseinheiten unzerstört beibehalten (vgl. S. 206). Die Betonung, die auf den Sinnzusammenhang gelegt wird, erscheint aus sinntheoretischer Perspektive vorteilhaft, weil es auch unser Interesse ist, Sinnzusammenhänge methodisch zu erfassen.

Zweite Anforderung: Erfahrungsorientierung der Unterrichtsforschung

Das symbolisch-interaktionistische Verständnis von Unterricht und einer dazu adäquaten Forschungsmethode stellt den Schüler und seine subjektive Erfahrung von Unterricht in das Zentrum. Die Erfahrung des Schülers wird für den Forschungsprozeß als wichtig angesehen, weil die Qualität und Art der Erfahrung des Unterrichts auf den Schüler zurückwirken. Daher spricht E. Terhart von der Erfahrungsorientierung der interpretativen Unterrichtsforschung. Dieses Kriterium ist aus sinntheoretischer Sicht unerlässlich, weil es auch die Erfahrung des Lehrers erfassen kann.

Die Orientierung an der Erfahrung des einzelnen Schülers hat zur Folge, daß seine Erfahrung allein entscheidend ist für ihn und sein Verhalten. Die Orientierung an dieser Erfahrungsbasis macht "das Erfassen der (vermeintlich!) objektiv vorliegenden Komplexität überflüssig, da die sich dem um 'Objektivität', 'Neutralität' etc. bemühten Beobachter darstellende Vielfalt, Vielschichtigkeit und Gleichzeitigkeit der Ereignisse im Unterricht in der Erfahrung der Schüler immer schon reduziert ist!" (S. 207) Damit löst sich für die Betroffenen das Komplexitätsproblem auf pragmatische Weise; denn um handeln und wahrnehmen zu können, muß der einzelne "auf eingeschliffene Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsregeln zurückgreifen" (S. 207).

Mit dieser Argumentation taucht E. Terhart gewissermaßen in den einzelnen ein und kommt nicht mehr aus der subjektiv-reduzierten Perspektive heraus. Denn es ist zweifellos unumstritten, daß der einzelne immer nur seinen eigenen Weltausschnitt wahrnimmt und sich daraus sein subjektives Weltbild baut. Mit dieser Haltung wird E. Terhart zwar dem Subjekt gerecht, aber er kann dem Anspruch der Sache nicht mehr genügen. Auf diese Weise kann er nämlich den Gesamtsinn einer Situation nicht erfassen. Hier erscheint ein Defizit im Ansatz der interpretativen Unterrichtsforschung.

Die interpretative Unterrichtsforschung will "die Regeln des interaktiven und interpretativ vermittelten Austausches im Unterricht in den Zusammenhängen /.../ erforschen, in denen sie auch realiter stattfinden"(S. 208). Diese Intention entspricht dem sinntheoretischen Ansatz, Zusammenhänge anhand wirklicher Situationen zu erforschen. Es fragt sich aber, ob die "interaktiven und interpretativ vermittelten" Regeln des Austausches auf der Grundlage eines geringen, reduzierten Materials möglich ist. Das erscheint als zweite Schwachstelle der interpretativen Unterrichtsforschung.

Dritte Anforderung: Sozialorientierung der Unterrichtsforschung

Die "Sozialorientierung" (S. 208) wird vertreten "im Sinne einer offensiven Argumentation" (ebd.). Hinter dieser Argumentation steht die Überzeugung, daß unterrichtswissenschaftliche Erkenntnisse "immer nur auf der Grundlage der Beachtung des Prinzips der Sozialorientierung gewonnen werden können" (ebd.). Aus dieser Sicht wird gefordert,

"daß die symbolischen Äußerungen der Schüler und Lehrer lediglich vor dem Hintergrund des interaktiv generierten Bedeutungs- und Handlungszusammenhangs, vor dem Hintergrund der 'Sozialwelt Unterricht' auf ihre Relevanz hin befragt werden können" (S. 208).

Aus unserer Sicht könnten wir sagen, daß der Sinngehalt bestimmter Handlungen nur im konkreten Zusammenhang und aus einer subjektiven Sicht angemessen zu erforschen ist. Es kann nicht "den" Sinn einer konkreten Handlung eines Subjekts geben, sondern nur den subjektiv unterlegten Sinn. Diesen gilt es zu erfassen, nicht die Regeln des Austausches.

Vierte Anforderung: Situationsorientierung der Unterrichtsforschung

Die "Situationsorientierung" - als vierte Forderung an interpretative Unterrichtsforschung - verlangt die Einbeziehung der Situation in die Untersuchung. Die "Situation" ist die kleinste Einheit im Forschungsprozeß. Jede Interaktion ist an die Situation gebunden. Interaktionen finden nicht abstrakt, losgelöst von der Wirklichkeit statt. Das gilt auch für Experimentalsituationen. Die Situationsorientierung gewährleistet den Bezug zur konkreten Schulwirklichkeit. Sie kommt dem Anliegen der sinntheoretischen Position entgegen.

6.3.1.2 Zurückweisung des Vorwurfs der Nichterfüllung des Gütekriteriums der Objektivität und des Affirmationsvorwurfs

Mit Hilfe dieser vier Prinzipien, der Prozeß-, der Erfahrungs-, der Sozial- und der Situationsorientierung überwindet die interpretative Unterrichtsforschung die "dehumanisierenden Konsequenzen" der empiristischen Methodologie, also vor allem die Verobjektivierung der zu untersuchenden Personen. In der interpretativen Unterrichtsforschung wird weniger "erklärt" als "verstanden". Die Gefahr ist gegeben, daß interpretierendes Vorgehen "unüberprüfbare Resultate" zeitigt und "spekulative Wesensschau" wird (S. 209). Diese von E. Terhart geteilte Sicht trifft geisteswissenschaftliches Denken. Die Gefahr kann aber dadurch gemildert werden, daß die Voreinstellungen, Annahmen, Prinzipien u. a. m. genauso offengelegt werden wie die schrittweise Entwicklung der Ergebnisse. Der mit dem Vorwurf verbundene Verdacht auf Nicht-Erfüllung der - nur aus naturwissenschaftlicher Sicht - unumgänglichen Objektivitätsforderung kann jedoch dadurch entkräftet werden, daß etwas genauso wahr sein kann, wenn es nicht dem

naturwissenschaftlichen Verständnis entspricht. Wahrheit verstehen wir hier in Anlehnung an O.F. Bollnow (1982, S. 22) als "Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand". Die Wahrheit wird also vom Objekt her bestimmt. Die Beteiligung der formenden Kräfte des Subjekts an der Konstitution der Erfahrung beeinträchtigt die Wahre und objektive Erkenntnis jedoch nicht. Hierzu lesen wir bei O.F. Bollnow (1982):

"Die wahre Deutung läßt ihren Gegenstand sehen, schließt eine Wirklichkeit auf und erschließt in immer erneuter Begegnung mit dem Gegenstand einen immer größeren Reichtum. Sie stößt in dem Gegenstand auf eine Wirklichkeit, die zu immer erneuter Auseinandersetzung und immer eindringenderer Deutung zwingt. Dadurch unterscheidet sie sich von bloßer Willkür und luftiger Spekulation, daß diese nicht auf einen entsprechenden Halt im Werk selbst treffen, nicht zu einer schöpferischen Auseinandersetzung führen, sondern gleichsam kurzschlüssig in sich selbst verlaufen." (S. 25)

Indem also die interpretative Untersuchung ihre Ergebnisfindung offenlegt, kann der Denkprozeß auch rekonstruiert werden. Indem er sich in der Begegnung mit dem Gegenstand und in immer erneuter Auseinandersetzung mit ihm entwickelt, sind seine Ergebnisse keine Spekulation. (Vgl. hierzu auch K. Biller 1988 b, S. 50 - 53)

Der nächste kritische Einwand E. Terharts bezieht sich auf die Gefahr, die darin bestehe, daß die alleinige Ausrichtung der Forschung an der Erfahrung der Betroffenen dazu führt, "deren 'Alltagswelt' als Voraussetzung und Folge interpretativ organisierten Handelns lediglich abzutasten und letztlich affirmativ nachzuzeichnen" (S. 209). Darin ist der bekannte Affirmationsvorwurf gegen die Hermeneutik zu erkennen. Es mag sein, daß die im Unterricht Handelnden ein verzerrtes Bewußtsein haben. Wird es lediglich abgebildet und als Forschungsergebnis diskutiert, dann verdoppelt es sich. E. Terhart erwähnt J. Habermas in diesem Zusammenhang, dem zufolge "der objektive Zusammenhang sozialen Handelns /.../ nicht in der Dimension intersubjektiv vermeinten Sinnes auf(geht)" (1973, S. 289; zit. n. E. Terhart 1978, S. 210). Das heißt, daß die subjektive Ebene wieder verlassen werden muß. Aber wie ist das möglich?

Um ein bloßes Abbilden des Alltagswissens und die bloße Wiedergabe dessen, was in den Köpfen von Lehrern vorgeht, zu vermeiden, ist es nötig, die gesellschaftlich-historischen Bedingungen des Forschungsgegenstandes und der Forschungsmethode selbst einzubeziehen. Das ist aber auch das Anliegen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, etwa Nohlscher Provenienz, und nicht

nur- wie E. Terhart behauptet - das Programm einer kritischen Erziehungswissenschaft bzw. kritisch-interpretativen Unterrichtsforschung. Weder ignoriert sie die "auf Erziehung und Erziehungswissenschaft einwirkenden Herrschaftsverhältnisse" noch "'versteht'" sie diese bloß (S. 211). Sie befragt "Bewußtseinszusammenhänge" auf die Brüche, Verzerrungen und Verschüttungen hin. Daher ist die Unterrichtsforschung "kritisch-interpretativ" (S.212). Ihr zentrales Problem ist die Veränderung. Sie will die frei werdenden "Bewußtseins-elemente von Schülern und Lehrern aufspüren, um von hier aus Lernprozesse anzuleiten" (ebd.). Hier ist also der Veränderungsaspekt in den Vordergrund gerückt, der natürlich auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik getragen werden kann, denn es geht auch immer um Verbesserung der Praxis.

6.3.1.3 Prüfkriterien

Auf die Frage, wie es möglich ist, aus der subjektiven Ebene wieder herauszugelangen, können wir jetzt mit dem Hinweis auf drei Prinzipien antworten, die in der interpretativen Unterrichtsforschung erfüllt sein müssen: Kommunikativität, Transparenz und Intervention. Das Kriterium der "Kommunikativität" (S. 214; meine Hervorhebung) des Forschungsansatzes verlangt, daß alle, die am Forschungsprozeß beteiligt sind, wissen, wie die Daten zustandekommen und wie der Forschungsprozeß verläuft. Die Offenlegung der "Hintergrundsysteme" (ebd.), also der grundlegenden Theorien, wird gefordert. Die Ergebnisse der geleisteten Arbeit müssen jedoch auch geprüft werden. Das dazu nötige Prüfkriterium lautet "Transparenz" (ebd.; meine Hervorhebung). Die ermittelten Ergebnisse müssen "die von den Beteiligten (auch den Forschern) fraglos vorausgesetzten Regeln des Handelns und Interpretierens verdeutlichen" (ebd.). Das Kriterium der "Intervention" soll absichern, daß die Transparenzherstellung nicht folgenlos bleibt. Interventionsversuche sollen "das jeweilige soziale Feld verändern" (ebd.). Diese drei Kriterien können auch von der sinntheoretischen Position aus prinzipiell bejaht werden. Das jedoch hindert nicht, die Intervention im Sinne von "Vorschlag" oder "Angebot" zu verstehen; denn der von einer Praxisveränderung tangierte Lehrer soll sich mit dem Vorschlag identifizieren können. Er soll die Möglichkeit der Ablehnung haben, weil er sie sich sonst nimmt. Dadurch wird der verpflichtende Charakter der Intervention gemildert.

6.3.1.4 Ansätze, Strategien und Methoden der Unterrichtsforschung

Die folgenden Ansätze, Strategien und Methoden spielen in der interpretativen Unterrichtsforschung eine große Bedeutung:

- der sozialpsychologische Ansatz von F. Wellendorf,
- die Strategien zur interpersonellen Wahrnehmung von D. Ulich, M. Hofer und R.D. Laing,
- die Aktionsforschung,
- die Ethnomethodologie,
- Die Strategie "bewußtes Lernen" von Th. Heinze, die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse und
- der Meta-Unterricht.

Aus den zentralen Kritikpunkten E. Terharts an diesen methodischen Beiträgen läßt sich die Position der interpretativen Unterrichtsforschung verdeutlichen. Von diesen erwähnten Ansätzen, Strategien und Methoden werden lediglich die Strategie zur interpersonellen Wahrnehmung von R.D. Laing u. a., das "Krisenexperiment" als Kernstück der Ethnomethodologie von F. Garfinkel, die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse sowie der Meta-Unterricht überwiegend positiv eingeschätzt.

6.3.1.4.1 Die Strategie der interpersonellen Wahrnehmung nach R.D. Laing

Der Anlaß für die Arbeit an der Methode zur interpersonellen Wahrnehmung war nach R.D. Laings eigenen Angaben die Beobachtung, daß die Beschreibungen des Verhaltens von Patienten, wie sie in den Lehrbüchern enthalten sind, mit seinen psychotherapeutischen Beobachtungen nicht übereinstimmten. Er wollte bei Diagnose und Therapie von einem festgeschriebenen Bild des Patienten ausgehen, auf das er aufgrund einiger Beobachtungen zurückschließen müßte, sondern er suchte einen Weg, näher an den Patienten heranzukommen. Da er von der grundlegenden Bedeutung von Beziehungsproblemen überzeugt war, versuchte er mit Hilfe der Theorie des symbolischen Interaktionismus die Annahmen, die die Beziehungspartner über ihre Beziehung wechselseitig machen und auf immer neue Situationen mehr oder weniger gleichbleibend anwenden, so differenziert zu erfassen, wie es der Wirklichkeit entspricht. Er erarbeitete zusammen mit seinen Mitarbeitern 60 Kommunikationsakte, wie z. B. "verstehen", "sich den Kopf zerbrechen", "sich verlassen auf...", "Angst haben vor..." usw.. Sie gehen nun davon aus, daß eine Beziehung dann problemlos ist, wenn beide die gleichen

Einschätzungen über Kommunikationsakte treffen. Daher fragen sie danach. Da in der Interaktionstheorie der Mensch als Subjekt betrachtet wird, das prinzipiell in der Lage ist, "in einem reflexiven Akt sein eigenes Subjekt-Sein zu transzendieren" (E. Terhart 1978, S. 233), kann man die Beziehungspartner fragen, wie der andere über ihn, auf einen Kommunikationsakt bezogen, denkt. Wie glaubt der eine, daß der andere die Beziehung einschätzt, festgemacht an einem Kommunikationsakt. Damit ist die Meta-Ebene erreicht. Auf der Meta-Meta-Ebene fragt man danach, wie der eine die Meta-Sichtweise des anderen einschätzt. Nach R.D. Laing, sieht der Fragekatalog, der sich auf einen Kommunikationsakt bezieht, hier "verstehen", wie folgt aus. Zum besseren Verständnis habe ich die Perspektiven einbezogen.

Erste Ebene: Einfache Perspektive (Bild des A von sich)

"A Wie richtig, glauben Sie, sind die folgenden Feststellungen?

1. Sie versteht mich.
2. Ich verstehe sie.
3. Sie versteht sich.
4. Ich verstehe mich."

Zweite Ebene: Meta-Perspektive (Bild des A von B)

"B Wie, glauben Sie, würde sie die folgenden Feststellungen beantworten?

1. 'Ich verstehe ihn'.
2. 'Er versteht mich'.
3. 'Ich verstehe mich'.
4. 'Er versteht sich'.

Dritte Ebene: Meta-Meta-Perspektive (Bild des vom Bild des B von A)

"C Wie würde sie Ihrer Meinung nach glauben, daß Sie die folgenden Feststellungen beantwortet haben?

1. Sie versteht mich.
2. Ich verstehe sie.
3. Sie versteht sich.
4. Ich verstehe mich." (R.D. Laing u.a. 1971, S. 175)

Diese interpersonelle Wahrnehmungsperspektive ist zweifellos interessant und hat aus der Sicht des psychoanalytisch geprägten Psychotherapeuten R.D. Laing seine Berechtigung. Gegen die Handlichkeit des Fragebogens kann prinzipiell nichts eingewendet werden. Auch das implizite Menschenbild ist angemessen. Für den Psychotherapeuten ist auch die Beziehungsdimension von entscheidender Bedeutung und zur Therapie von Beziehungsproblemen ist die Kenntnis dessen, wie die Beziehungspartner über ihre Beziehung denken, wichtig. Aber ist deshalb schon die Übertragung der interpersonellen Wahrnehmungsperspektive in die Pädagogik gerechtfertigt?

Klaus Mollenhauer, der die Rezeption vornimmt, glaubt aufgrund von auffälligen Parallelen dazu berechtigt zu sein. Wie geht er vor?

Kl. Mollenhauer sieht in der Ausgangslage R.D. Laings, daß zwischen dem Bild des Patienten in Lehrbüchern und der Wirklichkeit eines Patienten unüberbrückbare Unterschiede bestehen und daß die Stereotypisierung des Patienten R.D. Laing an der richtigen Diagnose und Therapie hinderte, eine Parallele zum pädagogischen Bereich. Er schreibt:

"Eine solche Erfahrung ist für den Pädagogen gewiß nachvollziehbar angesichts der Stereotype vom 'unbegabten Schüler', 'delinquenten Jugendlichen', der 'verwahrlosten Familie', dem 'Autortarismus des Unterschicht-Vaters' usw." (1976, S. 97)

Dagegen ist zunächst nichts einzuwenden: es gibt sicher Lehrer, die am Verhalten bestimmter Schüler nicht erkennen können, daß diese "delinquent" oder "unbegabt" sein sollen. Ein Kollege hingegen könnte jedoch schon einschlägige Beobachtungen machen. Damit wird dokumentiert, daß man im Umgang mit Stereotypen sehr vorsichtig sein soll, weil sie eben nicht immer exakt zutreffen. Der Begriff des pädagogischen Taktes kann hierbei Vorkehrungen treffen. Ähnlich ist also in beiden Situationen lediglich das Faktum der Stereotypie. Mehr aber nicht. Ähnlichkeit müßte aber gesichert sein, wenn eine Übertragung von einem Bereich in den anderen vorgenommen wird. Nur bei gleichgearteten Situationen kann ein Analogieverfahren angewendet werden. Da aber in der Schule die Beziehungsdimension nicht die ausschlaggebende Funktion spielt wie in der psychotherapeutischen Praxis von R.D. Laing, sondern lediglich eine abhängige, die in der Schule dominierende Inhaltsdimension hingegen in der psychotherapeutischen Praxis kaum eine Rolle spielt; da der Lehrer keine Diagnose über den Schüler erstellt, um daraufhin seine Therapie abstimmen zu können - die Schüler sind in der Regel ganz gesund -, kann von einer gleichgearteten Situation nicht die Rede sein. Daher verbietet sich eine Übertragung von der einen in die andere Situation. Eine Verallgemeinerung der Aussagen in einem Bereich ist somit unangemessen. Daher können wir den folgenden Ausführungen von Kl. Mollenhauer grundsätzlich nicht zustimmen. Er begründet darin seine Übertragung:

"Die allgemeine Bedeutung dieses Gedankens (sc. die Überführung eines Bildes von einem Patienten in die konkrete Erscheinungsweise) wird plausibel, wenn wir statt von 'Therapie' von pädagogischer Kommunikation und statt vom 'Patienten' von den Partnern solcher Kommunikation sprechen. Außerdem ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß die von Laing behauptete 'Verdinglichung' nicht nur in Lehrbüchern oder in der objektivierenden

Wissenschaft geschieht, sondern dort nur fortgesetzt wird, was im Handeln der Institutionen fortwährend geschieht." (S. 97)

Wir bestreiten nicht, daß es das Phänomen der "Verdinglichung" in Lehrbüchern, Wissenschaft und Institutionen gibt. Diese Tatsache hat aber nichts mit der Notwendigkeit zu tun, "Therapie" mit "pädagogischer Kommunikation" und "Patient" mit "Kommunikationspartner" auszutauschen. Wenn es schon dieses bedauerliche Faktum gibt, dann ist es naheliegend, daß zunächst einmal nach bereichsimmanenten Gegenmaßen gesucht wird, bevor man in anderen Bereichen Übertragungen vornimmt. Die Wozu-Frage bietet sich als Hilfe an.

Mit anderen Worten: Wenn in zwei grundsätzlich verschiedenen Bereichen Symptome festgestellt werden, die auf einem Abstraktionsniveau ein gewisses Maß an Ähnlichkeit zeigen, dann ist es dennoch nicht angemessen, die erfolgreichen Maßnahmen zu Beseitigung des konkreten Symptoms aus dem einen Bereich auf den nicht gleichgearteten anderen Bereich zu übertragen, weil hier andere konkrete Symptome spezifisch andere bereichsinterne Maßnahmen erfordern. Am Beispiel aufgezeigt: Die Redeweise "da ist jetzt die Luft heraus" kann sich auf den konkreten Zustand eines Fahrradschlauches beziehen oder aber als Metapher für die überraschend stark nachgelassenen Leistungen eines Menschen verwendet werden. Niemand würde wohl behaupten wollen, daß die angemessene Gegenmaßnahme des Aufpumpens in dem einen Fall genauso gut in dem anderen Fall wirkt. Pumpen hilft eben nicht überall. Kurz: Bei gleicher Symptomlage dürfen bereichsspezifische Mittel nicht willkürlich in andere Bereiche übertragen werden.

Abgesehen von den grundsätzlichen Einwänden ergibt auch die Frage nach dem Sinn der interpersonellen Wahrnehmungsperspektive eine negative Antwort. Da der Lehrer den Fragebogen nicht allein durchführen kann, ist er auf Unterrichtsforscher angewiesen. Wer soll das finanzieren? Bei 60 Kommunikationsakten ergeben sich pro Person 720 Items, die miteinander zu korrelieren sind. Da es sich aber immer um mindestens zwei Personen in der Beziehung handelt, verdoppelt sich die Itemzahl. Es scheint ausgeschlossen zu sein, daß die Beziehungen des Lehrers zu seiner ganzen Klasse auf diese Weise erfaßt werden können. Das Material potenziert sich, wenn die Forderungen E. Terharts realisiert würden, auch die Einstellung der an der Interaktion beteiligten Personen zu den Inhalten und die Beziehung innerhalb der Schülergruppe zu erfassen. An diesem Beispiel erweist die Sinn-Frage ihre Bedeutung als Prüfkriterium.

6.3.1.4.2 Die Ethnomethodologie als Methode der Unterrichtsforschung

"Ethnomethodologie ist die Lehre von den Methoden, die die Gesellschaftsmitglieder, die Laien wie die Wissenschaftler, anwenden bei der Konstruktion von Realität." (M. Parmentier 1983, S. 252) Ethnomethodologie ist die Strategie sozialwissenschaftlicher Forschung mit dem Ziel, das Alltagswissen, das unbewußt ist, in den Interaktionen aber wirksam befolgt wird, bewußt zu machen, es zu problematisieren. Ethnomethodologen fragen nicht warum, sondern wie Menschen bestimmte Handlungen durchführen. Motive interessieren sie nicht. Sie ermitteln die Regeln der alltäglichen Sinnproduktion, nicht die Sinninhalte selbst. Sie interessiert die Methoden, "mit deren Hilfe die Gesellschaftsmitglieder das Alltagswissen von gesellschaftlichen Strukturen sammeln, überprüfen, mit ihm umgehen, es weitertragen etc." (H. Garfinkel 1981, S. 189). Das Ziel ethnomethodologischen Vorgehens ist die Erschließung der "gemeinsamen Kultur" (ebd.), also der "gesellschaftlich gebilligten Grundlagen des Folgerns und Handelns - Grundlagen, auf welchen die Menschen in ihren alltäglichen Angelegenheiten fußen und von denen sie annehmen, daß andere Gruppenmitglieder sie in der selben Weise für die Bewältigung ihrer Angelegenheiten heranziehen" (ebd.). Das ethnomethodologische Vorgehen will ein Verstehen erzeugen, das von irrationalen und intuitionistischen Gedankenverbindungen frei ist. Daher will es die individuellen Methoden rekonstruieren, "mit deren Hilfe Erwachsene wie Kinder ihre bedeutungsvolle Wirklichkeit jeweils erzeugen, als auch die allgemeinen Regeln, die ihre Interaktion in beliebigen Settings als 'objektive Struktur', als 'grammatisches System', als 'Bewegungsgesetz' zugrundeliegen" (M. Parmentier 1983, S. 253). Der Forschungsgegenstand der Ethnomethodologie ist die gesellschaftliche Wirklichkeit, die als ein Prozeß verstanden wird, "in dem durch das methodische Handeln der Subjekte die soziale Ordnung dauernd sowohl hervorgebracht als auch verändert wird. Ihr Interesse gilt den Methoden der Sinnerzeugung, den besonderen und den allgemeinen, den subjektiven und intersubjektiv geteilten" (M. Parmentier 1983, S. 252).

Grundannahmen ethnomethodologischer Forschung

Die ethnomethodologische Sichtweise geht von erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Grundannahmen aus. Ethnomethodologen betrachten im Anschluß an A. Schütz den Erkenntnisvorgang "als eine konstruktive, sinnstiftende Tätigkeit" (M. Parmentier 1983, S. 249), die der "kontrapunktischen

Struktur" des Bewußtseins gemäß (vgl. A. Schütz 1971, S. 39) "in der Produktion einer Unzahl von Unterscheidungen" besteht (M. Parmentier 1983, ebd.). Diese sich zwischen "hier" und "dort" und "ein andermal", "weil" und "um-zu" usw. aufbauende Wirklichkeit ist prinzipiell und strukturell bei jedem Menschen nach A. Schütz als gleich zu betrachten. Ihm zufolge bauen sich auf diese strukturierende Weise die verschiedenen Sinnbezirke zusammen mit den darin geltenden Relevanz-, Raum-, Zeit- und Motivstrukturen des einzelnen auf. Dieser Aufteilung der Welt verdankt die Wirklichkeit ihren "sinnhaften Aufbau", um den gleichnamigen Titel des ersten zentralen Werks von A. Schütz (1960, erstmals 1930) zu benützen. Sie und das Wissen von ihr werden folglich durch Unterscheidungen erzeugt.

Die methodische Konstruktion der Wirklichkeit ist keine Veranstaltung des erkennenden Subjekts, sondern immer eine gesellschaftliche Tätigkeit. Diese besteht in den meist nicht ausgelegten und oft auch nicht erklär-baren Bedeutungen, die intersubjektiv geteilt werden. Sie sind die sog. Hintergrunderwartungen, die die soziale Wahrnehmung im Alltag steuern, sie bestimmen den Sinn dessen, was geschieht und der von allen fraglos anerkannt wird. Ohne solche Gemeinsamkeiten wäre keine Verständigung möglich. An dieser Stelle muß auf die Ähnlichkeit mit dem Begriff des Vorverständnisses in der Hermeneutik hingewiesen werden.

Dieses unbewußte Substrat von Handeln, Denken und Wahrnehmen wird von den Ethnomethodologen als Alltagswissen bezeichnet. Der Ethnomethodologe fragt, wie die Menschen eines bestimmten Sozialzusammenhangs ihre Wirklichkeit bewältigen, aufbauen und mit ihr umgehen. Die Regeln, wie sie mit Wirklichkeit in bestimmten Situationen umgehen, weiß jedes Mitglied eines Sozialverbandes. Wirklichkeit erscheint in den Augen des Ethnomethodologen als "gemacht", zumindest was die soziale Wirklichkeit anlangt, obwohl nicht zwischen objektiver und sozialer Wirklichkeit unterschieden wird.

Dieses Alltagswissen kann jedoch nicht leicht abgefragt werden. Das liegt daran, daß für die Menschen, die in ihrer Wirklichkeit leben, diese nicht mehr als eine produzierte erscheint, sondern als eine "natürliche". Da diese Art von Alltagswissen nicht mit vollem Bewußtsein und überlegt eingesetzt wird - so die Behauptung der Ethnomethodologen - kann es nicht über Fragen vermittelt werden. Damit es dennoch erfaßt werden kann, hat H. Garfinkel die "dokumentarische Methode der Interpretation" (1981, S. 199) in Anlehnung an K. Mannheim entwickelt. Sie ist im Grunde ein

hermeneutisches Verfahren. Bei H. Garfinkel lesen wir:

"Gemäß Karl Mannheim beinhaltet die dokumentarische Methode die Suche nach 'einem identischen, homologen Muster, das einer weitgestreuten Fülle total unterschiedlicher Sinnverwirklichungen zugrundeliegt'. Dies bedeutet die Behandlung einer Erscheinung als 'das Dokument von', als 'Hinweis auf', als etwas, das anstelle und im Namen des vorausgesetzten zugrundeliegenden Musters steht. Nicht nur wird einerseits das zugrundeliegende Muster von seinen individuellen dokumentarischen Belegen abgeleitet, sondern umgekehrt auch werden die individuellen dokumentarischen Zeugnisse auf der Grundlage dessen interpretiert, 'was bekannt ist' über das zugrundeliegende Muster. Jede der beiden Seiten wird benutzt, um die je andere auszuarbeiten." (S. 199)

"Die Verwendung der dokumentarischen Methode kann man aber auch an vielen Stellen in Arbeitsgängen vorfinden, die mit Umfrageerhebungen verbunden sind: wenn nämlich der Forscher während der Durchsicht seiner Interviewaufzeichnungen oder bei der Bearbeitung der Fragebogenantworten zu entscheiden hat, 'was der Antwortende im Sinn hatte'. Falls ein Forscher mit dem 'motivierten Charakter' einer Handlung bzw. Theorie oder mit der Motivgeleitetheit in der Befolgung von Verhaltensregeln durch eine Person und mit ähnlichen motivgesteuerten Angelegenheiten befaßt ist, dann wird er das, was er tatsächlich beobachtet hat, verwenden, um ein 'zugrundeliegendes Muster' zu 'dokumentieren'. Die dokumentarische Methode gelangt immer dann zur Anwendung, wenn ausgesuchte Merkmale eines Gegenstandes herangezogen werden, um den Gegenstand in der lebensweltlich gebotenen Kürze darzustellen. Gerade wie z. B. der Nicht-Sozialwissenschaftler von etwas, das die Person Harry sagt, urteilen könnte: 'Das ist typisch Harry', könnte der Forscher gewisse beobachtete Merkmale des Dinges, auf das er sich bezieht, als einen kennzeichnenden Indikator für den intendierten Gegenstandsinhalt heranziehen." (S. 200)

Die vielfach einsetzbare dokumentarische Methode der Interpretation geht davon aus, daß Äußerungen im sozialen Geflecht als Dokumente gedeutet werden können, als Dokumente eines "hinter" den Äußerungen befindlichen speziellen Musters. Diese Muster gilt es im Rahmen ethnomethodologischer Forschung zu finden. Dazu bedienen sich die Ethnomethodologen des "Krisenexperiments". In ihm werden durch bewußte Verletzung der die Alltagswelt durchwirkenden Regeln bewußt gemacht. "Krisenexperimente" sind also provozierende Eingriffe in Routinen des Alltags, mit dem Ziel der Verfremdung und der Auslösung eines Reflexionsprozesses.

Das Krisenexperiment als zentrales Forschungsdesign der Ethnomethodologie H. Garfinkelscher Prägung

In Krisenexperimenten wird die Alltagswelt "verfremdet". Dadurch sollen diejenigen Strukturen, Regeln oder dasjenige Alltagswissen herausgelöst werden, das Interaktionsweisen "unbewußt" besser: "ungewußt" oder unreflektiert zugrunde liegt. Diese Krisenexperimente sind für die inter-

pretative Unterrichtsforschung nach E. Terhart durchaus erfolgreich einzusetzen. Zur Urteilsfindung müssen wir uns genauer mit der Ethnomethodologie auseinandersetzen.

Die ethnomethodologische Betrachtungsweise ist im Bereich der Schulforschung im Anschluß an die Diskussion über den "labeling approach" aufgetaucht. Sie machte darauf aufmerksam, daß die Schule eine Institution sozialer Kontrolle sei, die ihre Schüler klassifiziere, bewerte und selektiere, gelegentlich sogar stigmatisiere. Der Schüler sei Opfer dieser administrativen Zuschreibungen und Gegenstände der Verwaltung. Es wird hier übersehen - so möchten wir ergänzen -, daß Schüler sinnstiftende Wesen sind. Dieser Mangel erwies sich in empirischen Untersuchungen als besonders nachteilig. Diese förderten nur zahlreiche irrelevante Ergebnisse zutage, aber natürlich nicht die institutionell und gesellschaftlich vermittelten Konstruktionsregeln von Wirklichkeit. Es fehlte ihnen die ethnomethodologische Sichtweise.

Beispiel eines Krisenexperiments: das "Interpunktionsexperiment" (E. Terhart)

Krisenexperimente oder vielleicht besser: Varianten von Krisenexperimenten sind in der Unterrichtsforschung von E. Terhart (1980) durchgeführt worden. In dem "Interpunktionsexperiment" sollten Schüler und Lehrer ein Unterrichtsprotokoll normalisieren, das ihnen in verfremdeter Schreibweise vorgelegt wurde. Dabei legten sie ihre implizite Unterrichtstheorie, ihre Idealvorstellung von Unterricht offen. Hier ist daran zu erinnern, daß etwa bei jeder Korrektur dieser Prozeß abläuft: der Lehrende vergleicht seine Erwartung, sein Ideal mit der Realität und markiert diejenigen Stellen, an denen er nicht zustimmt, an denen also keine Übereinstimmung stattfindet. Das kann bei der Begutachtung von Unterricht jederzeit nachgeprüft werden. Hier wird das Phänomen deutlich, das auch die Vertreter der Ethnomethodologie ansprechen: Wir haben in unseren Gedanken, Vorstellungen, geistigen Prozessen, Erinnerung so viele Bilder, die wir nur sehr schwer ausdrücken können, nur sehr schwer "auf den Begriff" bringen oder durch das Nadelöhr des Verstandes versprachlichen können. Ein "negatives Abstreichverfahren", wie es das Krisenexperiment ist, kann einige Züge der Idealvorstellung genauer herausholen.

Drei ungelöste Probleme in der Ethnomethodologie

Ohne Kenntnis der Ethnomethodologie sind jedoch früher z. B. in der Jugendarbeit ähnliche Verfremdungsmethoden angewendet worden. Die Verfremdung als Methode der Aufklärung und der Erkenntnis hat eine lange Tradition. Zu denken ist etwa an die Streiche des Eulenspiegel oder an die Verfremdungstechnik im Theater von B. Brecht. Durch Kontrast kann das Eigentliche besser zum Vorschein kommen. Dadurch erweist sich aber, daß das Krisenexperiment nicht an die Ethnomethodologie gebunden ist und unabhängig von ihren theoretischen Grundannahmen eingesetzt werden kann. Das ist auch gut so, denn die Ethnomethodologie kann drei schwerwiegende Probleme nicht lösen, nämlich die Indifferenz-, die Zirkularitäts- und die Destruktivitätsproblematik.

Die Ethnomethodologie verfügt über kein Kriterium der Angemessenheit von subjektiv oder interaktiv aufgebauter Wirklichkeit. Ihr zufolge sind alle Wirklichkeitsbegriffe bzw. -entwürfe, sind die Sinnstiftungen des Laien mit denen von Wissenschaftlern gleichberechtigt. Das heißt, daß zwischen "Selbstkritik und Erkenntnis des Andern" keine "Wesensdifferenz" aufzurichten ist (M. Bourdieu zit. n. M. Parmentier 1983, S. 257); denn die erarbeiteten Sinnstrukturen sind nicht nur diejenigen der jeweils anderen, sondern die grammatischen Regeln der gemeinsamen Szene.

Hinter dieser Sichtweise steht die Überzeugung, daß es keine objektive Wirklichkeit gibt. Dieser Relativismus wird von E. Terhart als "ethnomethodologische Indifferenz" bezeichnet (1978, S. 269; meine Hervorhebung). Ethnomethodologen können also nicht nach der Wahrheit von Wirklichkeit fragen, wodurch der recht eng begrenzte wissenschaftstheoretische Ansatz deutlich wird. Dies müßte bereits genügen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, daß dieser Perspektivismus nicht geeignet ist, die Wirklichkeit von Unterricht und Erziehung annähernd angemessen zu erfassen.

Die Zirkularitätsproblematik besteht darin, , daß derjenige, der die ihm nicht bekannten Regeln sozialer Wirklichkeit außer Kraft setzen will, selbst in der Lage sein muß, sie in der Art des hermeneutischen Vorverständnisses ahnend vorwegzunehmen. Es bleibt dem Ethnomethodologen in der Praxis nichts anders übrig, als das eigene Konzept ständig zu unterlaufen. Er muß so tun, als habe er selbst die Grammatik, nach der sich die Regeln richten, im Kopf oder gar "selbst geschrieben", wie E. Terhart (1978, S. 270) formulierte.

Die erfolgreichen Krisenexperimente werden nicht in Lernprozesse überführt. Der Ethnomethodologe hat verständlicherweise keinen pädagogischen Ehrgeiz. Er will nur Informationen, denn für ihn ist der Klient Objekt. Das Konzept von McHugh (1968) sieht jedoch vor, an die Phase der Destruktion bzw. Provokation die Phase der Konstruktion anzuschließen, in der das "total verunsicherte Opfer seine bewußt zerstörte Wirklichkeit wieder aufbaut" (E. Terhart 1978, S. 275f). In dieser Akzentverschiebung des Krisenexperiments sieht E. Terhart eine erhöhte "Relevanz und Brauchbarkeit dieses Ansatzes im Rahmen interpretativer Unterrichtsforschung" (S. 276), weil dadurch Lernprozesse bewußt initiiert werden. Qualitätssteigernd erweist sich auch, daß damit neben der Sozialdimension auch die Inhaltsdimension unterrichtlichen Handelns methodisch erfaßbar wird.

Zur Kritik an der Ethnomethodologie als Methode der Unterrichtsforschung

Aus pädagogischer Sicht ist der Vorschlag von McHugh vorteilhaft, auf die Phase der Destruktion im Krisenexperiment die Phase der Konstruktion anzuschließen. Es ist E. Terhart auch zuzustimmen, daß die Forschungsaufgabe darin bestehe, herauszufinden, wie Handelnde in zerstörten Situationen neue Bedeutungsmuster aufbauen, welche Hilfe sie verwenden oder ignorieren. Aber wenn man dann nach langer Forschungstätigkeit nur "vielleicht den destruktiven Akzent der Krisenexperimente konstruktiv wenden" kann (S. 276), dann muß die Frage gestellt werden, ob der dadurch angerichtete Schaden nicht größer als der in Aussicht gestellte Nutzen ist. Ethnomethodologie mag im soziologischen Bereich angemessen sein; im schulischen muß sie erst ihre Sinnhaftigkeit beweisen.

Wenn in der Ethnomethodologie Garfinkelscher Provenienz die Weise erforscht wird, auf welche wir so und nicht anders handeln und sprechen, wenn die uns nicht mehr bekannten, selbstverständlich gewordenen Praktiken, Techniken und Methoden unseres Handelns und Sprechens wieder ins Bewußtsein gerückt werden, dann liegt die Frage nach dem Wozu nahe. Aus sinntheoretischer Sicht gehen wir nämlich davon aus, daß alles, was sich im Laufe der Menschheitsgeschichte bewährt hat, sinnvoll und notwendig ist. Das gilt auch für die Selbstverständlichkeiten bei der Bewältigung des Alltags. Der anthropologische Sinn dieser nicht mehr bewußten, d. h. rational kontrollierten Praktiken, Techniken und Methoden liegt in der Freisetzung rationaler Fähigkeiten des Menschen für die Erledigung weiterer Aufgaben. Jede

Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf sie kostet psychische und geistige Energie, die anderswo fehlt. Damit geht eine Einengung menschlicher Fähigkeiten einher.

Bei der Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Ethnomethodologie darf man H. Garfinkel jedoch nicht Unrecht tun. Als Pädagoge denkt man immer sogleich an die Heranwachsenden, an die Umsetzung der Theorie in die Praxis. Diese Denkhaltung liegt dem soziologischen Forscher H. Garfinkel fern. Sein Interesse konzentriert sich auf die Erfassung der Methodik und Alltagsrationalität gesellschaftlichen Handelns. Sie soll durchschaut werden. Die Verwendung dieser Untersuchungsergebnisse steht nicht zur Diskussion. Was aber reizt Pädagogen an der Ethnomethodologie?

Pädagogen als Unterrichtsforscher sehen in der Ethnomethodologie eine Methode, das aktuelle Sinnverstehen zu erfassen, das die Voraussetzung jeglicher Verbesserungsbemühungen ist. Diese Intention liegt bei R. Uhle (1978) vor. Die Verbesserung pädagogischer Praxis kann die ethnomethodologische Forschung nicht leisten, weil sie "nicht unmittelbar in ein Handlungsfeld eingreifen" kann (S. 141). Dadurch muß die Handlungsforschung ergänzend eingesetzt werden. Sie kann nämlich das je aktuelle Sinnverstehen erfassen. Damit kann eine Verbindung des hermeneutischen Ansatzes mit der empirischen Methodologie ermöglicht werden, was eine Bestätigung der Aussagen W. Klafkis (1976) hinsichtlich der Integration der Empirie in die geisteswissenschaftliche Position ist. Ein weiterer Vorteil der Ethnomethodologie besteht nach R. Uhle auch darin, daß der Begriff der "eingehüllten Rationalität", den E. Weniger prägte, nicht mehr als Oberbegriff für "bewußtseins-konstituierende Akte", sondern als "lebensweltlich ausgebildete Handlungsschemata" (R. Uhle 1978, S. 146) verstanden wird. Ferner können nicht nur schriftlich fixierte Dokumente, sondern jetzt auch reale Handlungsformen "interpretatorisch begriffen werden" (ebd.). Das Wissen, das die Handlungen der Menschen steuert, wird nicht als "von Wertsetzungen bestimmt" gesehen, sondern beruht "auf der Anwendung von Methodik" (ebd.). Mit Hilfe des ethnomethodologischen Ansatzes von H. Garfinkel kann R. Uhle im Rahmen schulischer Unterrichtsforschung "die Weise, in der Sinn aufgebaut wird" (S. 147), ermitteln, nicht jedoch aufgrund welcher Werte Sinn entwickelt wurde. Diese Eingrenzung ist forschungsmethodisch notwendig.

Positive praktische Handlungskonsequenzen

R. Uhle sieht die praktischen Handlungskonsequenzen der Ethnomethodologie besonders im Bereich des Meta-Unterrichts gelegen. Er macht die "methodische Erarbeitung von Sinnhorizonten" zum Gegenstand des Unterrichts (S. 147). "Sinnhorizonte" sind Wissensbereiche, etwa Wissen "über Regularitäten unterrichtlicher Verständigungsprozesse", "Hyper- und Subthematisierungen", "Rezept- und Routinekenntnisse von Unterricht", "Wissen um Zielorientiertheit des Gesprächs durch Themenkonzentration" (S. 133). Diese Sinnhorizonte kollidieren miteinander, "da jeder Gesprächspartner einen oder mehrere dieser Horizonte zum thematischen Kern seines Verstehens und der Konstitution seiner Äußerung machen kann" (ebd.). Routinewissen und Themenkonzentration ermöglichen die Intersubjektivität des je eigenen Verstehens. Diese "Sinnhorizonte" werden ethnomethodologisch erforscht.

So wird zum Beispiel die Weise des Verstehens gesprochener Sprache im Unterricht behandelt. Die fixierte mündliche Rede ermöglicht den Kindern, in methodisch geleiteter Weise ihre eigene Verständnisarbeit zu bewältigen (vgl. S. 148). Die zentrale Frage nach dem "gegenseitig notwendigen Wissensvorrat, um einander verstehen zu können" (S. 149), könnte nach R. Uhle bewirken, daß Bedeutungsnuancierungen sichtbar werden. "Ziel solchen metasprachlichen Unterrichts soll es sein, über die Reflexion der eigenen Verstehenspraxis die Möglichkeit dialogischen Argumentierens als Verstehen und diskursiven Einverständnisses zu eröffnen." (S. 150) Im Rahmen des metaunterrichtlichen Vorgehens wird aus dem aktuellen Verstehen ein erklärendes Verstehen. Die Reflexion über das eigene selbstverständliche Tun könnte im Rahmen gegenseitiger Verständigung zu dem Vorsatz führen,

"private Expressionen in thematisch orientierte Dialoge so einzubringen, daß sie nicht mehr wie selbstverständlich aus den Verstehenshorizonten ausgeklammert werden. Dies würde bedeuten, daß Vorlieben, Wünsche, Neigungen oder Abscheu nicht auf der Grundlage wechselhafter Geschmacksrichtung formuliert werden, sondern auf der Basis von Werturteilen, deren normative Standards in der eigenen Umwelt liegen und von hier aus als verallgemeinerungs- und anerkennungsfähig begründet werden können" (S. 151; meine Hervorhebungen).

Damit würde zweifellos ein sehr hoher Standard im zwischenmenschlichen Reden erreicht werden. Sicherlich ließen sich von vornherein Meinungsverschiedenheiten reduzieren. Konkret würden solche Fragen gestellt werden:

"Wie kommst du dazu, X zu äußern? Woran denkst du, wenn du X äüßerst? Welche Beispiele stehen die vor Augen, wenn du X äüßerst?" (S. 151)

Dadurch würde im Unterricht das Alltagserleben von Schülern nicht ausgeschlossen werden, wodurch ein besseres Verstehen anderer wahrscheinlicher wird; denn je mehr ich von einem anderen weiß, desto besser kann ich ihn verstehen. R. Uhle ist zu Recht der Meinung, daß wir oft zu vorschnell glauben, andere zu verstehen, "weil wir uns ihrer Alltagserfahrung nicht vergewissern, sondern unterstellen, der Diskussionskontext lege allein die Bedeutung fest" (ebd.).

Diese praktischen Konsequenzen müssen Praktiker überzeugen. Und dennoch drängt sich die Frage auf, wie das wohl auf die Schüler wirkt, wenn sie zum einen als Ergebnis der ethnomethodologischen Untersuchung erleben, daß das Wissen, das die Handlungen der Menschen steuert, als nicht "von Wertsetzungen bestimmt" gesehen wird, sondern "auf der Anwendung von Methodik" beruht (R. Uhle 1978, S. 146), und zum anderen im Rahmen der Reflexion über das eigene selbstverständliche Tun zum Vorsatz angeregt werden, "Vorlieben, Wünsche, Neigungen oder Abscheu /.../ auf der Basis von Werturteilen" zu begründen (S. 151). Diese Diskrepanz läßt sich damit erklären, daß menschliches Handeln nicht nur "auf Anwendung von Methodik" (S. 146) beruht, sondern der Begründung durch Werturteile bedarf. Das aber bedeutet, daß die theoretische Grundannahme, Handlungswissen beruhe auf Anwendung von Methodik, nicht in die Praxis umgesetzt wird, daß sie also der Wirklichkeit nicht entspricht.

Diese Behauptung läßt sich durch eine genetische Betrachtung unterstützen. Die zu untersuchenden, dem selbstverständlichen Tun zugrundeliegenden nicht mehr bewußten Regeln sind in einem historischen Prozeß im Leben des einzelnen gebildet worden. Aus sinntheoretischer Perspektive kann gesagt werden, daß jeder Mensch aufgrund des langen Umgehens mit anderen, das Verhalten des anderen allmählich so genau kennengelernt hat, daß zwischen ihnen vieles wie selbstverständlich abläuft. Das Verhältnis hat sich eingespielt, wie umgangssprachlich gesagt wird. Zu Beginn des Verhältnisses hat sich jedoch jeder sehr viel Gedanken über das angemessene Handeln und Denken gemacht. Nach der "Einspielung" braucht nur noch die Einhaltung der Bahnen beachtet zu werden. Da in jedem Augenblick des Lebens der Mensch wertet, jeder Moment gewichtet wird, die Eindrücke registriert, sortiert und verarbeitet werden, fällt jede Abweichung von der eingespielten Bahn

auf. Die Rede von allgemeinen Regeln oder Mustern, die sozialem Handeln zugrunde liegen, ist unangemessen, weil dadurch unterstellt wird, die geistige Anteilnahme am Handeln sei auf Regeln oder Muster fixiert.

Die positive Differenzierung des "Alltagswissen" führt zu kritischen Fragen

Am Beispiel der "Krisenexperimente" soll ein weiterer problematischer Punkt angesprochen werden. Die Möglichkeiten des Krisenexperiments in der Unterrichtsforschung stellt E. Terhart (1978) differenziert nach Alltagswissen in und über Schule und zwar bezogen auf Lehrer und Schüler dar.

Das Alltagswissen des Schülers über Schule ist zu destruieren, und zwar insbesondere die Interaktionsregeln, etwa eingeschliffene Lehrer-Schüler-Beziehungen bzw. "Interaktionsgrammatik" (S. 273). Offen ist die Frage, welche Techniken hierzu geeignet sind: Rollenspiele, Konfliktspiele und Provokationen bieten sich an. Ferner muß gefragt werden, wie die Destruktion oder Provokation in Lernprozesse überführt werden kann; denn das Kriterium der Intervention muß auch hier erfüllt sein. Aus sinntheoretischer Sicht drängt sich die Frage nach den Bedingungen auf, die eingetreten sein müssen, damit z. B. die Lehrer-Schüler-Beziehung "destruiert" wird. Daran schließt sich die Frage nach dem Wozu an. Führt die Bewußtmachung nicht wieder zu Vorsätzen, wie künftig das Zusammenleben gestaltet werden muß und entstehen daraus nicht wieder Selbstverständlichkeiten also unbewußtes Alltagswissen? Läßt sich also das Alltagswissen, das ins Unbewußte "abrutscht", gar nicht vermeiden? Auf diese Fragen gibt es von den Ethnomethodologen keine Antwort.

Das Alltagswissen des Schülers in Schule bezieht sich auf die durchzunehmenden Unterrichtsstoffe. Wie es in wissenschaftliches Wissen übergeführt werden kann, ist noch unklar (vgl. ebd.).

Das Alltagswissen des Lehrers über Schule umfaßt z. B. die Selbsteinschätzung die heimlichen Regeln des Umgangs mit dem Rektor, der Schulverwaltung u. a. m. und des Umgehens mit den Schülern, die sich jeder Lehrer in seinem Innern zurechtgelegt hat. Insbesondere der Bereich des Lehrerurteils wäre zu verfremden. Das Verhältnis des Lehrers zur Schulverwaltung "experimentell zu verstören" (S. 273) stellt ein Wagnis dar und zeigt eine Grenze des Krisenexperiments auf.

Das Alltagswissen des Lehrers in Schule kann im Rahmen des Krisenexperiments dadurch problematisiert werden, daß aufgewiesen wird, wie schnell es veraltet, wie falsch Schulbücher sein können u. a. m. (vgl. S. 273).

Kann man, so müßten wir im Anschluß an E. Terhart fragen, diese Fragen nicht auch auf dem Wege über eine kritische Sinnerhellung der genannten Problemfelder erreichen? Hier wird deutlich, daß mit dem Krisenexperiment eigentlich eine Strategie angesprochen wird, die mit "Verfremdung", "Spiegelung" und "Selbstkritik" in der Schulpädagogik schon etabliert ist. Allgemein gewendet, stellt sich daher die Frage: Bedarf die Unterrichtsforschung um der praktischen Konsequenzen willen die Ethnomethodologie? Hier müßten wir mit nein antworten, denn es gibt in der schulpädagogischen Praxis eine Fülle an Möglichkeiten, um sich Selbstverständlichkeiten bewußt zu machen, wie etwa durch Formen der Parodierung, Verzerrung und Übertreibung, durch Aussprechen latenter Dissonanzen, durch Übersetzung der Materie in verschiedene Perspektiven, durch nachdenklich machende Gespräche, bewußte Bildung von Einsichten auf dem Wege über Gespräche, in denen Erkenntnisse erörtert, geklärt und verteidigt werden, durch nachdenklich machende Sprache über sog. Selbstverständlichkeiten (vgl. Cl. Günzler 1976). Auch hierbei wird eine Fülle an Erkenntnissen den Kindern und Jugendlichen nahegebracht, die ihnen helfen, ihr Handeln und Denken auf ein "höheres Niveau" zu stellen. Der optimale Effekt ist jedoch dann erreicht, wenn der Lehrer auf die Verwirklichung der neuen Erkenntnisse wert legt.

Bedarf also die Schulpädagogik der ethnomethodologischen Unterrichtsforschung? Die Freiheit der Forschung kann nur durch eine freiwillige Selbstbegrenzung erreicht werden. Die Antwort auf die Sinnfrage muß jeder Forscher selbst verantworten.

6.3.1.4.3 Die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse als Strategie der Unterrichtsforschung

Die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse stellt einen weiteren Beitrag zur interpretativen Unterrichtsforschung dar. Die Erfahrung der Schüler ist die Grundlage der Forschung. Die Schüler werden veranlaßt, ihre Gedanken und Wahrnehmungen während des Unterrichts zu äußern. Diese Technik geht auf S. Bloom (1953) zurück und ist von I. Wagner (1981) ebenfalls vorgestellt worden. Hierbei wird gemessen, welches Ausmaß das

auf den Unterricht bezogene Denken hat. Ist die Denkrelevanz hoch, so ist auch das Lehrverfahren effektiv. Verschiedene Aufnahmetechniken sind entwickelt worden, auf die hier nicht eingegangen werden kann (vgl. E. Terhart 1978, S. 291f.).

Die schülergesteuerte Unterrichtsanalyse unterstellt, daß Schüler bereit sind, sich offen zu äußern. Die Analyseergebnisse sind konkret. Das ist vorteilhaft, weil damit die Möglichkeit zur Wirklichkeitsforschung in der Schulpädagogik sich eröffnet. Vorteilhafter wäre es, wenn die Denkbewegungen während des Unterrichts direkt aufgezeichnet werden könnten, etwa über einen am Kehlkopf von Lehrer und Schüler angebrachten Sensor, der die gemurmelten Gedanken des Schülers und des Lehrers aufzeichnet.

6.3.1.4.4 Der Meta-Unterricht als Strategie der Unterrichtsforschung

Der Meta-Unterricht ist in dem Bereich der Didaktik z. B. von K.H. Schäfer/Kl. Schaller (1973), von R. Heinze-Prause/Th. Heinze (1974) im Bereich der Unterrichtsforschung, von G.H. Hiller (1972, 1973) und R. Hiller-Ketterer/G.H. Hiller (1974) im Bereich der Unterrichtsplanung sowie von F. Loser/E. Terhart (1978) im Zusammenhang mit dem Legitimations- und Verständnisproblem diskutiert worden. Daraus lassen sich die folgenden Begründungselemente für Meta-Unterricht entnehmen:

- Meta-Unterricht ist ein Mittel zur Behebung defizitärer sozialer Lernprozesse;
- er ist Mittel zur Emanzipation (K.H. Schäfer/Kl. Schaller);
- er trägt zur qualitativen Verbesserung der Unterrichtsbeobachtung bei;
- er verändert die Interaktionsprozesse (R. Heinze-Prause/Th. Heinze);
- er trägt zur Befreiung der Schüler vom bloßen Mitmachen-müssen bei (R.Hiller-Ketterer/G.H. Hiller 1974).

Der Weg des Meta-Unterrichts ist richtig, um Reflexionsprozesse in Handlungsprozesse überführen zu können. Der Meta-Unterricht darf aber nicht zum Spektakel für die Schüler werden, sondern muß Bestandteil schulischer Lernprozesse sein. Ferner gilt es zu bedenken, daß sich der Meta-Unterricht auf die Überzeugung gründet, die Bewußtmachung bewirke Reflexion und führe zu einem verbesserten Handeln (vgl. E. Terhart, S. 312). Mittlerweile ist hinreichend bekannt, daß Wissen allein noch kein besseres Handeln garantiert. Dies gelingt erst, wenn das Subjekt sich aufgrund eines Sinn-Motivs dazu entscheidet und in der Lage ist, den Entschluß durchzuhalten.

6.3.1.4.5 Zusammenfassung

Das Konzept der interpretativen Unterrichtsforschung nach E. Terhart ist zwar nicht von ihrem symbolisch interaktionistischen Ansatz, wohl aber von der Intention her gesehen der sinntheoretischen Position affin; denn sie versucht mit qualitativen Methoden die Unterrichtswirklichkeit bezüglich Form und Inhalt sowohl im Mikro- als auch im Makrobereich zu "verstehen". Sie kann sie zum einen auf der Beziehungs- und zum anderen auf der Inhaltsebene erfassen. Die Übernahme der erwähnten Strategien und Methoden in den Bereich der Unterrichtsforschung geschieht erst nach gründlicher kriterienorientierter Prüfung des Ansatzes und nach Einbeziehung von Erweiterungen, nicht aber aufgrund konzeptioneller Abgestimmtheit.

Gegenüber einigen der wichtig erachteten methodischen Beiträgen sind aus sinntheoretischer Sicht Bedenken geäußert worden, die auf drei Ebenen formuliert wurden, nämlich aus der Sicht der Schulpraxis, der Unterrichtsforschung und der Wissenschaftstheorie. Dies ist berechtigt, da Unterrichtsforschung einerseits mit der Praxis verbunden ist und diese verändern will (vgl. das Kriterium der Intervention), andererseits die Beziehung zur Wissenschaftstheorie grundsätzlich offenlegen muß. Deutlich wurde dies bei R. Uhle, der durch seinen Ansatz die geisteswissenschaftliche Methode mit empirischen Methoden verband und durch Präzisierung der drei Theoriegrade von E. Weniger einen Beitrag zur Fortentwicklung der geisteswissenschaftlichen Position lieferte. Allgemein gesagt, gilt daher, daß die geisteswissenschaftliche Position in der Schulpädagogik eine Ausweitung im Bereich des Erfassens von schulischem Alltag durch eine prozeß-, erfahrungs-, sozial- und situationsorientierte Forschung erfährt. Auf der Forschungsebene können die Ansätze von E. Terhart und R. Uhle wichtige Beiträge liefern, das Feld unterrichtlichen Alltags interpretativ zu erfassen. Auf der schulpraktischen Ebene können gelegentlich vielleicht die einen oder anderen Erkenntnisse punktuell übertragen werden.

Hier scheint aber eine Schwachstelle in der interpretativen Unterrichtsforschung zu liegen. Die Forschungsmethoden sind entweder auf abstrakter Ebene sehr differenziert angelegt, nur von wenigen Spezialisten anwendbar und ihre punktuellen Ergebnisse nur schwer fruchtbringend umsetzbar

oder sie werden auf die Praxis angewendet, wobei von ihrem ursprünglichen Ansatz nicht mehr viel übrig bleibt, denn sie müssen aufgrund ihrer außerpädagogischen Herkunft zwangsläufig erweitert, in ihren Grundannahmen verändert oder methodisch auf die schulische Situation angepaßt werden. All das trägt aber dazu bei, daß sie nicht mehr das sind, was sie waren, wenn sie im Bereich der Schulpädagogik eingesetzt werden. Die Übernahme von Methoden aus dem außerpädagogischen Bereich ist daher schwierig und problematisch.

Der folgende Weg hingegen scheint angemessener zu sein. Er geht von genuin pädagogischen Methoden aus und nimmt bei ihnen Verfeinerungen vor, wobei die Übernahme von Theorie- bzw. Methodenstücken aus dem sozial- und gesellschaftlichen Bereich durchaus angemessen ist. Die übernommenen Stücke lösen nur ein Detailproblem, weswegen sie den ihnen gebührenden Stellenwert erhalten. Die Methodenkonzeption müßte so gestaltet sein, daß sie auch von Praktikern neben der Alltagspraxis schnell erlernt und verstanden werden kann. Diese könnten mit Hilfe der von ihnen selbst oder zusammen mit Forschern - was jedoch zur Zeit Utopie ist - erarbeiteten Untersuchungsergebnisse ihre konkrete Praxis an bestimmten Punkten verbessern.

Bevor dieser aus der sinntheoretischen Position abgeleitete Vorschlag unterbreitet wird, soll das Konzept der "erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung" von B. Krieg (1982) diskutiert werden.

6.3.2 Die "erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung"

Während E. Terhart aktuelle interpretative Forschungsansätze, -methoden und -strategien im Rahmen der interpretativen Unterrichtsforschung lose und jederzeit ergänzbar aneinanderreihet, dabei einen Überblick über den Stand der Unterrichtsforschung vermittelt, ohne einen zentrierenden Zusammenhang herzustellen, und ohne die Ansätze, Methoden und Strategien zu einem aufeinander abgestimmten Design zusammenzufügen, stellt B. Krieg (1982) eine geschlossene Methodenkonzeption vor. Er entwickelt in seiner Dissertation "'Eingehüllte Rationalität' und pädagogische Praxis" vor dem Hintergrund der drei Theoriegrade E. Wenigers den "Umriß einer Methodik erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung".

Der Ausgang der Bemühungen B. Kriegs um eine Methodik der Unterrichtsforschung ist die "eingehüllte Rationalität", also die Theorie ersten Grades, die E. Weniger nicht weiter methodisch erforscht hat. B. Krieg sieht in der Methode der "objektiven Hermeneutik" von U. Oevermann u. a. (1976) und deren Prinzip von Fallanalyse und Strukturgeneralisierung eine Möglichkeit, die für empirische Methoden verschlossene "eingehüllte Rationalität" zu öffnen. Er glaubt, in Unterrichtsprotokollen "latente Sinnstrukturen" ermitteln zu können. Diese ordnet er dem Mikrobereich "unterrichtlicher Sinnkonstitution" zu (S. 97). Die Bezeichnung Mikrobereich ist berechtigt, weil hierbei von kleinsten Sinneinheiten ausgegangen wird. Im Rahmen dieser Forschung ist die Anlage eines "Forschungsarchivs" (S. 112) nötig. Von da aus ist der Zugang zu "latenten Sinnstrukturen" (U. Oevermann) der Unterrichtssituation möglich, die als gültig ausgewiesen werden können. Somit wird die Theorie ersten Grades tatsächlich reformulierbar und methodisch zugänglich.

Allerdings sind nach B. Krieg in dem Ansatz U. Oevermanns die "latenten Strukturen der Akteure" (S. 114) - sie charakterisieren Subjekte in ihrer Besonderheit - unzureichend konzipiert. Diese Kritik trifft jedoch U. Oevermann nicht; denn den Soziologen interessiert grundsätzlich nicht dieser Bereich, sondern vielmehr die latenten Strukturen der Situation, weil er die "Situationsgrammatik" erforschen und allgemeine "Regeln" suchen will. An dieser Stelle muß aus sinntheoretischer Sicht zu einigen Aspekten der objektiven Hermeneutik U. Oevermanns Stellung genommen werden. U. Oevermann schlägt vor, kommunikative Interaktionen so zu

verstehen, als seien sie strukturell vorgemustert, als enthielten sie "latente Sinnstrukturen". Diese "Sinnstrukturen" werden als universale Möglichkeitsbedingungen von Handlungen verstanden. Sie üben einen Zwang aus und ermöglichen unendlich viele konkrete Handlungs- bzw. Interaktionsperformanzen. Da sie unbewußt wirken, werden sie als Tiefenstrukturen bezeichnet. Sie bestimmen nach U. Oevermann Lernprozesse in der Interaktion von Familienmitgliedern. Er vertritt die Auffassung, daß soziale Ereignisse nur teilweise von den Handelnden innerpsychisch repräsentiert werden. Sie seien jedoch durchgehend strukturiert "durch objektive Elemente der Interaktion in einem Verhaltenpattern, das nicht Bestandteil des subjektiven Wissens der Interaktanten sein müsse" (D. Baacke 1985, S. 23).

Ähnlich wie bei der Theorie der interpersonellen Wahrnehmung von R.D. Laing kann auch bei Befürwortern der objektiven Hermeneutik kein Hinweis auf, geschweige denn eine fundierte Auseinandersetzung mit der Legitimation der Übertragung der objektiven Hermeneutik in den Bereich der Schulpädagogik entdeckt werden. Nirgendwo ist begründet, daß die soziologische Intention, in der Interaktion von Familienmitgliedern nach latenten Sinnstrukturen zu suchen, um deren Zusammenleben zu erklären, auch im schulpädagogischen Raum "angemessen", und das heißt immer auch sinnvoll, ist. Es fehlt ferner ein Nachweis darüber, daß die Interaktion von Familienmitgliedern und jene von Schülern einer Klasse gleichgeartet ist. Aufgrund dieser Defizite ist Skepsis gegenüber der Übertragung der objektiven Hermeneutik in die Schule angebracht.

Die Überlegungen U.Oevermanns sind interessant und bieten in ihrem soziologischen Rahmen brauchbare Analyse-Instrumente für die Deutung von Handlungen und Erzählungen an. Daher sollten sie nicht leichtfertig übersehen werden. Problematisch ist jedoch die naheliegende Überforderung der "strukturellen Entsprechung". Die Gefahr taucht auf, wenn die erforschten latenten Tiefenstrukturen dazu verwendet werden, daraus alle wesentlichen Gesetzmäßigkeiten von Handlungen und Erzählungen ableiten zu können. D. Baacke spricht zu Recht von einem "Aufklärungsoptimismus" (1985, S. 24), der hier offensichtlich zugrunde liegt. Dieser besagt, "man könne nicht nur einiges wissen über das, was menschliche Handlungen bestimmt, sondern die Regeln selbst kennen, die die menschliche Kommunikations- und Handlungsgemeinschaft lenken" (S. 24). Ich teile die Bewertung dieses Anspruchs als hybrid. Verstehende Verfahren können nicht in Erfahrung bringen,

"was die Welt im Innersten zusammenhält".

Ferner ist einzuwenden, daß das Forschungsprogramm U. Oevermanns u. a. im pädagogischen Raum nicht durchgängig anwendbar ist, denn eine kleine Sequenz von Interaktionen bedarf äußerst zeitraubender interpretatorischer Überlegungen. Die Gefahr, daß von punktuellen Ergebnissen auf die Gesamtsituation von Unterricht geschlossen wird, erscheint als gegeben.

Bedenklich ist auch der Anspruch, Gründe für Handlungen wegen der strukturellen Entsprechung erklären zu können, und damit künftige Handlungen prognostizieren zu wollen. Über die "Strukturierung sozialer Handlungen und Texte" will der erkenntnistheoretische Anspruch die "Genese, Funktion und Zukunft menschlicher Identität sozialwissenschaftlichem Verstehen und Erklären verfügbar" machen (ebd.). Ich unterstreiche diese Feststellung D. Baackes mit dem Hinweis, daß durch diese Zielperspektive der Mensch als stellungnehmendes Wesen mißachtet wird. Es ist eben nicht so, daß irgendwelche geheimen Regeln am Werke sind, die den Menschen lenken, sondern er reagiert auf vorgefundene Situationen, auf Handlungen anderer, auf Vorschläge und seine eigenen Ideen. Außerdem würde dadurch die Gefahr der bewußten interessegeleiteten Beeinflussung, also der Manipulierung des Menschen Vorschub geleistet. Damit ist die Grundannahme latent wirkender Sinnstrukturen aus schulpädagogischer Sicht inakzeptabel, würde doch die Existentialie der menschlichen Freiheit zur Stellungnahme aufgegeben werden müssen.

Nach diesen kritischen Anmerkungen zur "objektiven Hermeneutik" wenden wir uns wieder dem "Umriß einer Methodik erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung" zu. Die unzureichende Charakterisierung der Subjekte durch "latente Strukturen der Akteure" versucht B. Krieg mit Hilfe der Theorie der "Interaktionsform" und der "tiefenhermeneutischen" Methode von A. Lorenzer auszugleichen (vgl. S. 114).

A. Lorenzers Konzept des "szenischen Verstehens" geht von größeren Untersuchungseinheiten aus als die "objektive Hermeneutik". Von daher schließt es sich formal an den engeren Untersuchungsbereich, dem Mikrobereich U. Oevermanns, an. B. Krieg reklamiert für das Lorenzer-Konzept den "Mesobereich unterrichtlicher Wirklichkeit" (S. 97; meine Hervorhebung). Aus dieser Perspektive werden schlichtweg "Interaktionssequenzen

als szenische Abläufe interpretiert" (S. 97). Die Übertragung des "Szenen"-Begriffs von A. Lorenzer auf den unterrichtlichen Sprachgebrauch wird von B. Krieg jedoch nicht thematisiert, geschweige denn problematisiert. Das von ihm vorausgesetzte "intuitive Verstehen des Mikrobereichs" (ebd.) benötigt zu dessen Aufklärung die objektive Hermeneutik. Umgekehrt ist die objektive Hermeneutik auf szenisches Verstehen angewiesen, "wenn sie aus der Fülle des gegebenen empirischen Materials eine systematisch begründete Auswahl treffen will" (ebd.). Das, so könnten wir entgegen, könnte auch die geisteswissenschaftliche Hermeneutik im pädagogischen Bereich leisten. Resümierend schreibt B. Krieg, die "Analysen des Mikro- und Mesobereichs dokumentierter Unterrichtswirklichkeit (sind) methodisch aufeinander angewiesen" (ebd.). Die gegenseitige methodisch bedingte Abhängigkeit ist ein formaler Grund für deren Rezeption. Ist aber die Form ein hinreichender Grund zur Legitimation?

Die Einbeziehung der psychoanalytischen Textinterpretation von A. Lorenzer in das Konzept einer erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung scheint auf eine letztlich formale Begründung hinauszulaufen; denn sonst wäre die Diskrepanz zur objektiven Hermeneutik U. Oevermanns ausschlaggebend gewesen. Ohne dies hier weiter ausführen zu können, sei lediglich an einem Zitat dessen Reserve an A. Lorenzers Position punktuell belegt:

U. Oevermann distanziert sich von dem "subjektivistischen, die soziologische Strukturanalyse unterlaufenden Vorurteil der /.../ psychoanalytischen Textinterpretation". Aus der Sicht dieser psychoanalytischen Textinterpretation ("erzeugen") die Interaktionstexte nicht die objektiven sozialen Strukturen - in der Interpretation von Sinnstrukturen - selbst, sondern (stellen) bloß Verweisungen auf außerhalb ihrer selbst ein eigenes Dasein führende Realitäten von in meinen Augen mystifizierten und verdinglichten Gefühlen, Antrieben, Dispositionen, etc. dar. Der Text wird hier letztlich zu einer bloß äußerlichen Beigabe, einer Erscheinungsform sozialen Handelns, nicht zu dessen Konstitutivum." (1983, S. 123)

Wie aber kann es zu einem einheitlichen, angemessenen und brauchbaren Forschungsergebnis kommen, wenn die eingesetzten Methoden sich im Grundsatz unterscheiden? Die Notwendigkeit einer sehr gründlichen Überprüfung der außerpädagogischen Theorien und Methoden vor ihrer Rezeption in den pädagogischen Bereich erweist sich wieder einmal als unerlässlich.

Die beiden methodischen Zugänge zur Unterrichtswirklichkeit, die objektive Hermeneutik und das "szenische Verstehen", können kein Handeln erfassen. Sie wollen es auch nicht. Da das Handeln jedoch im Bereich von Unterricht und Erziehung unumgänglich ist, sucht B. Krieg zu dessen

Erforschung nach einer geeigneten Methode. Er findet sie in der dialektischen Handlungstheorie von H. Wohlrapp (1979). B. Krieg behauptet, daß es mit dieser Methode gelänge, "das Tun der unterrichtlichen Akteure, ihr Hervorbringen von kleinsten Sinneinheiten und szenischen Zusammenhängen (im Mikro- und Mesobereich) auf einer höheren Aggregationsebene als Handeln mit einem latenten oder manifesten Problembezug zu rekonstruieren" (ebd.).

Jetzt können die dokumentierten Unterrichtssituationen erforscht werden. Zur Prüfung und Begründung ihrer Ergebnisse der Untersuchung des Makrobereichs bedarf dieses Verfahren die Hilfe der objektiven Hermeneutik und des szenischen Verstehens. Allerdings gilt auch, daß eine handlungstheoretische Analyse der Unterrichtswirklichkeit nur mit objektiver Hermeneutik und szenischem Verstehen nicht durchführbar ist. Das ist an sich offenkundig und wird von niemandem usurpiert. Doch damit begründet B. Krieg die Berechtigung, die Handlungstheorie H. Wohlrapps einzuführen.

Es entsteht hier der Eindruck, daß in der Art des Baukastensystems versucht wird, die Unterrichtswirklichkeit über die Bereiche Mikro-, Meso- und Makrobereiche methodisch in den Griff zu bekommen, wobei nach dem Kriterium der formalen Passung verschiedene Methoden aus unterschiedlichen Bereichen humanwissenschaftlicher Disziplinen zusammengefügt werden. Erst im nachhinein stellt B. Krieg fest, daß in den Konzepten von U. Oevermann, A. Lorenzer und H. Wohlrapp die "Annahme latenter Strukturen in Personen, Situationen und Handlungen" berechtigt sei. Daher sieht er die Behauptung E. Wenigers bestätigt, es gäbe eine "eingehüllte Rationalität in der Erziehungswirklichkeit" (S. 98).

Der Ausgang von einem formalen Adäquanzkriterium ist kennzeichnend für das differenzierte Vorgehen B. Kriegs. Dieser glaubt, daß jenes, was in formaler Hinsicht zusammenpaßt, eine generelle Zusammenfügung rechtfertigt. Jedoch gehört zu der Form auch der Inhalt. Dieser ist zwar nicht wichtiger, doch zumindest gleich bedeutsam, denn er ist es, der der Form die Gestalt gibt. Form ohne Inhalt ist leer, Inhalt ohne Form unerkennbar. B. Krieg prüft leider nicht die Grundlagen der verschiedenen Theorien, nicht ihre Hintergrundtheorien, insbesondere ihre anthropologischen Annahmen und auch nicht ihre Grundintentionen und vergleicht diese nicht mit jenen der Erziehungswissenschaft und -praxis. Auf diese Weise

fungieren die drei Theoriegrade E. Wenigers im methodologischen Bereich der Arbeit lediglich als formale Strukturraster, als Rahmen, in den die verschiedenen Methoden eingefügt werden. B. Krieg vergißt, nach dem Sinn der verschiedenen theoretischen Ansätze zu fragen.

So hätte B. Krieg beispielsweise fragen müssen, ob die Annahme unterschiedlich wirkender, zu Prognosezwecken eingesetzter Gesetzmäßigkeiten im Interaktionsverhalten von Menschen aus pädagogischer Sicht, die immer den Heranwachsenden berücksichtigt, zulässig ist. Denn dadurch wird das Konkrete, das Inhaltliche und das Motivationale nicht erfaßt. Aber gerade dies beeinflußt die pädagogische Situation sowie die pädagogischen Bezüge und Zusammenhänge. Erst die Auseinandersetzung mit konkreten Sinnmöglichkeiten kann einen Handlungsschub, einen Motivationsschub, einen Veränderungsschub auslösen. Das zwar methodisch gewonnene, abstrahierte, empirisch überprüfte und somit gültig scheinende Wissen von der Funktion allgemeiner Regeln im Interaktionsprozeß, bewirkt jedoch an sich noch keine Veränderung, macht keinen erzieherischen Effekt aus.

In dieser, die Situation schulischer Praxis einbeziehenden Argumentation muß darüber hinaus festgestellt werden, daß in einem entspannten Arbeitsklima in der Schule die Kinder frei heraus sagen, was sie denken. Versteckte Heimlichkeiten und Sinnlatenzen, die man einer Situation unterstellen kann, tauchen in der Schule erst dann auf, wenn Erziehungs- und Unterrichtsfehler gemacht werden. Daher erübrigt sich aus schulpraktischer Sicht die gesamte aufwendige Forschungsstrategie sowohl ethnomethodologischer als auch objektiv-hermeneutischer Provenienz. In den angestammten Forschungsbereichen der Soziologie oder der Unterrichtsforschung hingegen können sie selbstverständlich gute Dienste leisten, obwohl auch hier die Sinnfrage zu stellen ist. Die Sinnfrage von schulpädagogisch relevanten Forschungsmethoden ist erst dann vollständig beantwortet, wenn die drei Ebenen der Forschung, der Wissenschaftstheorie und der Schulpraxis von der in Rede stehenden Methode direkt oder indirekt positiv beeinflußt werden.

Dennoch muß eines positiv erwähnt werden: In der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung kann nur ein formal als auch inhaltlich aufeinander abgestimmtes Methodendesign das Ganze der Unterrichtswirklichkeit systematisch in den Blick nehmen und die einzelnen Befunde sinnvoll aufeinander beziehen. Diese Intention erstmalig auf wissenschafts-

theoretischer Ebene vorgestellt zu haben, verdient Anerkennung. Damit ist B. Krieg einen wesentlichen Schritt weiter gegangen als E. Terhart.

6.3.3 Zusammenfassung

Die beiden Methodenkonzeptionen konnten vor allem deswegen nicht in allen Punkten überzeugen, weil sie nicht genuin pädagogisch waren. Dadurch mußten verschiedene Methoden verändert und ihr Zuständigkeitsbereich ausgeweitet werden. Die oben im einzelnen aufgezeigten Defizite und Mängel der einzelnen Methoden sollen durch den Entwurf eines schulpädagogischen Methodendesigns vermieden werden, insbesondere jedoch die folgenden:

- keine Anwendung außerpädagogischer Methoden auf den pädagogischen Bereich, sondern genuin pädagogische Methoden, in die je nach Bedarf als Techniken außerpädagogische Methoden- und Theoriestücke einbezogen werden. Außerpädagogische Methoden erfassen nur das, was bei ihrer Erfindung aus dem pragmatischen Interesse einer bestimmten Fachwissenschaft nötig erschien.
- keine Vernachlässigung der Sinnfrage auf den drei Bezugsebenen der Methoden: der Ebene der Unterrichtsforschung, der Wissenschaftstheorie und der Unterrichts- und Erziehungspraxis;
- kein dem Heranwachsenden als sinn- und wertstrebiges Wesen widersprechendes Menschenbild;
- keine Suche von Gesetzmäßigkeiten, wie z. B. bei U. Oevermann, sondern Bemühen sowohl um das Verstehen konkreter Sinnstiftungen als auch um die Befähigung zur Sinnproduktion; die objektivierenden Trends in der soziologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung werden durch verstärkte Bemühungen um subjektivierende Aspekte wie Motive, Ideen, Normen, Zwecksetzungen usw. ersetzt;
- keine Vernachlässigung von Sinnbereichen, wie z. B. die Einengung auf die Sprache bei R. Uhle (1978, S. 33);
- keine Ausklammerung des Subjekts, sei es Lehrer oder Schüler, wie z. B. bei der objektiv-hermeneutischen Erkenntnisgewinnung;
- keine ausschließliche Einbeziehung qualitativer Methoden, sondern auch Berücksichtigung empirischer Methoden; daher keine geschlossene, sondern

prinzipiell offene, erweiterbare Methodenkonzepktion; kein bloßes Verstehen, sondern auch die Aufnahme der kritischen Frage nach bewußt falschen Informationen und die Einbeziehung von Verarbeitungs- bzw. Wahrnehmungsfehlern;

- keine verständnishemmenden Begriffe, so daß die Erlernbarkeit gesichert ist; und schließlich

- keine Aussagen über das Verstehen von etwas, wenn zuvor nicht erfaßt wurde, was der Inhalt des zu Verstehenden ist; das Vorverständnis allein reicht hierzu nicht aus.

Dieses Methodendesign soll im folgenden, auf den schulpädagogischen Bereich bezogen, vorgestellt werden.

6.4 Entwurf einer schulpädagogischen Methodologie

Aus sinntheoretischer Sicht erscheint die schulische Wirklichkeit als ein komplexes Gefüge von Sinnzusammenhängen, die wir über das Verstehen jener Sinnkomplexe erschließen können. Das Sinngefüge können wir durch neue Sinnstiftungen verändern. Verstehen und verändern beziehen sich aufeinander. Zur Sinnerschließung eignen sich Methoden geisteswissenschaftlicher Herkunft, wie z. B. Phänomenologie und Hermeneutik. Nur über sinnvolle Beiträge können wir positiv verändernd auf sie einwirken. Erziehung und Unterricht gelingen nur mit Hilfe vorausgegangener Anwendung sinnerschließender Methoden. Soweit in der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit "Natur" wesentlich ist, sind wir auf die Erschließung von Kausalzusammenhängen angewiesen. Hier sind naturwissenschaftliche Methoden und Gütekriterien angezeigt, die sich auf die Erfassung von Ursache-Wirkungszusammenhängen spezialisiert haben. Geisteswissenschaftliche Methoden, die den Zusammenhang von Grund und Folge erfassen, sind hier ungeeignet.

Die Sinnzusammenhänge schulischer Wirklichkeit sind komplexe Gefüge, denn "Sinn" kann in verschiedenen Dimensionen oder Richtungen konkret werden (vgl. Chr. Salzmann 1980, S. 636; Ed. Spranger 1925). Wir nennen z. B. die kognitive, das Denkvermögen ansprechende, die ethische oder wertbezogene, die pragmatische, zweckgerichtete oder teleologische, die affektive, die ästhetische und die physische (Sinn als Wahrnehmung) Sinnrichtung. Die sinntheoretische Pädagogik erforscht u. a. auch das schulische Sinn-Netz, etwa um herauszufinden, inwieweit die verschiedenen möglichen Sinnrichtungen konkretisiert sind. Ihre Forschungsergebnisse ermöglichen es ihr, bestimmte Sinnzusammenhänge zu erklären. Außerdem kann sie aufgrund des erreichten Niveaus Konsequenzen für die pädagogische Forschung in der Schule, für die wissenschaftstheoretische Diskussion und für die Schulpraxis ziehen. Dazu bedarf sie spezifischer Methoden.

Da auf der Forschungsebene vor allem Sinn erschlossen, also Wissen produziert werden soll, eignen sich zunächst die geisteswissenschaftlichen Methoden der Sinnerschließung. Im schulpraktischen Bereich dominiert die Sinnkonstitution. Daher eignen sich hier die sinnverstehenden und sinn(nach)schaffenden Methoden. In der wissenschaftstheoretischen Perspektive kann der Methodenpool der geisteswissenschaftlichen Pädagogik strukturiert werden, wodurch dessen Praktikabilität vergrößert wird.

Da die Schulpädagogik Sinn erforschen und erklären will, "Sinn" aber sehr komplex geschichtet ist, muß die Frage nach den legitimen Methoden gestellt werden. Dadurch wird der Vorwurf vermieden, die Methoden lediglich aus formalen Gründen auszuwählen. In loser Reihe werden die den Sinn kennzeichnenden Eigenschaften und die sie erforschenden Methoden genannt.

Sinn ist objektimmanent. Deshalb bedarf es einer Methode, die den im Objekt des Interesses "liegenden" Sinn herausfindet, die also hilft zu erkennen, was das Objekt eigentlich ist. Das leistet die Phänomenologie. Sinn ist verstehbar. Dazu bedarf es der Methode der Hermeneutik, die die Bedeutung des in Rede stehenden "Textes", dessen Funktion, Leistung oder Wert erschließen kann. "Text" kann sowohl Gegenstand, Situation als auch Handlung und Gedanke, kurz: jede Objektivierung des menschlichen Geistes sein. Sinn ist strukturiert. Zu dessen Erfassung eignet sich polares Denken oder die Methode der Dialektik. Sinn ist intendiert worden. Er ist bewußt gegeben, aber er kann genauso gut auch bewußt falsch gegeben werden. Daher ist die ideologiekritische Fragestellung unerläßlich, die sich jedoch nicht allein auf den politischen oder gesellschaftskritischen Bereich bezieht. Sinn ist genetisch. Da Sinn immer nur in Beziehung zum Menschen existent ist, hat er auch seine Geschichte, muß also in der Kontinuität erfaßt werden. Dazu eignet sich das organische Denken als Methode. Sinn ist symptomatisch. Er ist Symptom für ehemalige Krisen, für Urheber. Er läßt Rückschlüsse auf das Wesen des Urhebers zu. Daher eignet sich die anthropologische Betrachtungsweise zu seiner Erschließung. Sinn ist wahrnehmbar. Sinn bedarf der physischen Basis, die ihm die Wahrnehmungsorgane gewähren. Naturwissenschaftliche Empirie ist hier geeignet. Sinn ist vermittelbar. Wie gegebener Sinn gesucht und gefunden, wie Sinn gestiftet und manipuliert, kurz: wie mit ihm umgegangen werden kann, das zeigen Unterrichts- und Erziehungsmethoden. Sinn ist vernetzt. Sinn besteht nicht für sich allein, sondern im Zusammenhang mit anderem Sinn. Daher ist ein Methodendesign erforderlich. Keine Methode kann für sich beanspruchen, "den" Sinn erfassen zu können.

6.4.1 Sinn ist objektimmanent: Phänomenologie

Es gibt nicht "die" Phänomenologie, weil sie seit ihrer Entwicklung durch Ed. Husserl von ihm selbst und von seinen Schülern sowie von Rezipienten, z. B. in der Pädagogik durch M.J. Langeveld (1981, S. 95 - 100) verändert wurde. Ohne sie hier ins einzelne gehend würdigen zu können, sei an einigen Aspekten ihre schulpädagogische Bedeutung aufgezeigt.

6.4.1.1 Schritte der phänomenologischen Methode nach Edmund Husserl

Die phänomenologische Methode ist ursprünglich von Ed. Husserl als Ergänzung zu den dominierenden empirischen Methoden in der Psychologie entwickelt worden, weil sie die Natur und die soziale Welt nicht völlig erfassen konnten (vgl. W. Plöger 1986, S. 19 - 26). Sie ist der Weg, die Sache in ihren unveränderlichen Merkmalen, also in ihrem "Wesen", zu erfassen. Hierbei haben sich bei Ed. Husserl die vier Schritte "Epoché", "phänomenologische", "eidetische" und "transzendente Reduktion" herausgebildet. Sie haben sich in reiner Ausprägung weder in der Pädagogik noch in der Schulpädagogik durchgesetzt. Zwar liegt seit 1986 eine Arbeit vor, die die Bedeutung der Phänomenologie für die Pädagogik untersucht (W. Plöger), aber auch in ihr werden nur die ersten drei Schritte als für die pädagogische Forschung relevant diskutiert. Da die "transzendente Reduktion" auch für die Schulpädagogik irrelevant ist, werden hier nur die ersten drei Schritte in ihrer Bedeutung für die schulpädagogische Forschung und Praxis dargestellt.

Epoché oder Enthaltung

Wer sich in phänomenologischer Absicht mit einer "Sache" auseinandersetzt, muß davon absehen, was er bereits über diese weiß. Er soll vielmehr hinschauen, wie sich das Objekt zeigt, wie es sich beschreiben läßt und was daran besonders auffällig ist. Die Zurückhaltung bereits vorhandenen Wissens verhindert, daß ein bestimmtes Vor-Urteil an das Objekt, eine bestimmte vorgefaßte Meinung oder eine bestimmte Sichtweise den Blick auf die Sache selbst versperrt. Der phänomenologische Forscher muß also all sein Wissen zurückhalten, es ausschalten, all seine theoretischen Vorüberlegungen in seinem Bewußtsein vermeiden. Er muß sich öffnen für den zu erforschenden Gegenstand. Der phänomenologisierende Praktiker

wird in gleicher Weise versuchen, etwa im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung sich dem Unterrichtsgegenstand zu nähern. "Epoché" bedeutet ein Anhalten oder Aufhören zu glauben, daß alles so ist, wie wir es in unserer Lebenswelt wahrnehmen.

Die Forderung der "Epoché" macht darauf aufmerksam, daß unsere Lebenswelt oder unsere sogenannte natürliche Einstellung nicht natürlich, sondern durchdrungen ist von der "theoretischen Welt" also von bereits vorhandenem Wissen, das wir aufzunehmen haben, und von Theorie, mit denen wir unsere Welt um uns herum erblicken, von Vorurteilen, die wir aufgreifen, von wissenschaftlichen, interessebedingten und subjektiven Einstellungen, kurz: von Tradition im weiten Sinn des Wortes. Die Epoché ermöglicht uns eine angemessene "natürliche Einstellung" in der Lebenswelt.

Unter "Lebenswelt" verstehen wir nicht nur das, "was schon immer vor aller wissenschaftlichen Tätigkeit liegt" (W. Plöger 1986, S. 26). Der drei Theoriegrade von E. Weniger (1929, zit. n. 1975) eingedenk können wir präziser sagen, daß in der Lebenswelt nicht nur die wissenschaftstheoretische Ebene, also die "Theorie des Theoretikers" (S. 41) oder des "dritten Grades" (ebd.), sondern auch die "Theorie zweiten Grades", also alles, "was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt" (S. 39), zurückgehalten oder ausgeklammert wird.

Nun mag es zwar sein, daß diese zuletzt genannte "Theorie des Praktikers" (S. 39; meine Hervorhebung) "nicht immer bewußt im Sinne ausdrücklicher Verfügbarkeit in sprachlicher Prägnanz, sie /.../ also nicht immer gegenwärtig (ist), obwohl sie gewußt wird" (ebd.) und "der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühens (bedarf), um sie hinter einem Tun wirkend nachzuweisen(ebd.). Aber dessen ungeachtet muß auch ihre Ausklammerung aus der "Lebenswelt" gefordert werden, weil auch durch sie der Blick auf die Sache verstellt werden kann. Sie kann ausgeklammert werden, sobald das Subjekt dafür sensibilisiert worden ist, was durch Analyse von Bewußtseinsakten durchaus möglich ist. Hierbei lernt das Subjekt, sich seiner Theorie zweiten Grades bewußt zu werden und Rechenschaft über sein Wirken abzulegen.

Wir fügen in diesem Zusammenhang jedoch auch die "Theorie ersten Grades" (S. 38) ein, weil auch sie den Blick bzw. die "Schau" (theoria) auf den Gegenstand behindern kann. Die Bewußtmachung ist jedoch schwieriger als bei der Theorie zweiten Grades, weil darunter die "eingehüllte Rationalität" (ebd., meine Hervorhebung) zu verstehen ist, "die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen immer schon enthalten ist" (ebd.). Die Forderung nach Enthaltung dieses "weltanschaulichen" oder "ethischen Apriori" (ebd.) oder des Apriori "der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens, das Ethos der erfahrenen und gewollten Verantwortung" (S. 39) bewirkt, daß sich der Forscher genauso wie der Praktiker immer auch Klarheit über diese Ebene seines Bewußtseins verschafft. Dies ist umso berechtigter gefordert, als jeder Mensch die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung besitzt. Gleichwohl muß zugestanden werden, daß eine totale Enthaltung oder Epoché nicht möglich ist, weil vieles, was in der Theorie ersten Grades enthalten ist, äußerst schwer zu fassen ist.

Auf der wissenschaftstheoretischen Ebene hat die Verwirklichung der Forderung nach Enthaltung den Vorteil, daß wir die Annahme latenter Sinnstrukturen von U. Oevermann entbehren können und dadurch viel eher die gesamte schulische Wirklichkeit in den Blick bekommen. Das schließt jedoch nicht aus, daß wir am Ende neben vielen anderen Ergebnissen u.a. auch so etwas wie "latente Sinnstrukturen" erkennen. Auf schulpraktischer Ebene ist es vorteilhaft, die Vorgegebenheit der Welt zu erkennen. Erst wenn wir uns dessen bewußt sind und die Einwirkungen zurückweisen können, wenn wir uns nicht mehr nach dem "man" richten, existieren wir im positiven Sinne "naiv", so wie wir angelegt sind, und "spontan", ohne Zwischenschaltung irgendwelcher Vorschriften und Sichtweisen. Die pädagogische Relevanz dieses phänomenologischen Gedankens zeigt sich u. a. auch daran, daß er von kulturanthropologischer Seite aufgenommen wurde. Ich meine hier die Untersuchungen über den Einfluß der Kultur und der Zivilisation auf die Entwicklung des Menschen, die z. B. in den Werken von H. Rumpf (z. B. 1981) aufbereitet wurden.

Phänomenologische Reduktion oder Einengung auf Bewußtseinserlebnisse

Die natürliche Einstellung des Menschen in der Lebenswelt ist der Ausgangspunkt für die phänomenologische Reduktion. Um erfassen zu können, was sich meinem "theoriefreien" Blick bietet, ist es nötig, den Gesamteindruck mit Merkmalen zu fixieren. Damit wird die unreflexive natürliche Einstellung durch eine reflexive abgelöst. Diese reflexive Einstellung "beugt sich zurück" auf alltägliches Erleben, Denken und Handeln im bewußt gewordenen Wahrnehmungsprozeß und macht sie zum Gegenstand der Betrachtung. Sieht der Lehrer beispielsweise während des Unterrichts seine Schüler an, dann ist er nicht reflexiv eingestellt, weil er sich auf das Unterrichtsgeschehen konzentriert. Eine reflexive Einstellung gelingt ihm während des Unterrichts selten, und wenn, dann immer nur sehr kurz. Hierbei ereignet es sich dann, daß ihm plötzlich bewußt wird: "Ich nehme meinen Schüler Armin wahr!" Dieses subjektive Wahrnehmungs- oder Bewußtseinserlebnis zum Gegenstand seines Bewußtseins, vorausgesetzt er hat im Unterricht die Zeit dazu, wird ihm bewußt. Meist fällt ihm jedoch ein besonderer Blick des Schülers, eine Geste oder sonst eine Besonderheit auf, an die er sich zu passender Gelegenheit erinnert. Wenn dann Zeit bleibt, kann er aus der retrospektiven Blickrichtung die phänomenologische Reduktion anwenden, um weitere Besonderheiten des Schülers Armin sich bewußt zu machen. Dabei reflektiert er, was er in diesem Augenblick der - nun vorgestellten oder erinnerten - Wahrnehmung des Schülers denkt, fühlt, sieht, assoziiert u. a. m.

Allgemein formuliert können wir sagen: Der Prozeß der Umstellung von der natürlichen Einstellung auf die Reflexion (Zurückbeugung) heißt "phänomenologische Reduktion". "Phänomenologisch" ist diese Zurückbeugung deshalb, weil sie auf die "Phänomene" erfolgt, also auf die subjektiven Bewußtseinserlebnisse während der Wahrnehmung, auf das, was ich denke, fühle, erlebe und assoziiere, während ich etwas in natürlicher d. h. vorurteilsfreier Einstellung wahrnehme.

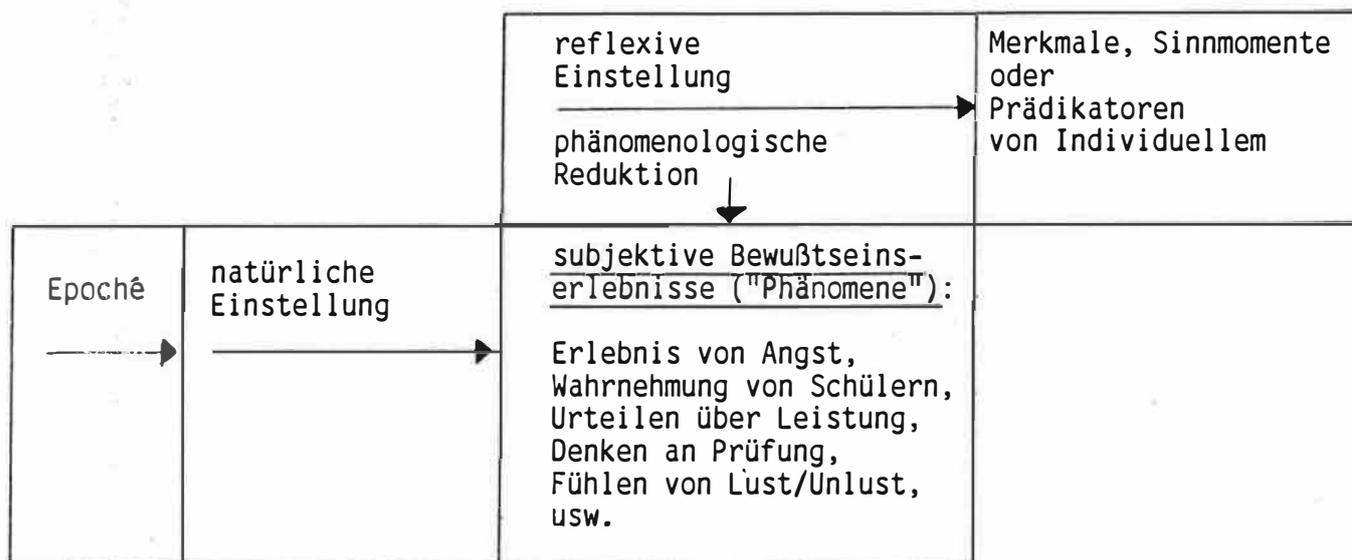
In der phänomenologischen Reduktion erfaßt das Subjekt die Merkmale des Erlebnisgegenstandes, in dem Beispiel also die des Schülers Armin. Dabei wird deutlich, daß die Wahrnehmung durch "Perspektivität" beeinträchtigt wird (vgl. W. Plöger, S. 31). Während W. Plöger in Anlehnung an Ed. Husserl von dem Standort im wörtlichen Sinne spricht und die Konzentration

auf die Teile erwähnt, die eine Fülle an Aspekten ermöglicht, sei hier der Begriff des Standorts auch im übertragenen Sinn angewendet. Das heißt, daß bei der Feststellung von Merkmalen des Schülers immer auch dessen Beziehung zum Lehrer, zu Mitschülern oder der Beziehung des Lehrers zu seinem Beruf u. a. m. mitberücksichtigt werden muß.

Der den Erlebnisstand umgebende "Horizont" (ebd.) kann ebenfalls auf die Wahrnehmung der Merkmale einwirken. So ist es wichtig, z. B. den Raum zu berücksichtigen, in dem die Schüler gerade unterrichtet werden, oder der Banknachbar, der vielleicht abgelehnt oder sehnsüchtigst erwünscht ist. Schließlich ist auch an die "Retention" und "Protention" (S. 32) zu denken, die die Vergegenwärtigung der zeitlich zurückliegenden bzw. die zu erwartenden zukünftigen Erlebnisse begrifflich fassen. So kann sich der Lehrer beispielsweise an seine eigene Zeit in der fünften Klasse erinnern oder sich ausmalen, was seine Schüler für Berufe ergreifen. Die durch Retention und Protention gegliederte "Zeitlichkeit" (S. 31) erlaubt, unsere Ausführungen über die Beziehung des Heranwachsenden zur Zeit in die phänomenologische Methode einzubringen. Aufgrund dieser intensiven Reflexion auf die Bewußtseinserlebnisse ergibt die phänomenologische Reduktion eine Ansammlung von zahlreichen Merkmalen, die in einem Merkmalskomplex zusammengefaßt werden können.

In der phänomenologischen Reduktion spricht ein Subjekt einem Erlebnisgegenstand eine Prädikation zu, also ein ihn näher kennzeichnendes Merkmal. So wird die Wahrnehmung eines Schülers durch den Lehrer z. B. durch dessen Äußerung ergänzt: "Ich sah den Schüler A. und freute mich; ich dachte an seine guten Leistungen; ich spürte Berufsstolz usw." Diese Prädikationen verleihen dem Wahrnehmungserlebnis (hier: Wahrnehmung des Schülers) und dem Erlebnisgegenstand (hier: Schüler A.) einen Sinn; denn sie präzisieren die Bedeutung des Erlebnisses für das Subjekt (hier: den Lehrer). Die phänomenologische Reduktion trägt also konstituierende Sinnmomente zu einem konkreten alltäglichen Erlebnisgegenstand bei. Sie stellt damit eine Fülle an Material zusammen. Auf diese Weise ließen sich die zentralen schulpädagogischen Begriffe wie Schüler, Lehrer, Lehr-/Lernsituation, Unterricht, Lehrerfrage, Prüfung, Zeugnis usw. systematisch mit subjektiven Sinnmomenten anreichern. Die Phänomenologie kann jedoch nicht die Frage beantworten, wie die Sinnmomente zu verstehen, auszulegen, im konkreten Fall zu bewerten sind u. a. m. Dazu bedarf sie der Unterstützung der Hermeneutik.

Graphisch läßt sich das bisher Gesagte wie folgt vergegenwärtigen:



Erläuterung: In der natürlichen Einstellung halte ich theoretisches Wissen zurück aufgrund der Forderung der Epoché. In natürlicher Einstellung erlebe ich Angst, nehme ich Schüler wahr, urteile ich über die Leistungen meiner Schüler, denke ich an Prüfungen, fühle ich Lust oder Unlust usw. Das sind alles Bewußtseins-erlebnisse. In der phänomenologischen Reduktion findet eine Zurückwendung auf die "Phänomene" statt. Ich konzentriere mich auf die verschiedenen Bewußtseins-erlebnisse. Mein Bewußtsein ist auf diese Erlebnisse gerichtet, es ist intentional, daher auch die Rede von "intentionalen Bewußtseins-erlebnissen", oder "intentionalen Erlebnissen". Ein intentionales Erlebnis heißt "Noese". Der Erlebnisgegenstand dieses Erlebnisses heißt "Noema". Aus den obigen Beispielen ausgewählt: Angst, Schüler, Leistung, Prüfung, Lust/Unlust. Das intentionale Bewußtseins-erlebnis, die Einheit von Noese und Noema, ist das Subjekt einer "Prädikation". In der phänomenologischen Reduktion wird nach den Merkmalen des Erlebens für das Individuum, also der subjektiven Bewußtseins-erlebnisse oder der Phänomene gefragt. Es findet eine Reflexion auf diese Merkmale des alltäglichen Erlebnisgegenstandes, Wahrnehmungs-, Urteils-, Denkgegenstandes oder des Gegenstandes des Fühlens usw. statt, die durch die oben genannte Frage realisiert wird. Die gefundenen Merkmale sind Prädikatoren von Individuellem, also z. B. der ganz konkreten Angst anlässlich des konkreten Erlebnisses.

Eidetische Reduktion oder Einengung auf Wesentliches, Invariantes

In der eidetischen Reduktion wird die Frage beantwortet, wie man von den einzelnen Merkmalen des Erlebnisgegenstandes zu allgemeinen Merkmalen gelangt. Das Ziel der eidetischen Reduktion besteht in der Benennung des aus dem konkreten Gegenstand ablösbaren Allgemeinen, dem bei allen anderen Gegenständen ebenfalls auffindbaren Merkmal, also dessen "Wesen". Damit dieses Wesen erfaßt werden kann, ist eine weitere Epoché nötig. Die Sicht auf das Individuelle ist einzuklammern, denn jetzt interessiert das Wesen des Erlebnisgegenstandes, z. B. des Schülers Armin. Bei der eidetischen Reduktion oder "Wesensschau" wird der Erlebnisgegenstand "frei variiert". In der "freien Variation" (Ed. Husserl) wird der in Rede stehende Gegenstand von verschiedenen Seiten beleuchtet, seine Erscheinung phantasievoll verändert, in unterschiedlichen Situationen betrachtet, mit anderen adäquaten Gegenständen verglichen, um gemeinsame Merkmale zu finden usw. Was sich hierbei als invariant erweist, wird als Allgemeines oder als dessen "Wesen" bezeichnet.

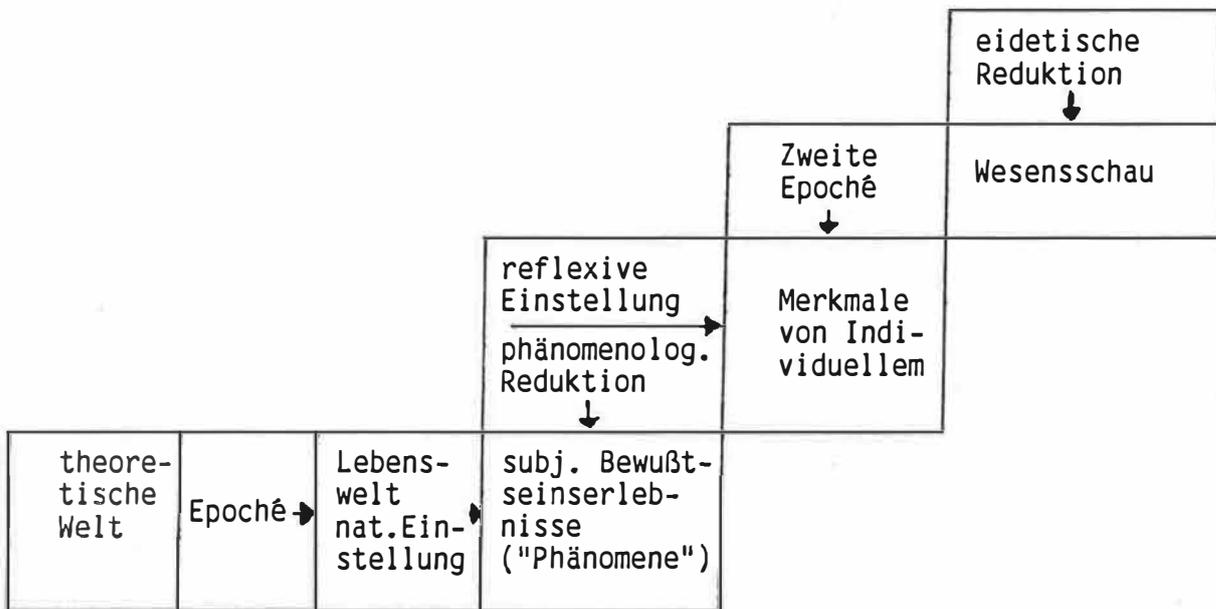
In einem etwas anderen Verständnis von "freier Variation" kann dessen Bedeutung für die Unterrichtspaxis hervorgehoben werden. Um auf das Wesentliche eines Unterrichtsgegenstandes zu kommen, fragt sich der Lehrer, was von diesem weggenommen oder abstrahiert werden könne, ohne daß sein Wesen verändert werde. Bei diesem Abstrichverfahren gelangt der Lehrer relativ schnell zu einem Ergebnis. Hierbei werden die Funktionen des Gegenstandes - etwa einer Fahrradpumpe - und das sinnvolle Zusammenspiel der Teile augenfällig.

Graphisch läßt sich das in diesem Abschnitt Gesagte wie folgt darstellen:

| | |
|--|---|
| | eidetische Reduktion ("Wesensschau") |
| Zweite Epoché | Mittels Variation, Verknüpfung Identifizierung des Kongruierenden zeigt sich das <u>"Wesen"</u> |
| Merkmale oder Prädikatoren von Individuellem | |

Erklärung: Nachdem die Merkmale oder Prädikatoren von Individuellem gesammelt sind, ist eine zweite Epoché nötig, in der die Konzentration auf das Individuelle zurückgehalten wird, um den Blick auf das Allgemeine, das Invariante frei zu bekommen. Hier wird der Weg beschrrieben von der Reflexion auf die Merkmale eines einzelnen Bewußtseinserlebnisses, etwa des Erlebnisses der Angst zu der Feststellung allgemeiner Merkmale, die auf alle Angsterlebnisse zutreffen. Erst allgemeine Merkmale kennzeichnen Begriffe. Und Begriffe sollen in der Phänomenologie beschrieben werden, durch Darlegung invarianter Merkmale.

In der Zusammenschau ergibt sich das folgende Bild:



6.4.1.2 Die "angewandte Phänomenologie"

Der erläuterten Schrittfolge steht die sogenannte "angewandte Phänomenologie" in der Pädagogik gegenüber. Sie besteht aus den drei Schritten (a) der möglichst vorurteilsfreien Einstellung, (b) der Beschreibung und (c) der Wesenserfassung. Die "möglichst vorurteilsfreie Einstellung" entspricht dem, was wir oben mit "Epoché" oder Enthaltung bezeichnet haben. Dadurch wird noch einmal die Unmöglichkeit unterstrichen, die auch schon Ed. Husserl erkannte, sich "theoriefrei" zu verhalten; denn schon die geschichtlich bedingte Sprache ist durchsetzt von Sichtweisen, die sich nicht umgehen lassen. Ferner ist die geschichtliche Bedingtheit jeder phänomenologischen Reflexion unausweichlich. Deshalb wird sowohl im pädagogischen als auch im schulpädagogischen Raum einschränkend von einer "möglichst vorurteilsfreien Einstellung" gesprochen. Die durch die drei Theoriegrade vorgenommene Präzisierung der Forderung nach möglichst umfassender Vorurteilsfreiheit wird in den schulpädagogischen Bereich übernommen.

In der Beschreibung erfolgt die Zuwendung nicht zu den Bewußtseins-erlebnissen im Wahrnehmungsprozeß, bei dem das Ich unbeteiligter Zuschauer ist, sondern zu der Sache, zum Inhalt selbst. Im Unterschied zur Husserlschen Terminologie, in der die Bewußtseins-erlebnisse als "Phänomene" bezeichnet werden, werden hier die Beschreibungsgegenstände selbst so bezeichnet. Schon sehr früh forderte A. Fischer, daß in der "Deskription" (1914) die Wesenserfassung geleistet werden solle. Hierbei seien die Dinge so wiederzugeben wie sie wirklich sind, einschließlich der sie kennzeichnenden Merkmale. Es darf also nichts in die Sachen hineininterpretiert werden, weshalb auch nicht-objektivierbare Adjektive vermieden werden sollen, um nur eine Formalie zu nennen. In der Beschreibung werden Ganzheiten, "ganze" Sachen und Inhalte erfaßt, wodurch sie sich von empirischen Detailuntersuchungen unterscheidet. Phänomenologische Beschreibungen - z. B. von M.J. Langeveld "Das Ding in der Welt des Kindes" (1956) - sind in der Regel schlicht angelegt, lassen das Phänomen von ihm selbst her sehen, sind möglichst vorurteilsfrei, präzise und - z. B. an der Beschreibung des Raumes von O.F. Bollnow (1984) belegbar - um Vollständigkeit bemüht.

Die Wesenserfassung als dritter Schritt geschieht nicht im Sinne der eidetischen Reduktion, in der - verkürzt gesagt - der Erlebnisgegenstand frei variiert und dabei auf Kongruenzen untersucht wird. Es ist vielmehr angemessen, mit H. Danner (1979, S. 143) auf den Begriff der "eidetischen Reduktion" zu verzichten, weil auch die "phänomenologische Reduktion" im pädagogischen Raum nicht durchgeführt wird. Statt dessen spricht man von "Wesenserfassung". Hierbei wird das Wesenhafte von Dingen, Personen, Vorgängen und Ereignissen durch Variation erfaßt. Der Prozeß entspricht dem Husserlschen Vorgehen nur prinzipiell und formal. Hier wird der in Rede stehende Gegenstand von möglichst vielen Seiten her betrachtet und unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Alles Zufällige wird abgestrichen, so daß das Invariante und Allgemeine deutlich zum Vorschein gelangen. Dies ist dann das "Wesen" des Gegenstandes. Wortbeugungen und der alltägliche Sprachgebrauch helfen auch, das Wesentliche einer phänomenologisch zu erhellenden Sache zu verdeutlichen. Ein hoher Grad an Verbindlichkeit phänomenologischer Aussagen wird mit dem Mittel des Dialogs erreicht (vgl. H. Danner, S. 145). Vorausgreifend können auch das Denken in Polaritäten und die dialektische Methode genannt werden, die ebenfalls zur Wesenserhellung eines Gegenstandes beitragen.

6.4.1.3 Zur Frage der Bedeutung der phänomenologischen Methode für die Schulpädagogik

Die beiden methodischen Modelle eignen sich aus sinntheoretischer Sicht für den schulpädagogischen Bereich in Forschung und Praxis. Auf der Forschungsebene sind jedoch die Schritte von W. Plöger (1986, S. 47f), die für den pädagogischen Bereich gelten, noch nicht hinreichend erprobt. Ihr Vorzug kann aber für den schulpädagogischen Bereich übernommen werden. Er besteht einerseits in der Unterstreichung der prinzipiellen Subjektivität des Forschungsergebnisses und andererseits in der Offenlegung bestimmter Stellen, etwa bei der phänomenologischen Reduktion, an denen Subjektivismen einfließen. Dadurch wird die Standortbezogenheit des phänomenologisierenden Forschers dokumentierbar, was der Überprüfbarkeit seiner Aussagen zugute kommt. Die gut handhabbaren Schritte der "angewandten Phänomenologie" haben sich in der Forschungspraxis bewährt, wie einschlägige Werke z. B. von J. Derbolav über die erzieherische Grundhaltung (1951), von J. Muth über den pädagogischen Takt (1952), von H. Scheuerl

über das Spiel (1954), von E. Lichtenstein über die Erziehungsweisen (1961), von W. Loch über das Gespräch und die Lehre (1962), von J. Drechsler über die Freude (1966), von O.F. Bollnow über unstetige Formen in der Erziehung (1984 a) und über Sprache (1979) und von H. Danner über die Ermutigung (1987) belegen. Die Reihe ließe sich fortsetzen. Einschlägige Veröffentlichungen aus dem didaktischen oder schulpädagogischen Bereich sind sehr spärlich vertreten, sieht man von der Studie O.F. Bollnows über den Geist des Übens (1978) und von einigen bereits genannten Themen ab. Erste Anzeichen der Veränderung kündigen sich in der Fallstudiendidaktik an, die von F.-J. Kaiser (1983) vorgestellt wurde, in der die phänomenologischen Untersuchungen einen wichtigen Beitrag leisten können.

Aus der Sicht der schulpädagogischen Praxis ist es notwendig, daß sich der Lehrer oder Erzieher um eine möglichst vorurteilsfreie Einstellung gegenüber der Um- und Mitwelt, die zur Grundhaltung werden kann, bemüht. Der Blick auf die ihn umgebenden Sachen und Personen wird dadurch reiner. Er lernt Sachen und Menschen so zu sehen, wie sie sind, weil er sich bemüht, mit den Augen anderer die Welt zu sehen und sich in andere einzufühlen. Das in der phänomenologischen Reduktion notwendige unbeteiligte Zuschauen des Ichs fördert die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung des Praktikers. Das Bemühen um Vorurteilsfreiheit kann auf immer mehr Theoriegrade ausgedehnt werden. Auf diese Weise erfährt der Lehrer allmählich sehr genau, was sein Unterricht ist, also was dessen invariante Züge sind, was dessen "Wesen" ausmacht: ein Ergebnis der phänomenologischen Haltung.

Die dargestellten Stufen des ersten Modells wären auch für den Praktiker hilfreich. Jedoch müßte eine einfachere, der Umgangssprache entgegenkommende sprachliche Terminologie gefunden werden. Die Stufung könnte lauten:

(a) Bemühung um eine möglichst vorurteilsfreie Einstellung hinsichtlich wissenschaftlicher Erkenntnisse (Theorie dritten Grades), verfügbaren Begründungswissens (Theorie zweiten Grades) und Selbstverständlichkeiten (eingehüllte Rationalität) statt: "Epoché";

(b) selbstdistanziertes Beobachten des Denkens, Tuns, Fühlens und Erlebens sowie Sehen mit den Augen anderer statt: "phänomenologische Einstellung";

(c) Sammeln von Auffälligkeiten, Merkmalen statt: "phänomenologische Einstellung";

(d) Vergleich der Auffälligkeiten miteinander in Blickrichtung auf Gleichbleibendes statt: "eidetische Reduktion";

(e) Suche nach unveränderlichen Auffälligkeiten oder Merkmalen statt: "Wesensschau".

Stichwortartig seien die Vorzüge dieses Modells für den Schulpraktiker formuliert: (a) Selbstkritik nimmt zu und führt zu Selbstsicherheit; (b) systematische Verbesserung des Unterrichts, weil jene Mängel, die die Unzufriedenheit auslösen, punktuell und schrittweise vermindert werden; (c) Sensibilisierung für die Perspektive des andern; (d) Erinnerungen an eigene Schulzeit helfen, jene in ähnlicher Situation befindlichen Schüler zu verstehen; (e) Schärfung des Blicks auf das Wesentliche, auf das, was not tut.

Wir haben gesehen: Phänomenologische Arbeiten erfassen das Wesen von etwas oder von jemandem aus einer nicht zu übersteigenden subjektiven Perspektive im beschreibenden Zugriff. Damit wird ein, wenn auch vereinzelter, Beitrag auf die Frage "Was ist" gegeben. Eine Antwort auf die Frage, wie dasjenige, was ist, zu verstehen sei, kann von phänomenologischen Untersuchungen nicht erwartet werden. Ihr Beitrag zur Sinnerschließung besteht in der notwendig vorausgehenden Erschließung des Sinnträgers. Die Ergänzung durch die Methode der Hermeneutik ist naheliegend. Abschließend sei noch angemerkt, daß die Phänomenologie nicht nur als Methode in der Schulpädagogik wertvoll ist, sondern auch als eine Art zu denken. Sie war von Ed. Husserl als Philosophie verstanden worden und hat die existenzialistischen, daseinsontologischen Richtungen in der Pädagogik wie auch lebensweltliche pädagogisch-anthropologische Konzeptionen beeinflußt. W. Lippitz (1984) macht darauf aufmerksam, daß "eine Pädagogik, die das Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis nicht schon zugunsten einer (wissenschaftlichen) Theorie gelöst zu haben glaubt, an der Phänomenologie nicht vorbeigehen kann" (S. 126). Diese Feststellung sei hier auf die Schulpädagogik übertragen.

6.4.2 Sinn ist verstehbar: subjektive Hermeneutik

Die lange Geschichte der Methode der Hermeneutik hat zu unterschiedlichen Erscheinungsformen geführt, wie E. Hufnagel eindrucksvoll belegt (1976). Diese geisteswissenschaftliche und -gemäß der Herkunft der Pädagogik - auch pädagogische Methode hat seit den 70er Jahren eine Renaissance erlebt, insbesondere in der Soziologie. Unübersehbar sind die seit einiger Zeit andauernden Bestrebungen, die in der Soziologie ausgebildeten interpretativen Verfahren, wie z. B. die vieldiskutierte "objektive Hermeneutik" (U. Oevermann u. a.) in die Pädagogik zu rezipieren (z. B. E. Terhart 1981, 1983). Bei der Beschreibung der Konzepte der "interpretativen Unterrichtsforschung" (E. Terhart 1978) und der "erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung" (B. Krieg 1982) wurde aus sinntheoretischer Sicht bereits Stellung bezogen. Den Hintergrund bildete die hier vertretene "subjektive Hermeneutik". Einige ihrer Aspekte sollen im folgenden skizziert werden.

6.4.2.1 Aspekte der "subjektiven Hermeneutik"

Die "subjektive Hermeneutik" ist zunächst Hermeneutik im herkömmlichen Verständnis, nämlich die Kunst der Auslegung von "Texten". Im pädagogischen Bereich ist der "Text" auch als Form dauerhaft fixierter Lebensäußerungen zu verstehen. Daher erstreckt sich der Gegenstandsbereich der Hermeneutik im Bereich der Pädagogik auf das Menschliche insgesamt, soweit es mit Unterricht und Erziehung zu tun hat, kurz: auf die Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit. Da wir den Bereich der Schulpädagogik vor Augen haben, beschränken wir uns auf die Unterrichtswirklichkeit.

Im Rahmen der Unterrichtswirklichkeit kann die subjektive Hermeneutik Motive, Zwecksetzungen, Normen, Prinzipien, Maximen, Ideen, bestimmte Werte usw. aber auch besonders sinnerhellende Erklärungen, Vergleiche, Merksätze, Beispiele, Fälle, Unterrichtsstunden oder -sequenzen u. dgl. m. erheben und auf ihre Zusammenhänge hin erforschen. Denn sie stellen die Basis für jegliche Sinnstiftung oder den Pool dar, aus dem Sinnerfüllung realisiert wird; ferner steht Sinn im Zentrum pädagogischen Interesses, sowohl des pädagogischen Forschers als auch des pädagogischen Praktikers.

Zu den wichtigen konstitutiven Faktoren der Unterrichtswirklichkeit gehören Personen, Gegenstände, Handlungen, Situationen und Bewußtseinsinhalte, die durch phänomenologische Vorarbeit wesensbestimmt erfaßt sind, so daß die Hermeneutik diesen so vorbereiteten "Text" auslegen kann.

Personen, seien es Lehrer oder Erzieher, stiften oder schaffen, empfangen oder erschließen Sinn. Die hermeneutische Auslegung von Personen heißt, daß der gestiftete oder zu erschließende Sinn erfaßt wird. Da Sinn im vorliegenden Verständnis immer nur von konkreten Menschen in konkreten Situationen erfaßt und auch gestiftet werden kann, interessiert die einzelne Person. Die Zuwendung auf das Konkrete und Subjektive drückt die Bezeichnung "subjektive Hermeneutik" aus. Die Subjektivität von Sinnerschließung und Sinnggebung erlaubt ein angemessenes unterrichtliches Handeln des Lehrers. In der dazu nötigen Zuwendung zum einzelnen Schüler erfährt er, wo dessen Probleme mit der Sinnerschließung von fremdsprachlichen Texten, mathematischen Aufgabenstellungen und physikalischen Problemen oder einer Zeichnung usw. liegen. Da der Lehrer sich mit den Gründen bestimmter Handlungen, mit Motiven konkreter Verhaltensweisen, mit den konkreten außerschulischen Bedingungen des einzelnen Schülers auseinandersetzt, kann er ihn zunehmend besser verstehen.

Subjektive Hermeneutik erschließt den Sinn von Gegenständen oder bemüht sich darum. Hierbei geht es um Funktionserhellung und um Bedeutungen, die erkannt werden müssen; denn Gegenständen ist der Sinn immanent, weil sie z. B. als Kulturgegenstände aus einer bestimmten Bedürfnislage des Menschen erfunden wurden oder als Naturgegenstände in eine bestimmte funktionale Beziehung zum Menschen treten. Gegenstände können demzufolge auch Sinn "machen". In bezug auf jemanden oder auf etwas sind sie potentielle Sinnträger. So sind sie beispielsweise schön ~~zu~~ Anschauen, wodurch sie die ästhetische Sinnrichtung betonen. Je präziser die Funktionen bzw. Bedeutungen eines konkreten Gegenstandes erfaßt sind, desto gründlicher ist er verstanden.

Subjektive Hermeneutik erschließt auch den Sinn von Handlungen; denn auch sie haben unterschiedliche Bedeutungsgrade und -ebenen in bezug auf konkrete Menschen. Hier kann es vorkommen, daß der einer Handlung ursprünglich zugedachte Sinn nicht mit der tatsächlichen Ausführung übereinstimmt. Er kann ebenfalls von der gedeuteten Handlung abweichen. Der Sinn der Handlung kann über die Motive und Gründe erschlossen werden. Als Außenstehende können Hermeneuten jedoch immer nur mögliche Motive angeben. Der von einem Subjekt unterlegte Handlungssinn kann nur in Annäherung erkannt werden, weil die Einfühlung in den anderen nicht völlig gelingen kann. Jedoch gelangt der Hermeneut sehr nahe an den unterlegten

Sinn heran, wenn er sich an die Stelle des anderen versetzt und Wahrgenommenes als von ihm entworfen versteht. Die Redensart "Denke, du wärst der andere" kann Lehrern immer wieder helfen, sich an die Stelle der Schüler zu versetzen und auf diese Weise deren Handlungen besser zu verstehen.

Situationen lassen sich verstehen als hochkomplexes Beziehungsgeflecht zwischen Personen, Gegenständen und Handlungen, um nur einige Faktoren zu nennen. Subjektive Hermeneutik kann den Sinn von Situationen u. a. dadurch erfassen, daß sie nach der Bedeutung fragt, die die Situation für die Beteiligten hat. Hier sind auch jene Momente zu erfassen, die einer Situation ihr typisches Gepräge geben, so daß sie als Prüfungssituation, als Streßsituation, als Unterrichtssituation, als Ernstsituation u. a. m. erkannt werden kann. Aber auch die Erwartungen, die jemand an eine bestimmte Situation stellt, prägen den Gesamtsinn. So ist es entscheidend, ob die Schüler hochmotiviert in eine Lernsituation sich begeben oder nicht. Diese Aspekte könnten noch fortgesetzt werden. Sie zeigen aber, daß eine Situation umso präziser verstanden wird, je differenzierter die einzelnen Situationselemente erfaßt und zu einer Einheit verbunden werden können; denn "Sinn" ist immer auch als das einheitsstiftende Moment in dem Chaos verschiedener Einzelmomente zu verstehen.

In diesen vier Bereichen der Person, der Gegenstände, der Handlungen und der Situationen, die real oder in der Vorstellung gegeben sind oder erlebt werden, ist Sinn erschließbar. Dabei lassen sich die bereits erwähnten Sinnrichtungen - die kognitive, die ethische, die pragmatische, die affektive, die ästhetische und die physische u. a. - als Hilfe bei der Sinnsuche und methodischen Erschließung benützen. Im Bereich "Gegenstand" erschließt der Hermeneut bzw. Lehrer den Sinn eines Unterrichtsgegenstandes, indem er das Wissenswerte, meist gefaßt in den Lehr-/Lernzielen, erarbeitet, es strukturiert, gliedert oder schichtet, in Zusammenhänge stellt u. a. aus der Unterrichtsvorbereitung bekannte Verfahrensweisen anwendet. Damit verfolgt er die kognitive Sinnrichtung. Wenn er fragt, was dieser Unterrichtsgegenstand für den Schüler dieser Altersstufe bedeutet, dann löst er eine der Forderungen der aus dem Jahre 1958 stammenden "didaktischen Analyse" (W. Klafki) ein. Aus der Sicht der subjektiven Hermeneutik fragt er jedoch noch präziser nach der Bedeutung für diesen konkreten Schüler. Dies kann er jedoch nicht für alle Schüler in jeder Stunde leisten, sollte jedoch insbesondere bei besonderen Problemschülern und bei besonders intelligenten Schülern nicht unterlassen werden.

Es bietet sich auch an, auf der Erlebnisebene nach bestimmten Empfindungen, Gefühlen, Hoffnungen, Erwartungen, Denkinhalten, Handlungen usw. zu fragen, die mit dem Unterrichtsgegenstand verknüpft werden. Der Gegenstand ließe sich auch unter dem Aspekt des Ästhetischen nach Sinn befragen: Ist er z. B. angenehm anzuschauen? Schließlich könnte unter ethischer Sinnrichtung analysiert werden, inwieweit er zur Wertverwirklichung, etwa nach der Wertehierarchie von V.E. Frankl, Anregungen bietet.

Die verschiedenen Sinnrichtungen helfen, den Sinn von etwas in unterschiedlichen Ebenen zu erfassen. Sie haben hier eine Rasterfunktion. Sie tragen aber auch dazu bei, daß das vielschichtige Sinnstreben des Heranwachsenden abwechslungsreich angesprochen wird. Sie dokumentieren ferner, daß die Sinnerschließung nicht nur im kognitiven Bereich möglich ist; sie haben eine Kontrollfunktion und unterstützen die Motivation der Schüler und sichern das Verstehen.

Das Verstehen als zentraler Begriff der Hermeneutik "ist das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung" (H. Danner 1979, S. 34). So wird beispielsweise eine sinnliche Gegebenheit als Geste erkannt und in der Bedeutung von Herbeiholen erfaßt. Verstehen ist in dieser Hinsicht dreifach gegliedert. Es besteht aus den drei folgenden Abschnitten, nämlich

- (a) das sinnlich Gegebene wird aufgenommen,
- (b) es wird als Objektivation des geistigen Wesens Mensch erkannt und
- (c) dieBedeutung dieser geistigen Äußerungen des Menschen wird erfaßt.

Verstehen bezieht sich ausschließlich auf Objektivationen des menschlichen Geistes. Beispiele hierfür sind Handlungen, sprachliche und nichtsprachliche Gebilde, ferner der für die pädagogische Hermeneutik zuständige Gegenstandsbereich. Eine menschliche Objektivation wird dann verstanden, wenn der in ihr immanente Sinn erfaßt worden ist. Um dies zu erreichen, fragt man nach der Bedeutung im Hinblick auf etwas und - so möchten wir ergänzen - nach dem Grund, dem Motiv der Veranlassung. Während sich die Frage nach der Bedeutung auf den kognitiven Bereich bezieht, erfaßt die Frage nach dem Grund bzw. dem Motiv den Sinnbereich des Alltagshandelns. Verstehen ist ohne Sinn nicht möglich, Sinn ohne Verstehensmöglichkeit leer.

Das Verstehen erscheint in drei verschiedenen Formen, nämlich (a) als psychisches Verstehen, (b) als Sinn-Verstehen und (c) als elementares Verstehen. Im pädagogischen Bereich ist das psychische Verstehen als empathisches Einfühlen in einen anderen Menschen etwa in den Schriften von Fr. Schleiermacher und W. Dilthey vertreten worden. Es taucht in der Husserlschen Phänomenologie auf. Auch Husserls Schüler A. Schütz sieht in dem Sich-hinein-Versetzen in den anderen eine Möglichkeit, nahe an dessen Sinngebung heranzukommen. Es ist zu realisieren, wenn ich mich an eine ähnliche Situation erinnere, in der ich mich einst befunden habe, oder wenn ich mir die Frage stelle, wie ich entscheiden würde, wenn ich an der Stelle des anderen wäre. Aus sinntheoretischer Sicht ist es zur Entwicklung oder Verfeinerung der Sinnsichtigkeit des Heranwachsenden bedeutsam. Das Sinn-Verstehen als Verstehen von Sinnzusammenhängen stellt eine größere geistige Leistung dar als das elementare Verstehen, das als Verstehen von Einzelheiten, etwa von einzelnen Wörtern verstanden wird. Elementares Verstehen wird in der Schule in höheres Sinn-Verstehen übergeführt, das Verstehen von Einzelwörtern etwa in das Verstehen von Sätzen oder Geschichten als literarische Ganzheiten.

Das Sinn-Verstehen bezieht sich auf objektive Gegebenheiten, wie etwa die Welt, die Sprache, die Sätze und die Wörter. Es handelt sich hierbei immer um einen existentialen Sinngehalt, der zu verstehen ist. Der Bezug eines Sinn-Moments zum existentialen Zusammenhang soll möglichst eindeutig sein, damit die Unschärfe gering gehalten werden kann, um Mißverständnissen vorzubeugen. Das Sinn-Verstehen läßt sich nach H. Danner dreifach unterteilen und zwar (a) in das sog. höhere Verstehen, (b) das unmittelbare Verstehen und (c) das Vorverständnis.

Das höhere Verstehen ist identisch mit dem Lern-Begriff i. e. S. Es geht hierbei um das methodische Auslegen von größeren Sinn-Zusammenhängen. Beispiele hierfür sind Interpretationen etwa von Unterrichtsprozessen, von Texten oder von schulischen Institutionen. Das unmittelbare Verstehen ist bedeutsam bei der Auslegung von Unterrichtswirklichkeit, die immer unmittelbar aufgenommen wird. Das Vorverständnis schließlich stellt den Horizont dar, aus dem heraus eine Ganzheit verstanden wird. Es ist also der Auslegungshorizont, der Rahmen, in dem eine Interpretationsvarianz möglich bzw. zugelassen ist, ohne daß es zu Unstimmigkeiten oder Mißdeutungen kommt. Die subjektive Hermeneutik orientiert sich am Sinn-

horizont, etwa bei den Fragen "Was bedeutet eigentlich Schule?" usw. Damit ist auch die Auslegung des Menschseins gefordert. Die Sinnfrage "des" Lebens kann in der subjektiven Hermeneutik nur konkret formuliert werden als die Frage nach dem Sinn in einer konkreten Situation in der sich der konkrete Mensch befindet. (Vgl. H. Danner 1981, S. 175)

Obwohl es das unmittelbare Verstehen gibt, findet Verstehen in der Regel in einem Verstehensprozeß statt. Dabei verläuft es nicht linear, sondern spiralgig oder zirkulär. Das Vorverständnis trägt zum Verstehen des Ganzen bei. Dadurch gelangt der Verstehende auf ein höheres Verständnisniveau. Hier ist aber das erreichte Niveau wieder nur ein Vorverständnis für ein gestiegenes, erneut höheres Verständnis usw. Das läßt sich mit "Teil und Ganzes" bzw. "Theorie und Praxis" in gleicher Weise durchspielen. Dieser als "hermeneutischer Zirkel" bezeichnete aufsteigende Verstehensprozeß ist besonders im Unterricht zu berücksichtigen. Häufig wiederholtes, von verschiedenen Standpunkten ausgehendes Durchdringen eines Problems oder eines Lerngegenstandes erhöht die Präzision der Erfassung, die Verzahnung des Vorverständnisses mit dem Verständnis und die Chance, den Sinn des betreffenden Gegenstandes zu erkennen. Die subjektive Hermeneutik sieht in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, Merkfähigkeiten und geistigen Geschicklichkeiten der Schüler. Damit kann der Lernprozeß einer Klasse als sehr differenziert und hochkomplex auf den unterschiedlichen Ebenen ablaufend begrifflich erfaßt und forschungspraktisch dokumentiert werden. Diese Ausführungen unterstreichen, daß sich der Verstehensprozeß "immer vom Standort eines Subjekts aus, das verstehen will" organisiert, wie Fr. Thiemann formuliert (1985, S. 19).

"Der Interpret, als welchen wir das verstehenwollende Subjekt bezeichnen, organisiert die Erkenntnis nicht quasi-objektiv von einem Standort außerhalb seiner selbst. Es ist gerade so, daß das Fremde, das Andere immer schon von ihm gedeutet wird auf der Basis von Bekanntem, Vertrautem. Das gilt für das alltägliche Interpretieren und auch für das wissenschaftliche." (ebd.)

Daraus läßt sich folgern, daß "Selbstreferenz, die Bezugnahme auf sich selbst (sc. und damit auf das Verstehen der eigenen Lebensgeschichte), methodische Bedingung für den wissenschaftlichen Verstehensprozeß" ist (ebd.). "Der Verstehensprozeß ist subjektiv, sofern er nicht von den verstehenwollenden Subjekten abstrahieren kann, sondern gerade auf ihnen aufbaut." (S. 20) Diese, den Begriff des Vorverständnisses weiter diffe-

renzierende Sichtweise, wird in die subjektive Hermeneutik aufgenommen, trägt sie doch dazu bei, die Genese des Vorverständnisses als im wesentlichen subjektbestimmt zu verstehen.

Beim Verstehen stößt man auf natürliche Grenzen, da es zwischen Interpret - sei es Lehrer, sei es der Schüler - und "Text i. w. S." nie zu einem völligen Verstehen kommen wird. Dies ist bei Gegenständen nicht möglich, weil die absolute Wahrheit nicht erkannt werden kann, bei Menschen nicht, da der Mensch selbst als "offene Frage" (H. Plessner) aufgefaßt werden muß, bei Handlungen nicht, weil der gemeinte oder subjektiv unterlegte Sinn nur durch Selbstausslegung rekonstruiert werden kann. Erschwerend kommt hinzu, daß der einzelne oft selbst nicht versteht, warum er etwas nicht verstanden hat oder aus welchen Motiven heraus er beispielsweise aggressiv handelte. Dieser Sachverhalt der "hermeneutischen Differenz" kann auf verschiedene Weise reduziert werden. Neben der Möglichkeit des psychologischen Verstehens ist auch die Kenntnis möglichst vieler Details und Randbedingungen, die zur Entstehung des "Textes i. w. S." geführt haben, hilfreich. Psychologisches wird durch rationales Verstehen unterstützt.

Die nächste natürliche Grenze im Verstehensprozeß wurde durch die Lektüre von U. Oevermann u. a. (1979) initiiert. Es handelt sich bei der betreffenden Stelle um die Erklärung, daß Interaktionstexte mit Hilfe rekonstruierbarer Regeln "objektive Bedeutungsstrukturen" konstituieren, und daß diese "unabhängig von der je konkreten intentionalen Repräsentanz der Interaktionsbedeutungen auf seiten der an der Interaktion beteiligten Subjekte" Realität seien. U. Oevermann u. a. fahren erläuternd fort:

"Man kann das auch so ausdrücken, daß ein Text, wenn er einmal produziert ist, eine eigengesetzliche, mit eigenen Verfahren zu rekonstruierende soziale Realität konstituiert, die weder auf die Handlungsdispositionen und psychischen Begleitumstände auf seiten des Sprechers noch auf die innerpsychische Realität der Rezipienten zurückgeführt werden kann." (1979, S. 379)

Das läßt sich an einem Beispiel wie folgt verdeutlichen. Ein Lehrer ist über die Klasse verärgert. Der nicht abschwellende Lärmpegel und die desinteressiert scheinenden Schüler veranlassen ihn dazu, die auf dem Pult liegenden Bücher und Hefte zu packen, sie mit einem lauten Knall auf den Boden zu werfen und in die Klasse zu schreien:

"Jetzt hab ich aber genug, ihr Bande!" Damit ist ein Interaktionstext produziert. Jetzt soll sich eine eigengesetzliche soziale Realität konstituieren. Wie sieht sie aus?

Die völlig überraschende Affekthandlung des Lehrers wirkt nach den Regeln von Handlungen dieser Art. Der Verursacher mag erschreckt darüber sein. Die Schüler sind überrascht, einige vielleicht belustigt. Der Lehrer wird nicht für "voll" genommen, Äußerungen wie "jetzt ist er ausgeflippt" mögen auftauchen. Der Lehrer weiß nicht, wie die Situation weitergeht. Ebenso wenig wissen es die Schüler. Sie müssen sich damit erst zurechtfinden, je nach ihren Möglichkeiten, Überraschungssituationen zu bewältigen. Aus diesen Möglichkeiten wählen sie aus, mehr oder minder bewußt oder entscheiden sich wie gewöhnlich in solchen Situationen. Der Lehrer überlegt, wie er die Situation "retten" kann. Er kann seine Spontanhandlung erklären oder sie kommentierend verstärken. Möglichkeiten gibt es deren ungezählte. Die natürliche Grenze in dieser Situation besteht darin, daß Schüler den Lehrer nicht verstehen, der Lehrer sich vielleicht selbst nicht mehr wiedererkennt, so daß keiner genau weiß, wie es weitergehen wird.

Damit ist gewissermaßen eine neue Ausgangssituation, eine Situation Null geschaffen, in der sich die Bezüge wieder entwickeln müssen. Derartige Situationen stellen ein reiches Forschungsfeld für Hermeneuten dar. Im Rahmen der subjektiven Hermeneutik könnten subjektiv unterschiedliche Verhaltens- und Handlungsweisen, Kommentare der Schüler und des Lehrers u. v. a. m. aufgenommen und auf die Situation bezogen werden. Die Auswertung könnte ergeben, wie die nach bestimmten Merkmalen geordneten Schüler in derartigen Situationen handeln, denken, fühlen, was sie assoziieren und welche Auswirkungen dies auf die Beziehung zum Lehrer hat. Diese und andere Möglichkeiten trügen dazu bei, den Sinn derartiger Situationen zu erfassen. Auf diese Weise könnten positive und negative Schlüsselsituationen erarbeitet werden.

Die subjektive Hermeneutik hat eine weitere natürliche Grenze im Verstehen. Sie kann und will nichts anderes, als etwas oder jemanden verstehen. Ihr Verstehen ist jedoch nicht mit Akzeptieren gleichzusetzen. Daher kann auch nicht behauptet werden, sie bestätige Bestehendes, was durch den altbekannten Affirmationsvorwurf geäußert wird. Hermeneutik legt Wirklichkeit aus, deutet sie, erschließt ihren Sinn. Was mit dem Auslegungsergebnis geschieht, wie dieses ausgewertet wird, ob als Bestätigung des

Bestehenden oder nicht, entzieht sich ihrer Verfügungsgewalt. Das belegt die enge Verbindung zwischen Anwendung der Methode der Hermeneutik und Verwendung ihrer Ergebnisse. Im praktischen Umgang mit der subjektiven Hermeneutik macht der Interpret - aber in diesem Augenblick ist er nicht mehr Interpret, sondern Berater - Vorschläge, wie das Verstandene zu verwenden sei. Der Lehrer wird sich beispielsweise überlegen, wie er die ihm bewußtgewordene Verständnislücke des Schülers angemessen schließen kann. Das durch die subjektive Hermeneutik erreichte Verstehen von etwas oder von jemandem löst in der Regel eine umfassende Aktivität aus. Damit aber geht der Affirmationsvorwurf ins Leere.

Das Verstehen beansprucht, verbindlich zu sein. Die Verbindlichkeit des Verstehens bedeutet nicht, im naturwissenschaftlichen Sinn Allgemeingültigkeit herstellen zu wollen, etwa daß die Ergebnisse jederzeit in identischer Weise wiederholbar sind und sie von jedem jederzeit überprüft werden können, was bekanntlich nur bei naturwissenschaftlichen Gesetzen gelingt. Da all dies im schulischen Bereich nicht möglich ist, kann Verbindlichkeit des Verstehens mit "Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand" (O.F. Bollnow) bezeichnet werden. Aufgrund der Gemeinsamkeit begründenden Vorverständnisses, das einen einheitlichen Lebensbereich schafft und Intersubjektivität in Ansätzen ermöglicht, kann der Anspruch auf Verbindlichkeit in einem überschaubaren Bereich zu Recht erhoben werden. Gleichwohl sind die mit dem Vorverständnis gegebenen Grenzen zu bedenken. Denn das Vorverständnis bringt auch Vorurteile ins Spiel und ist lebensgeschichtlich bestimmt. Es wird ferner durch Erfahrung, Tradition und Lebensform konstituiert.

6.4.2.2 Die Bedeutung der subjektiven Hermeneutik für die Schulpädagogik

Die subjektive Hermeneutik ermöglicht der Schulpädagogik, die Sinndimension in Unterricht und Erziehung auf der methodischen Ebene einzubringen und zwar nicht nur als "verstandenes Wissen", sondern unter der Vielfalt möglicher Sinnrichtungen. Hiermit kann deutlich gemacht werden, daß es sinnvoll ist, sämtliche in den fünf anthropologischen Dimensionen erwähnten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Heranwachsenden zu üben, bzw. zu betätigen, etwa sich zu freuen, sich körperlich zu betätigen oder Lust zu empfinden.

Auf der schulpraktischen Ebene kann die Frage nach dem Sinn von etwas über die folgenden Fragen erschlossen werden, die sich auf Handlungen beziehen:

- (a) Was bedeutet es, was der Schüler tut?
- (b) Was bedeutet es für den Schüler, daß er dies tut?
- (c) Was bedeutet es für die Klasse, daß der Schüler dies tut?
- (d) Was bedeutet es für mich als Lehrer, daß der Schüler dies tut?

Die subjektive Hermeneutik lenkt somit das Augenmerk des Lehrers auf den einzelnen Schüler in seiner Besonderheit. Sie erinnert an die Einbindung verschiedener Verstehensebenen in den Unterricht und an die Frage nach dem Sinn von etwas (z. B. der Unterrichtsgegenstand) oder jemandem (z. B. ein behinderter Mitschüler) im Hinblick auf etwas (z. B. Prüfung; pädagogische Atmosphäre) oder jemanden (z. B. bestimmter Schüler). Die subjektive Hermeneutik bietet die Einbringung von Wertverwirklichungen als Sinnmöglichkeiten an. Die Sinnsichtigkeit von Lehrer und Schüler nimmt zu, der Lebenswert jedes einzelnen steigt; jeder Handlung wird zunächst einmal subjektive Sinnhaftigkeit unterstellt.

Auf der Forschungsebene trägt die subjektive Hermeneutik dazu bei zu verstehen, was ist; denn sie legt die Bedeutungen dessen aus, was als sinnlich gegeben ist und was als menschliches Produkt gedeutet wird. Das Subjekt wird als Sinnstifter und als Sinnempfänger verstanden. Die in bestimmten Situationen erforschbaren Motive, Erwartungen und Wertorientierungen werden zusammen mit den "Fundstellen" und den Beteiligten gesammelt.

Die subjektive Hermeneutik erfaßt die Sinnhaftigkeit der Handlungsweisen im Unterricht. Dabei ergibt sich, daß sie nicht ohne weiteres ausgetauscht werden können, weil sie in einem langen Prozeß mühsam gelernt, besser : internalisiert worden sind und sich über lange Zeit bewährt haben. Dieser Sinn ist aus biographischen Schilderungen entnehmbar. Narrative Verfahren eignen sich in der schulpädagogischen Forschung (vgl. K. Biller 1988 a, b). Der Lehrer kann aus kleineren oder größeren biographischen Schilderungen das für ihn wichtige Material zum Verständnis bestimmter Schülerhandlungen entnehmen. Auf der Forschungs- wie Praxisebene zeigt sich, daß jeder Mensch bestimmte bewährte Handlungen beibehält. Sie erscheinen dann als "generalisierte Handlungsmuster" in der Literatur (vgl. Fr. Thiemann 1985, S. 15). Diese Formulierung ist jedoch aus sinntheoretischer Perspektive verwerflich, weil sie suggeriert, Menschen würden sich in ihren Entscheidungen nach

vorgegebenen, subjektunabhängigen, nicht veränderbaren Mustern richten. Damit würde ihm aber die freie Stellungnahme in einer konkreten Situation vorenthalten werden. Das ist jedoch mit den hier vertretenen Auffassungen von Heranwachsenden nicht vereinbar.

Geeigneter erscheint es, von "bewährten Handlungen" zu sprechen, die sich bei vollem Bewußtsein des Heranwachsenden gebildet haben. Was bei der Ausformung der Handlung und der Entscheidung für sie zu berücksichtigen ist, sind die genetischen Anlagen. So ist z. B. jemand sehr schnell gekränkt, zeigt sich "beleidigt", "schnappt ein" usw. Diese Verhaltensweisen und die daraus resultierenden Handlungen entsprachen ursprünglich seiner Empfindung und wurden als angemessen oder echt im Gedächtnis gespeichert. In entsprechenden Situationen tauchten sie wieder auf und führten zu der gleichen Äußerung. So lange keine erzieherische Beeinflussung erfolgt, ist keine Änderung zu erwarten.

Die Bezeichnung "generalisierte Handlungsmuster" muß auch aus dem Grunde vermieden werden, weil sie Realität vorgibt und zwar derart, daß diese "Muster" gleichsam unsichtbar im Raum schwebten. Die angeführte "Inter-subjektivität" dieser Muster kann durch den Hinweis auf die Ähnlichkeit der gemeinsamen Situation, etwa in der Schule und den hier herrschenden Bedingungen erklärt werden.

Zusammenfassung

Die "subjektive Hermeneutik" unterstreicht die Überzeugung, daß im schulischen Bereich - aber nicht nur hier - die Beachtung des einzelnen jungen Menschen bedeutsam für dessen persönliche Entwicklung ist. Alle seine Handlungen, Denkergebnisse, Gefühlserlebnisse u. a. m. sind subjektiv sinnvoll. Der Sinnstiftung geht eine konkrete Situation voraus, in der das Subjekt reflexiv tätig war. Der Sinn bezieht sich immer auf konkrete Situationen und konkrete Menschen. Sinn ist an das Subjekt gebunden. Die Anwendung der subjektiven Hermeneutik erlaubt dem Lehrer einen angemessenen Unterricht durchzuführen. Die Vielfalt entdeckter Sinnmomente kann er nach Sinnrichtungen einerseits und nach Sinnbereichen andererseits strukturieren. Die zentrale Frage lautet: "Was bedeutet das im Hinblick auf etwas oder jemanden?" Unter dem deiktischen "das" ist eine sinnlich gegebene Objektivation des menschlichen Geistes zu verstehen.

Auf der Forschungsebene können eine Fülle konkreter Motive, Gründe, Verhaltensweisen u. a. m. auf ihre Sinnhaftigkeit untersucht werden. Das von der phänomenologischen Methode durch Wesenserschließung vorbereitete Material aus den Bereichen der Person, des Gegenstandes, der Situation, der Handlung und des Bewußtseinsinhalts kann weiterbearbeitet werden. Die subjektive Hermeneutik hilft, die schulpädagogische Forderung zu realisieren, jeden Heranwachsenden gemäß seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie seiner Bereitschaft - die geweckt werden kann - möglichst optimal zu fördern. Die subjektive Hermeneutik kann jedoch von sich aus nicht über die von ihr erhellten sinnhaltigen Sachverhalte weiterführend reflektieren. Dazu bedarf sie der Dialektik.

6.4.3 Sinn ist strukturiert: Dialektik

Die Anordnung der Dialektik an dritter Stelle nach Phänomenologie und Hermeneutik drückt keinerlei Qualitätsurteil aus, sondern ergibt sich aus dem gedachten Ablauf eines idealtypisch unterlegten Umgangs auf der Forschungs- und Praxisebene mit der für den schulpädagogischen Bereich zuständigen Unterrichtswirklichkeit. Nachdem die Phänomenologie die Frage nach dem "Wesen", die Hermeneutik nach der Bedeutung und dem Sinn von sinnlich Gegebenem beantwortet haben, gilt es nun, dieses Material zu strukturieren und mit ihm zu arbeiten. Die hierfür geeigneten Schritte sollen nach der Darstellung wesentlicher Aspekte der Dialektik beschrieben werden.

6.4.3.1 Zentrale Aspekte der Dialektik

Die Dialektik gilt allgemein als die Kunst, ein Streitgespräch zu führen, bei dem Widersprüche festgestellt werden und schließlich auf Versöhnung gesetzt wird. Der Sinngehalt des Begriffs Dialektik weist nach K.-H. Dickopp (1983, S. 97) in die griechische Tradition. Er schreibt:

"Dialektik ist für die Griechen die Kunst des Gesprächs, einerseits mit der negativen Tendenz, den Gesprächspartner durch Fang- und Fehlschlüsse zu täuschen (wie es z. B. den Sophisten vorgeworfen wurde), und mit positiver Tendenz andererseits, durch Rede und Gegenrede das Wesen eines Dinges oder einer Sache schrittweise zu erfragen (vgl. den Platon-Dialog/../.)." (Ebd.)

Schon von Anfang an oder besser: seit einer ersten uns überlieferten Blütezeit der Dialektik sind also Möglichkeiten und Grenzen deutlich erkannt worden.

Die Dialektik ist eine Form des Denkens von Spruch und Widerspruch sowie dessen Auflösung. Sie kann vor allem als Denkform verstanden werden, die aus dem Wechselspiel von Spruch und Widerspruch, von Satz und Gegensatz ihre Dynamik gewinnt. Dialektik kann aber auch als Sichtweise von Wirklichkeit verstanden werden: Wirklichkeit strukturiert durch Widerspruch bzw. Gegensatz. Da auch das menschliche Denken zur Wirklichkeit gehört, kann man mit K.-H. Dickopp sagen, daß "das Denken als auch das Sein bzw. die Wirklichkeit dialektisch" sind (ebd.). Das heißt, daß unser Denken

ganz allgemein nur von Spruch zu Widerspruch fortschreiten kann. Oder anders gewendet: so wie wir nur in ja und nein, plus und minus, mal und geteilt, sein oder nicht sein, vor und zurück, hinauf und hinab usw. in solchen Dualitäten, die sich als Extreme gegenüberstehen, denken können, so gelingt es uns, die Wirklichkeit nur als dual oder dialektisch aufgebaut zu erkennen. Wenn ich die dialektische "Brille" aufsetze, dann sehe ich alles um mich herum nur durch diese Optik. Ob damit die Wirklichkeit sowohl meines Denkens als auch die des Seins richtig erfaßt ist, muß dahingestellt bleiben. Das Ziel dialektischen Denkens bleibt es, die Wirklichkeit zu erkennen.

Für den pädagogischen Bereich formuliert W. Klafki (1966, S. 159), daß die Struktur der Erziehungswirklichkeit und das ihr korrelativ verbundene pädagogische Denken dialektisch sind. Diese Einsicht gehöre - so W. Klafki - zu Recht zu den fundamentalen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Wir möchten es für den Bereich der Schulpädagogik fruchtbar machen. Daher müssen wir uns die Unterrichtswirklichkeit als durch Spruch und Widerspruch im Wesentlichen strukturiert vorstellen. Das läßt sich für den Unterrichtsprozeß selbst glaubhaft demonstrieren, etwa an dem Beispiel des von Wissen übersprudelnden Lehrers und des gelangweilt an seinem Platz dahindösenden Schülers. Jedoch zeigt diese extreme Situation zugleich auch, daß Forderung und Verweigerung zu einer Lösung hindrängen. Aus dialektischer Sicht wird offenkundig, daß es zu pathogenen Erscheinungen kommen muß, wenn der Widerspruch auf Dauer nicht aufgehoben, sondern höchstens vertuscht oder mit Gewalt unterdrückt wird.

Diese dialektische Sicht- bzw. Denkweise erhellt auch die Struktur des Sinnzusammenhangs, indem sie ihn auf "Spruch" und "Widerspruch" durchleuchtet. Sie hilft in umgekehrter Richtung bei dessen Erarbeitung.

Dialektisches Denken ist ein Denken durch die Gegensätze bzw. Antinomien hindurch. Es bewegt sich in einer Wechselbewegung zwischen verschiedenen Momenten fort. Dialektisches Denken ist der Gegensatz zu allen Erscheinungsweisen sogenannten linearen Denkens. Ein einliniges Denken ist beispielsweise das deduktiv fortschreitende Denken von Axiomen zu gewinnenden Untersätzen, vom Allgemeinen zum Besonderen oder das induktive Denken, das von nebengeordneten Feststellungen also vom Besonderen zu Gattungsbegriffen oder Obersätzen, also zu Allgemeinen fortschreitet.

Der Rat W. Klafkis (1966, S. 163) erweist sich als hilfreich, zwischen echten und unechten Antinomien zu unterscheiden. Bei echten Antinomien ist jede Seite durch sich selbst begründet. Ein Beispiel ist der Gewissenskonflikt, der sich bei einem Lehrer einstellen kann, wenn er um die unvermeidbare Nichtversetzung des Schülers weiß, er ihn aber auch nicht beunruhigen möchte. Soll er lügen und ihn in Sicherheit wiegen oder soll er die Wahrheit sagen und ihn dadurch in Angst stürzen. Weitere Beispiele stellen auch die sogenannten Dilemma-Geschichten in den Studien zur moralischen Entwicklung bei L. Kohlberg dar. Bei einem Wertkonflikt ist jeder Wert aus sich selbst begründet. Daher handelt es sich hier um eine echte Antinomie. Wer in einem derartigen Konflikt entscheidet, muß für die eine und gegen die andere Seite Stellung beziehen. Er macht sich immer gegenüber der anderen schuldig und handelt somit aus der Sicht der anderen falsch. Angesichts echter Antinomie ist dialektisches Denken nicht möglich. Es bleibt immer ein belastendes Gefühl zurück.

Wo hingegen zwei oder mehr Momente nicht selbständig bestehen können oder sich nicht ausschließen, da ist das Denken in der Form der Dialektik möglich. Ein Beispiel hierfür ist das Verhältnis von Führen und Wachsenlassen, das Th. Litt (1927) untersuchte, und das belegt, daß keines der beiden Momente ohne das andere existierbar ist. Die Untersuchung Th. Litts endet mit der für dialektisches Denken kennzeichnenden verschränkten Formulierung:

"In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grund wachsenden Leben zusteht - in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet - das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß." (1927, zit. n. 1972, S. 82)

Führen und Wachsenlassen sind also in einem vielfältig verwobenen Wirkungszusammenhang zu sehen, in dem keines von beiden allein bestehen könnte. Dialektisch angelegte Arbeiten zielen vor allem auf die Erfassung von Wirkungszusammenhängen, wie auch die Schrift "Befreien und Binden" von J. Cohn (1926) belegen kann.

Die Denkbewegung dialektischen Denkens läßt sich in die folgenden Abschnitte gliedern:

Abschnitt 1: Ausgang von Spannungen in der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit

Das dialektische Denken geht aus von den in der Erziehungswirklichkeit vorgefundenen und als Antinomien erscheinenden Spannungen. Daraufhin erfolgt die Untersuchung der in der Spannung bewußt gewordenen Gegensätze, die mit der Feststellung ihrer Echtheit oder Unechtheit endet. Echte Antinomien erlauben keine dialektische Denkbewegung.

Abschnitt 2, Form a: Denken in Polaritäten (z. B. H. Nohl)

Die Untersuchung der unechten Antinomien besteht darin, herauszufinden, ob es sich tatsächlich um Polaritäten handelt. Diese werden beschrieben und als mit der Wirklichkeit vereinbar gerechtfertigt. So erweist sich ein Unterricht, der nur auf freies Erleben und Spielen setzt, genauso unangemessen wie jener, der die Gewalt der Form, Zucht und Ordnung in den Mittelpunkt stellt. Der Unterricht soll vielmehr - wie H. Nohl schreibt - "frei und voll Spannung zugleich" sein (1930, S. 94). Dieser Unterricht ist "ganz straff" und weiß doch immer, "daß kein Resultat gezogen werden kann, wo nicht Erfahrungen vorausgegangen sind, daß nichts behalten wird, wo nichts erlebt ist, und keine Kraft in der Seele wächst, wo nicht ihr Wert in Gefühlen erhobenen Lebens erfahren wurde" (ebd.).

Abschnitt 2, Form b: Denken in Antinomien (z. B. Th. Litt)

Nach der Feststellung der Polaritäten werden sie in einer dialektischen Denkbewegung als Wirkungszusammenhänge erschlossen. Das kann insbesondere in den Arbeiten von Th. Litt studiert werden. Hierbei wird in einem ersten methodischen Schritt eine These gesetzt. Sie wird durch eine Antithese, den polaren Gegensatz, negiert. Die Verneinung ist entweder ein Widerspruch oder ein Gegensatz. Die Negation ist inhaltlich an die These gebunden. Sie kann sie aufheben oder vernichten. Der zweite methodische Schritt zielt auf die Aufhebung des Gegensatzes, also auf die Überwindung des Widerspruchs in der Synthese. Das Aufheben kann ein Negieren, Aufbewahren oder ein Hinaufheben in eine höhere Einheit sein. Die Synthese

schlägt in eine neue These um. Das Denken wird vor allem durch die fortlaufende Gedankenkette von These, Antithese, Synthese, These usw. dynamisiert. Außerdem kann auf diese Weise sich ein System bilden.

Abschnitt 3: Rechtfertigung der Aufhebung

Im letzten Schritt erfolgt die Rechtfertigung der "Aufhebung" der antinomischen Spannung durch den Hinweis auf konkrete Phänomene oder Aufgaben, in denen diese Lösung als unterrichtliche Leistung beispielsweise sich ereignet und je bereits vollzieht oder doch möglich wird. Dies beleuchtet die Orientierung des dialektischen Denkens an der Nähe zum Alltag oder wie man früher sagte, zu Leben und unterstreicht ihre verknüpfende Funktion.

6.4.3.2 Die Bedeutung der Dialektik für die Schulpädagogik

Die Bedeutung der Dialektik läßt sich auf der schulpraktischen Ebene vor allem darin erkennen, daß der Lehrer durch die Denkbewegung von der These zur Antithese und Synthese persönliche Bereicherung bei der Reflexion über schulische Probleme - und nicht nur bei diesen - gewinnt. Ferner ist er damit in der Lage, den erkannten Sinn etwa einer Schülerhandlung nicht nur verstehend zur Kenntnis zu nehmen, sondern jetzt die Prüfung auf dessen antinomische Struktur vorzunehmen, indem er diesen erkannten Sinn als These versteht und dazu eine Antithese formuliert. Vielfach stellt jedoch die eigene Deutung der Wirklichkeit bzw. der Handlung des Heranwachsenden die Antithese dar. Diese sind dann in einer Synthese aufzuheben. Was sich so leicht schreiben läßt, ist jedoch in der Praxis ein sehr schwieriger und oft auch langwieriger Prozeß. Viel ist jedoch gewonnen, wenn der Schüler erlebt, daß sich der Lehrer mit den unterschiedlichen Sinndeutungen von Wirklichkeit auseinandersetzt und sich um eine Lösung bemüht.

Die konsequente Anwendung dialektischen Denkens in der Schulpraxis macht es den Schülern leicht, die Grundfähigkeit hierfür zu erwerben. Damit kann den Schülern ein auch für sie begehbarer Weg aufgezeigt werden, wie sie ihr Wissen vermehren können, und zwar auf eine methodisch abgesicherte Weise.

Im Rahmen schulpädagogischer Forschung hilft die Dialektik, einseitige Schlußfolgerungen zu vermeiden, indem sie zu einem gewonnenen Ergebnis

einen Widerspruch in der Realität findet oder ihn konstruiert. Von der polaren Gegenseite aus gesehen, erhält das Ergebnis einen oft gänzlich unerwarteten Bedeutungszuwachs, wodurch seine Ausgewogenheit gewinnt. Die Dialektik weist ferner auf die Notwendigkeit hin, Gegensätze als Wirkungszusammenhänge zu erkennen und sie zu überwinden bzw. in der Wirklichkeit "aufzuheben". Die Dialektik betont ferner die Beziehung zur Praxis, was aus dem dritten Schritt der Abfolge dialektischen Denkens folgt. Schließlich legt sie die Erforschung von Antinomien im schulischen Alltag nahe, wie z. B. Erleben und Besinnen, Bindung und Freiheit, Sachanspruch und Schülerorientierung, Individuum und Gruppe, richtiges Lernen und falsches Lernen, geistige und körperliche Bedürfnisse u. a. m.

Die Dialektik stellt die Schulpädagogik auf einen dritten methodischen Pfeiler, der jedoch auch Schwächen hat. Es besteht bei der Dialektik nämlich die Gefahr, daß der Gedankengang von These, Antithese und Synthese oft zu Spekulationen führt und die Wirklichkeit aus den Augen verliert. Erforderlich ist daher ein verantwortungsvoller Umgang mit diesem Denkmuster. Die Gefahr der Willkür wird durch die Bindung an vorgegebene, in ihren Wesenszügen beschriebenen und ihrer Sinnhaftigkeit erschlossenen Inhalte gebannt. Daher ist die Bindung an die Hermeneutik und die Phänomenologie unerläßlich. Der Dialektiker versteht den Widerspruch zwischen These und Antithese, er kennt dessen Bedeutung. Aus diesem Wissen heraus setzt er verstehend die Synthese. Damit ist wiederum die Verbindung zwischen Dialektik und Hermeneutik belegt.

Die Einbeziehung der Dialektik in die Schulpädagogik macht diese dynamisch, indem sie das vorliegende Material benützt, um daraus neue, aufbauende Vorschläge zur Überwindung offensichtlich gewordener Schwierigkeiten zu bilden. Diese überwiegend systemimmanente, also innerhalb der Schulpädagogik wirkende Dynamik kann jedoch noch keine Kritik fassen. Daher ist es geboten, die ideologiekritische Frage in einer über das gesellschaftspolitische Verständnis hinausgehenden Bedeutung in die sinntheoretische Schulpädagogik aufzunehmen.

6.4.4 Sinn ist intendierbar: ideologiekritische Frage im weiten Sinn des Wortes

Der objektimmanente, verstehbare und strukturierte Sinn von Gegebenem ist intendierbar. Das besagt, daß er in einer bestimmten Absicht bewußt gegeben wurde. Das schließt ein, daß er auch bewußt falsch gestiftet werden kann. Die Absichten des Sinnstifters zu erschließen ist nötig, um den gemeinten Sinn angemessen zu erfassen und, wenn erfaßt, seine Bedeutung richtig einzuschätzen. Da Sinn immer an zumindest einen der fünf Bereiche Person, Gegenstand, Handlung und Situation sowie Bewußtseinserlebnis gebunden ist, liegt es nahe, Gegebenheiten aus diesen Bereichen auf die Intention ihres Sinns hin zu untersuchen. Hierzu bietet sich die ideologiekritische Frage an, deren wesentliche Aspekte im folgenden dargestellt werden.

6.4.4.1 Aspekte der ideologiekritischen Frage im weiten Sinne

Der Begriff Ideologie bezeichnet in allgemeiner sprachlicher Bedeutung eine weltfremde Theorie oder eine Weltanschauung. Diese Bedeutung ist seit dem 19. Jahrhundert nachgewiesen. Wir verstehen sie hier, auf den schulpädagogischen Raum zugeschnitten, als "notwendig falsches Bewußtsein" der Angehörigen einer Gesellschaft oder bestimmter Gruppen einer Gesellschaft. "Falsch" ist ein solches Bewußtsein von bestimmten Sachverhalten und Zusammenhängen, insofern es die geschichtliche und gesellschaftliche Bedingtheit und die Wirkungen solcher Sachverhalte und Zusammenhänge verkennt. Aufgrund dieser Sachlage ist es unmöglich, ein richtiges, Sachverhalte und Zusammenhänge überblickendes Bewußtsein zu gewinnen; daher ist es "notwendig" falsch.

Ideologiekritik heißt nach W. Klafki (1978)

"wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierungen und der Wirkungen jener Deutungen, Normen, 'Theorie', die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben" (S. 151).

Die Ideologiekritik untersucht demzufolge jene Entstehungsbedingungen und Begründungen von Deutungen, die eine von Interessen bestimmte Fehleinschätzung zur Folge haben sowie deren Wirkungen. Ideologiekritik

setzt dabei immanent an, indem sie Ideologien mit den jeweils realen gesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert.

Der Gegenstandsbereich, in dem die ideologiekritische Frage gestellt wird, umfaßt mit der gesellschaftlichen Situation auch den schulischen Bereich, der unter gesellschaftskritischer Perspektive vor allem in den 70er Jahren aus verschiedenen Sichtweisen unterschiedlicher politischer Provenienz ideologiekritisch untersucht wurde. Dabei wurde oft mit sehr grobem Maßstab gemessen. Die ideologiekritische Fragestellung ist heutzutage jedoch viel weiter zu fassen.

Im schulischen Bereich sind weniger die gesellschaftspolitischen Bedingungen, sondern die eher zeithistorischen Selbstverständlichkeiten besorgniserregend. Aus der dominierenden schulpädagogischen Blickrichtung wird erkennbar, daß diese zeithistorischen Selbstverständlichkeiten das Bewußtsein des einzelnen unmerklich einlullen und bereits den jungen Menschen in Bindungen und Verwicklungen vernetzen, die immer schwerer zu lösen sind, ohne daß er es als unangenehm empfindet. Es wird ihm stets suggeriert, was er alles bräuchte, um im Stile der Zeit zu leben und sich mit jenen, das Interesse von vielen Mitmenschen erweckenden Größen unserer Tage solidarisieren zu können. Dieses Werben um den Kunden beginnt bei den Spielzeugkatalogen für Kleinkinder und endet in reizvoll aufgemachten Illustrierten, die viele der Hautevolee, der Besserverdienenden oder Großverdiener, jene, die sich alles leisten können, scheinbar ohne dafür zu bezahlen, kurz: jener Leute, die "im Gespräch" sind, zeigen. Die eklatante Differenz zum "erbärmlich armseligen Leben" des kindlich naiven Lesers weckt meist unerfüllbare Sehnsüchte, die zur Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben beitragen und die Unfähigkeit nach sich ziehen, nicht zu erkennen, was im eigenen Leben sehr schön ist.

Für diese Sinnlosigkeiten sind besonders jene Menschen anfällig, deren Bezugspersonen, Eltern oder Lehrer, keine als gleichwertig erachteten Alternativangebote machen können und zu denen die intensiven Bindungen nicht bestehen, die im Falle gescheiterter Angebote den letzten Ausschlag geben, um "ihm oder ihr zuliebe" auf einen Konsumwunsch zu verzichten. Es bedeutet für ein Kind viel, auf einen Krimi im Fernsehen zu verzichten und statt dessen mit den Eltern Karten zu spielen oder sich zu unterhalten, wissend, daß am nächsten Tag die Mitschüler über den Film reden.

Die werbewirksame Metapher des "Sich-etwas-Hineinziehens" drückt symbolisch den äußerst starken Selbstbezug aus, der sich zunehmend bei Kindern und Jugendlichen ausbreitet. Hierbei wird nämlich nicht mehr gefragt, ob diese Fernsehsendung dieser Gaumengenuß, dieses Kleidungsstück, die neue Sportausrüstung überhaupt nötig ist. Hier wird nur der vermeintliche Zwang spürbar, daß man sich das Gleiche "hineinziehen" müsse, um anerkannt zu werden. Es wird aber auch ebensowenig nach dem Inhalt und dessen Qualität gefragt, den ich mir hereinziehe. Daher kann die unterschwellige Beeinflussung, die kulturelle Ausrichtung, die zivilisatorische Prägung Kindern und Jugendlichen nicht ins Bewußtsein rücken.

Aus diese Weise wird das Streben des Menschen nach Sinnerfüllung und Wertverwirklichung eingeengt auf die bloße Aktivität des Heineinziehens und der Befriedigung jener Bedürfnisse, die viel zu frühzeitig und in einem oft nicht mehr erkennbaren maßlosen Anspruch, weil die Maßstäbe fehlen, und weil "es die anderen ja auch kriegen, haben dürfen", geweckt werden. Das verlockende Hineinziehen in sich konzentriert einen Großteil der Aufmerksamkeit des Subjekts, so daß die Mitmenschen vielfach nur als ermöglichende Bedingung des Hineinziehens anerkannt werden, als jemand, der ihnen Geschenke gibt, der Wissensstoff "mundgerecht" aufbereitet, der keinerlei Anstrengung verlangt. Dadurch wird schon bei sehr jungen Kindern der Keim zur Egomanie und Passivität gelegt, die es den späteren Erwachsenen erschweren, sich davon wieder zu lösen, denn dann müssen sie als nächste Generation der nachwachsenden das Gleiche bieten, es sei denn, man verändert aus Bequemlichkeit den Erziehungs- und Unterrichtsstil, und begeht die Fehler der vorletzten Generation, die wir als Lernschule und "Prügelpädagogik" bezeichnen.

Die Anpreisung des ungehinderten Hineinziehens führt dazu, den Spielraum des Kindes - auch als Metapher verstanden - in den Ernstraum des Erwachsenen zu verwandeln und wie wir bereits wissen, die Kindheit zu verdrängen. Man könnte entgegnen, daß das schon immer so war und daß menschengeschichtlich gesehen, das Hineinziehen lebenserhaltend war. Von daher sei diese Praxis dem Menschen angemessen. Dem ist aber zu erwidern, daß heutzutage viele zusätzliche Möglichkeiten vorhanden sind, die lebensförderlich benutzt werden könnten, aber aufgrund des vorwaltenden Hineinziehens nicht verwirklicht werden. Dadurch werden die potentiellen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen nicht optimal gefördert.

Im Rahmen ideologiekritischer Untersuchungen wäre beispielsweise festzustellen, was sich Kinder und Jugendliche "hineinziehen". Beispiele hierfür sind Konsumartikel jeglicher Art, Fernsehsendungen im steigenden Maße, mit zunehmendem Alter, jedoch stets verfrüht, Erwachsenentätigkeiten, die dadurch ihre ursprüngliche Funktion verlieren, wie etwa ein Tanzkurs für 13jährige Mädchen oder die Pflege von - auch - intimen Freundschaften u. v. a. m. Ferner wären die Begründungen für die Notwendigkeit des Hineinziehens und die Wirkungen jener Werbungen auf Schüler und deren schulisches Verhalten, Handeln und Denken zu erforschen.

Vertreter der herkömmlichen ideologiekritischen Frage sind die sogenannten kritischen Erziehungswissenschaftler und Didaktiker. Sie wollen überflüssige und irrationale Herrschaft sowie inhumane Verdinglichung und Selbstentfremdung überwinden und mehr Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen (vgl. E. Weber 1979, S. 32). Ohne auf weitere ideologiekritische Richtungen einzugehen (vgl. hierzu W. Klafki 1978, S. 153ff) sei an dieser Stelle betont, daß der zwar wichtige politische Aspekt auch in der Schulpädagogik seinen Platz hat, daß aber der didaktische und pädagogische Aspekt dominieren. Daher wird die ideologiekritische Frage in einem erweiterten Verständnis für die Schulpädagogik fruchtbar zu machen versucht.

In dem erweiterten Verständnis der ideologiekritischen Frage sind Fragen wichtig, wie z.B.: Wie schätzen die Beteiligten ihre erzieherische und unterrichtliche Situation ein? Ist die Einschätzung von Interessen bestimmt? Wie lauten die Begründungen dieser Einschätzungen? Welche Deutungen, Normen, Theorien unterschiedlicher Grade werden angeführt? Mit diesen und anderen Fragen soll herausgefunden werden, ob irgend jemand ein wie auch immer geartetes Interesse hat, die erzieherische bzw. unterrichtliche Situation und seine Beziehung zu den davon Betroffenen, für sich und seine Zwecke auszunützen.

Ein Beispiel hierfür mag die Forderung eines Lehrers an seine Schüler sein, bei ihm besonders auf Ruhe und Disziplin zu achten. Ordentliche Leistungen könne man nur durch diese Normen erzielen. Er fordert dies jedoch in erster Linie, damit er einen ruhigen Unterrichtsverlauf hat, sich über nichts aufzuregen braucht, kurz: damit er ein bequemes Leben führen kann; denn seine Anstrengung für den Unterricht ist gering. So erweist sich die von den Schülern schließlich als richtig akzeptierte

Forderung "Im Unterricht müssen Schüler ruhig und diszipliniert sein" geeignet, die Bequemlichkeit dieses Lehrers zu erhalten. In "ideologiekritischer" Fragehaltung können sowohl die Funktionsverschiebung als auch die dafür verantwortlichen Sachverhalte und Zusammenhänge aufgedeckt werden. In Zusammenhängen wie diesen erscheint die pädagogisierte Ideologiekritik für die schulpädagogische Forschung hilfreich.

W. Klafki (1978) erwähnt vier Hauptschritte der ideologiekritischen Analyse. Sie sollen in die schulpädagogische Arbeit rezipiert werden. Sie lauten:

- (1) Interpretation der betreffenden Dokumente auf das in ihnen Gemeinte;
- (2) Methodische Ermittlung text-externer Daten;
- (3) Bestimmung der Struktur bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse;
- (4) Vermittlung der sozialen Lebens- und Interessenlagen der Ideologieproduzenten bzw. -rezipienten mit jenen umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen (S. 162).

Zu (1)

Die im ersten Schritt geforderte Sinnerschließung der betreffenden Dokumente belegt die notwendige Zusammenarbeit von Hermeneutik und Ideologiekritik. Da die Hermeneutik die kritische Frage nicht fassen kann, ist auch aus ihrer Sicht die Zusammenarbeit mit der Ideologiekritik sinnvoll. Daher liegt es auch nahe, den Bereich, in dem ideologiekritisch gefragt wird, auf jenen auszudehnen, in dem die Hermeneutik fungiert.

Zu (2)

Die methodische Ermittlung text-externer Daten zielt auf die Erschließung von Daten aus dem Umfeld des in Rede stehenden Dokuments. So wäre es hilfreich zu wissen, wie jener im obigen Beispiel erwähnte Lehrer zu seiner Forderung nach absoluter Ruhe und Disziplin in seinem Unterricht gekommen ist. Geeignete Methoden wären u. a. narrative Interviews oder teilnehmende Beobachtung.

Zu (3)

Die Bestimmung der Struktur bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse erscheint jedoch im schulischen Bereich unangemessen zu sein.

Denn der Lehrer "herrscht" nicht, sondern er führt oder führt ein, ohne das Recht zu vergessen, "das dem aus eigenem Grund wachsenden Leben zusteht" und er läßt geduldig wachsen, ohne die Pflicht zu vergessen, "in der der Sinn erzieherischen (sc. und wir ergänzen "unterrichtlichen") Tuns sich gründet", wie Th. Litt (1972, S. 82) in klassischer Weise formulierte. Demzufolge hat es der Lehrer vorrangig nicht mit der Machterhaltung zu tun, sondern mit der Unterweisung seiner Schüler. Er benötigt keine Macht, sondern Autorität. Diese wird ihm aber von den Schülern verliehen. Amtsautorität ist erzieherisch und unterrichtlich wertlos. Ohne hier weiter eindringen zu wollen, sei aber doch ein Bereich genannt, in dem gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse in die Schule hineinwirken. Ich meine hier die Herrschaft des Konsums, des Habens (E. Fromm), des Gruppenzwangs, gesellschaftlicher Tendenzen und ihrer Pathologien u. a. m. Natürlich wird auch in der sinntheoretischen Schulpädagogik an Kinder aus Haushalten gedacht, in denen große Schicksalsschläge zu bewältigen sind, wie z. B. Arbeitslosigkeit, Einbürgerung oder Scheidung.

Zu (4)

Im letzten Schritt wäre ein Ausgleich herzustellen zwischen den Lebens- und Interessenlagen der betroffenen Menschen, hier des Lehrers und seiner Schüler, mit den umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen oder besser: Bedingungen. Das sei in dem erwähnten Beispiel so verstanden, daß sich Lehrer und Schüler darauf einigen, die erwartete Arbeitsruhe und eine hohe Leistungsbereitschaft auch ohne Ruhe- und Disziplinforderung herzustellen. Der Lehrer erhöht sein Engagement für die Schüler, wenn er aufgrund eigener ideologiekritischer Frage auf die Problematik stößt und ein hohes Berufsethos besitzt. Eine kollegiale Zusammenarbeit wäre auf dieser Ebene hilfreich.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, daß in der sinntheoretischen Schulpädagogik die folgenden vier Schritte der ideologiekritischen Analyse angemessen sind. Sie orientieren sich am Vorschlag von W. Klafki (1978) und lauten:

- (1) Suche nach Belegen für einen Ideologieverdacht und deren Interpretation;
- (2) Einbeziehung von Daten aus dem Umfeld der Ideologieverdächtigen Gegebenheit;
- (3) Analyse der Einwirkungen vorherrschender gesellschaftlicher Trends in den unterrichtlichen Bereich und Erhellung ihrer Zusammenhänge;

(4) Vermittlung vorherrschender Trends mit Lebens- und Interessenlagen Betroffener.

6.4.4.2 Zur Bedeutung der ideologiekritischen Frage i. w. S. für die Schulpädagogik

Die ideologiekritische Frage i. w. S. ist für die Schulpädagogik bedeutsam, weil mit ihr das vielfältige Fremdinteresse an der Schule erfaßbar wird. In schulpädagogischen Forschungsprojekten könnte dieser Bereich aktuelle Informationen zutage fördern, die das Verständnis an innerschulischen Prozessen erhöhen kann. Auf dieser Grundlage ist Proportionierung der Interessen zugunsten der Heranwachsenden möglich. Insbesondere könnten jene Fremdinteressen zurückgewiesen werden, deren Vertreter nachweislich ein Eigeninteresse haben.

Die ideologiekritische Frage i. w. S. ist für die Schulpädagogik aber auch deshalb bedeutsam, weil damit die übliche und ausschließliche Sachvermittlung im Unterricht problematisierbar wird. Damit sei auf die weithin bekannte Sachlage verwiesen, daß Kinder ihre außerschulischen Probleme, die vielfach von der Schule produziert wurden, nicht vor der Schultüre ablegen können, sondern mit ihnen im Unterricht sind. Der Unterricht ist aber so definiert, daß darin der Schüler nur als Lernwesen und nicht als lebendiger, heranwachsender junger Mensch konstitutiv erfaßt wird. Das gilt in der Tendenz auch für die Konzeption eines Lehrplans, für die Gestaltung eines Lehrbuches und für die fachdidaktischen Ausführungen gleichermaßen. Der Heranwachsende als fragender, zweifelnder, nicht verstehender junger Mensch kommt in diesen Bereichen nicht vor. Die unterschiedlichen Inhalte der zentralen Aufmerksamkeitsbereiche von Lehrer und Schüler könnten in diesem Rahmen genauso erfaßt werden wie die Antworten auf die Frage nach dem Interesse, das jemand daran haben kann, daß Schüler im Unterricht teilnahmslos oder aggressiv und viel zu selten aktiv teilnehmen. So wird vielleicht neben dem Eigeninteresse der Heranwachsenden das ihrer Eltern stehen und man kann im Rekonstruktionsprozeß die gesamte Misere so mancher Entscheidungsfindung bei der Wahl der Schule antreffen. Hier und bei den bereits erwähnten vorherrschenden gesellschaftlichen Trends eröffnet sich der schulpädagogischen Forschung ein weites Feld.

Die Anwendung der ideologiekritischen Frage i. w. S. weitet den Blick des Schulpraktikers für Hintergründe unterrichtlicher Gegebenheiten und seiner eigenen Entscheidungen. Die dynamisierende Wirkung, die sich aus den geistigen Auseinandersetzungen ergeben, lassen das Engagement des Lehrers für die Interessen der Kinder erhöhen. In Verbindung mit dem Verständnis des Heranwachsenden als sinnstrebiges Wesen bedeutet dies, daß er sich für die Förderung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten seiner Schüler einsetzt, wie sie etwa im Rahmen der integrativen Bildung konzipiert wurden.

Jedoch kann die ideologiekritische Frage nicht die Entwicklung eines Problems erfassen. Sie steht auch in der Gefahr, den Gesamtkomplex nicht zu berücksichtigen. Daher bedarf sie der Ergänzung durch das organische Denken.

6.4.5 Sinn ist genetisch: organisches Denken

Sinn ist an Gegebenes gebunden, das in einer Beziehung zum Menschen steht. Sinn ist diesem Gegebenen vor dem Akt der Beziehungsaufnahme als objektiver Sinn, etwa in der Form der Bedeutung eines Wortes, oder im Akt der Beziehung als subjektiver Sinn, etwa als Wissen der Wortbedeutung, zugesprochen worden. Es ließe sich aber auch die Ebene denken, auf der über die Sinnhaftigkeit gerade dieser Wortbedeutung oder des Lernens dieses Wortes nachgedacht wird. Der gesuchte Sinn könnte als Meta-Sinn bezeichnet werden. Alle diese Sinnarten haben eine Entwicklung hinter sich, die es zu berücksichtigen gilt. Das soll durch die genetische Perspektive im organischen Denken erfaßt werden. Sinn ist jedoch auch immer etwas Ganzes, das ebenfalls durch das organische Denken erfaßbar ist. Das organische Denken soll nun in einigen Grundzügen in loser Anlehnung an W. Birnbaum (1960) skizziert werden.

6.4.5.1 Aspekte des organischen Denkens

Das mechanistische Denken, das von der Aufklärung bis zu Romantik dominierte und danach in der Naturwissenschaft, der Geschichtswissenschaft, der Philosophie und den übrigen Geisteswissenschaften einschließlich der Theologie vorherrschte, wird um 1800 nicht mehr für alles wissenschaftliche Denken akzeptiert und in diesen Bereichen vom organischen Denken abgelöst. Um 1860 ist der große Aufschwung des organischen Denkens - zu dem auch Fr. Schleiermacher beigetragen hat - zu Ende. Intellektualistisches, auf Ursache und Wirkung ausgerichtetes Denken setzt sich durch. Nur was sich in der Beobachtung "fest"-stellen und experimentell nachvollziehen ließ, konnte als richtig anerkannt werden. Unsere heute noch weithin anerkannten Gültigkeitskriterien haben hier ihren Ursprung. In diesem Zeitabschnitt wurden viele Einzelkenntnisse und eine Menge gesetzmäßiger Zusammenhänge erschlossen. Um 1900 setzt wiederum vereinzelt organisches Denken ein. In seiner "Kulturphilosophie", die um 1900 entstanden ist, prägt A. Schweitzer die klassische Formulierung von der "Ehrfurcht vor dem sich offenbarenden Leben", die durch den Willen zum Leben begründet ist. Er schreibt: "Ich bin Leben, das leben will - inmitten von Leben, das leben will." (zit. nach W. Birnbaum 1960, S. 32) Dieses Motiv kehrt bekanntlich in der lebensphilosophisch geprägten Pädagogik wieder. Neben

A. Schweitzer sind H. Driesch, T. de Chardin und K. Barth Vertreter des wiedererwachten organischen Denkens. Im neuen ganzheitlich-ökologischen Denken, das F. Capra in seinem Buch "Wendezeit" (1986) beschreibt, kann eine Fortsetzung dieses organischen Denkens erkannt werden. Auch im schulpädagogischen Raum hat es sich vor allem im Zusammenhang mit ökologischem Denken (z. B. Ed.W. Kleber 1985 a, b; und G. Klenk 1987) niedergeschlagen.

In dem "Streit des Philanthropismus und Humanismus" (1808) vertritt Fr.I. Niethammer die Überzeugung, daß der Mensch harmonisch in allen seinen Geisteskräften und nicht nur sein Verstand gebildet werden müsse. Und I. Thanner definiert in dem Werk "Die Idee des Organismus" (1806) das Wesen des Organismus, wodurch die Abkehr vom mechanischen Denken genauso deutlich hervortritt wie bei Fr.I. Niethammer. I. Thanner schreibt:

"Ein immer belebendes Prinzip durchdringt das Ganze, und treibt mit bewunderungswürdiger Kraft aus dem befruchteten Keime alle mannigfaltigen Theile und Glieder bis zur Vollständigkeit eines harmonischen, in sich geschlossenen Ganzen hervor; so daß es, was es aufnimmt, sich assimiliert; alles Fremdartige und Untaugliche ausscheidet; und so mit stets reger Thätigkeit immer vorwärts spielt, bis es sich in sich selbst schließt, und in sich selbst zurückkehrt." (Zit. n. W. Birnbaum 1960, S. 6)

Diese Weltsicht soll vermeiden helfen, daß eine Teilansicht für das Ganze genommen wird und daß eine zufällige Erscheinung als wesentliche Eigenheit des Ganzen gewertet wird. Aus dieser Perspektive von Welt lassen sich drei Stufen des Lebens nennen:

1. Stufe: der ungeformte Organismus befindet sich im Präformationskeim;
2. Stufe: das Stadium der Entwicklung; hier bildet der Organismus seine Möglichkeiten bis zum Kulminationspunkt aus; dies, so könnten wir ergänzen, läßt sich nicht auf ein bestimmtes Zeitmaß, etwa 13 Schuljahre, festlegen; es ist individuell verschieden;
3. Stufe: Abnahme, Auflösung und Rückkehr in sich selbst; was bei der Pflanze die Frucht ist, ist auf der menschlichen Ebene die Nachkommenschaft in Form von Kindern aber auch die geistigen und materiellen Werke, die der einzelne schafft, so lange er kann; das letzte Stadium, die "Rückkehr in sich selbst" können wir aus sinntheoretischer Sicht nicht auf den menschlichen Bereich beziehen, wohl aber Abnahme und Auflösung.

Zur Erkenntnis des Organismus oder wie wir sagen könnten: des Ganzen ist es nötig, daß es in seiner Genese von der Entfaltung über das Stadium der Entwicklung bis zur Auflösung verfolgt wird. W. Birnbaum entwickelt vor dem Hintergrund dieser Annahmen die folgenden "Denkoperationen oder Stufen des Denkens - was keine zeitliche Ordnung besagt" (S. 28) - die

bei der Bemühung um Erkenntnis des Ganzen möglich sind.

Tätigkeiten des Verstandes bilden den ersten Hauptteil der Denkopoperationen

Erste Denkopoperation: Reflexion

Die unterste Denkopoperation besteht in der exakten Beobachtung des Gegenstandes in allen Einzelheiten und in der Beschreibung der beobachteten Merkmale. Die hier stattfindende Reflexion faßt ihre Ergebnisse begrifflich zusammen.

Zweite Denkopoperation: Abstraktion

Die Vielzahl der Erkenntnisse muß geordnet werden. Das geschieht über die Suche nach Gemeinsamkeiten aus den Begriffen. Das Ergebnis der "Herausziehung" oder Abstraktion von Gemeinsamkeiten ist grundsätzlich zufällig und relativ, "weil es nur Summen von Einzelnem aus der Beobachtung von Teilen ist" (S. 28), und "das Ganze /.../ mehr als die Summe seiner Teile (ist)" (ebd.).

Dritte Denkopoperation: Hypothese

Die Hypothese verbindet "die stückhaften Abstraktionsergebnisse zunächst nur durch logische Operationen untereinander, überbrückt Lücken der Beobachtung, gibt Impulse zu weiterer Reflexion" (S. 29).

Vierte Denkopoperation: System

Das System "verbindet, logisch aufsteigend, alle einzelnen Begriffe in einem geschlossenen Verband, der in einer Spitze, einem obersten Begriff endet" (ebd.).

Tätigkeiten der Vernunft stellen den zweiten Hauptteil der Denkopoperationen dar.

Fünfte Denkopoperation: Spekulation

Die Spekulation setzt "ein von ihr als wesenhaft erachtetes Moment, und entfaltet, entwickelt es vermittels aller Geisteskräfte" (ebd.). Sie will damit das zu erkennende Objekt als Ganzes erfassen.

Sechste Denkopoperation: Analogie

Bei der Spekulation ist die Analogie beteiligt. Ihr gemäßes Ausdrucksmittel ist das Bild. Es bezeichnet die Übereinstimmungen "auf Grund von Verwandtschaft gemäß /.../ des inneren Zusammenhanges aller Organismen (S. 30). Hier stimmen also nicht zufällige Einzelheiten, sondern Teile eines gliedhaften Ganzen überein. Daher kann man sagen, das Bild erfasse das "wesentliche Ganze" (ebd.).

Der dritte Hauptteil verbindet die Denkwege des Verstandes und der Vernunft miteinander.

Siebte Denkoperation: intellektuelle Anschauung

Die intellektuelle Anschauung zielt darauf, "das Ganze in seinem wesenhaften Kern, seiner 'Idee' zu erfassen, und ihrer Entfaltung auf genetischem Wege zu folgen" (ebd.). Darin erschöpft sich der Anteil der Vernunft. Die intellektuelle Anschauung umfaßt aber auch Verstandestätigkeiten in den drei Stufen Reflexion, Abstraktion und Hypothese. Das gelingt ihr, "weil sie die von der Reflexion 'fest'-gestellten Einzelheiten jeweils als Durchgangspunkte der lebendigen 'Bewegung' des Organismus an ihrem Ort einzugliedern weiß" (ebd.). Das heißt mit unseren Worten: Die intellektuelle Anschauung dieser "lebendige Geistesblick, der das Leben in seiner unmittelbaren innigsten Entfaltung ergreift" (I. Thanner, zit.n. Birnbaum S. 10f), ist nur dann erfolgreich, wenn die einzelnen Erkenntnisse der Verstandestätigkeit in die bereits vorhandene und geordnete geistige Welt des Heranwachsenden eingeordnet werden.

Diese sieben Denkopoperationen, die in dem organischen Denken zusammengefaßt sind, produzieren subjektiv gültige Ergebnisse. Das sagt jedoch nichts über die Qualität dieser Ergebnisse aus; denn selbst dann, wenn sie für alle Menschen gültig wären, ließe sich nicht mehr über ihren Wahrheitsgrad aussagen. Abschließend sei ein Beispiel organischen Denkens aus W. Birnbaum (1960) zitiert. Er fragt darin, ob es legitim sei, aufgrund des spärlichen, historisch gesicherten Materials über Sokrates, sich von ihm ein ernstzunehmendes Bild zu machen.

"Die Frage rührt an die Grundauffassung wissenschaftlicher Arbeit überhaupt. Versteht man darunter allein die Herausarbeitung des quellenmäßig zuverlässig Belegten, so muß man allerdings auf ein zusammenhängendes 'Bild' verzichten. Man kann aber dem Forscher auch die Aufgabe zuweisen, auf Grund seiner kritischen Arbeit und unter ihrer beständigen Kontrolle zu versuchen, das Einzelne zu einer Gesamtanschauung zu ergänzen. Gehen doch auch in den sogenannten Geisteswissenschaften die großen Entdeckungen in der Regel nicht aus reinen Verstandesschlüssen hervor, sondern mitten in der methodisch strengen Verstandesarbeit - nur bestimmt nicht ohne sie - überfällt den Forscher blitzartig eine Erkenntnis des Ganzen, oder er erschaut mit einem übergreifenden Organ seines Geistes plötzlich einen Zusammenhang; er muß dann zwar alles Einzelne streng kritisch nachprüfen, aber die Aufgabe des Forschers vollendet sich erst in der Weise, wie er das Ganze seines Forschungsobjektes Gestalt werden lassen kann. In diesem Sinne ist im Folgenden versucht, ein Bild von Sokrates zu zeichnen, wobei das Entscheidende seines Lebens in der Darstellung seines Sterbens verdichtet ist." (S.31; meine Hervorhebungen)

In diesem Beispiel ist das Typische des organischen Denkens in dem blitzartigen Erkennen des Ganzen oder in der Schau eines Zusammenhanges gesehen worden, das "mitten in der methodisch strengen Verstandesarbeit" entsteht und im Anschluß daran "streng kritisch" nachgeprüft werden muß. Das erinnert an den von Fr. Copei (1930) beschriebenen "fruchtbaren Moment" im Bildungsprozeß. W. Birnbaum geht jedoch über Fr. Copei hinaus, weil er nicht nur die Schritte des Sinnempfangens beschreibt (vgl. 6.2.3), sondern die zur "intellektuellen Anschauung" führenden Denkopoperationen, die das

Ganze in seinem wesentlichen Kern erfassen, in die Theorie des organischen Denkens einfügt. Damit wird das organische Denken für den schulpädagogischen Bereich bedeutsam.

6.4.5.2 Die Bedeutung des organischen Denkens für die Schulpädagogik

Mit dem organischen Denken hat die Schulpädagogik die Verbindung zum Lebensbegriff hergestellt, der zwar über den schulischen Bereich weit hinausragt, aber in selbstverständlicher und daher nicht mehr bewußt registrierter Weise zurückwirkt, besser: die Basis für alles darstellt.

In der Perspektive des Schulpraktikers sind die sog. Geistesblitze der Schüler äußerst ernst zu nehmen, mögen sie nun "richtig" oder "falsch" sein. Die "falschen" sind interessanter als die "richtigen", weil daran besondere Denkwege, die dem Lehrer unbekannt waren, vollzogen wurden. Ihre Rekonstruktion liefert Aufschlüsse über Mißverständnisse, tief verwurzelte Defizite oder auch Mißachtung logischer Regeln u. a. m. Nicht alle Denkfehler sind auf den Schüler zurückzuführen. Diese Erkenntnis könnte wichtig sein für den Lehrer.

Im Rahmen organischen Denkens werden sowohl Anfang als auch Ende eines zu erkennenden Ganzen beobachtet, beschrieben und ausgelegt. Dadurch gelangt der genetische Aspekt in den Mittelpunkt des Denkprozesses. Eine Anknüpfung an die Arbeiten M. Wagenscheins ist hier möglich.

Die Annahmen über das Leben, über seine Stufen und den Organismus könnten im Unterricht einen brauchbaren Inhalt darstellen. Insbesondere könnten den Heranwachsenden die Verbindung des Menschen mit der Natur nahegebracht werden. Dadurch ließe sich ein Abbau des Überheblichkeitsdenkens erreichen und ein verantwortungsvoller Umgang mit der organischen und anorganischen Natur initiieren.

Der genetische Aspekt bedeutet auf der Ebene der schulpädagogischen Forschung langfristig terminierte Projekte, um Ganzheiten erfahrbar zu machen. In diesen Trend fügen sich Längsschnittuntersuchungen, etwa in der Form von Biographien ein (vgl. K. Biller 1988 a). Ferner erweist sich die Analogie für pädagogisches Denken angemessen. Der Einsatz K. Binnebergs (1985) für die Methode der Analogie in der pädagogischen Kasuistik erhält

hier eine Unterstützung. Allerdings ist die Analogie nur eine der sieben Denkopoperationen, weshalb die Position von K. Binneberg noch differenzierbar erscheint. Zusammen mit der Analogie erfährt auch das "Bild" als Ausdrucksmittel eine Aufwertung. Am bedeutsamsten jedoch erscheint die Forderung, daß Forschung nur im Verbund von Verstandes- und Vernunfttätigkeiten zu erfolgreichen Erkenntnissen führen kann. Die Bedeutung der Spekulation fällt mit der Befürwortung der Intuition durch M.J. Langeveld (1981, S. 100 - 105) zusammen.

Wir konnten in dem organischen Denk-Konzept unschwer eine Verbindung zur Phänomenologie etwa in der Beschreibung und in der Abstraktion erkennen. Zwar beziehen sich die methodischen Ausführungen auf eine bestimmte Vorstellung der Welt als Organismus, aber die Ergebnisse können aufgrund der methodischen Vorgaben nicht in Beziehung zum Menschen gesetzt werden. Das kann jedoch die anthropologische Betrachtungsweise, die in Anlehnung an O.F. Bollnow (1975) in die Schulpädagogik rezipiert wird.

6.4.6 Sinn ist symptomatisch für überwundene Krisen und für Qualitätsmerkmale des Menschen als Gattung und als Individuum: die anthropologische Betrachtungsweise in der Schulpädagogik

Der Sinn als Relationsbegriff ist Symptom für eine ehemalige Krise; denn nur in diesen Situationen wird nach dem Sinn von bisherigen Selbstverständlichkeiten gefragt. Sie ist aber auch ein Hinweis auf seine Urheber; denn sie müssen sich bei der Sinnstiftung viel überlegt, ein bestimmtes Motiv oder bestimmte Fähigkeiten besessen haben. Auf ähnliche Weise schließt die Archäologie von ihren Funden aus prähistorischer Zeit auf Lebensbedingungen, Lebensgewohnheiten und Fähigkeiten unserer Vorfahren. Auf diese Weise fragt die anthropologische Betrachtungsweise im Sinne von O.F. Bollnow nach dem Wesen "des" Menschen und in Ergänzung dessen - in sinntheoretischer Perspektive - nach dem Wesen des einzelnen Heranwachsenden in seiner konkreten Befindlichkeit. Zentrale Aspekte der anthropologischen Betrachtung im Sinne O.F. Bollnows sollen im folgenden dargestellt werden.

6.4.6.1 Aspekte der anthropologischen Betrachtungsweise im Sinne von O.F. Bollnow

Die "anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik" versteht O.F. Bollnow (1980) "als Verallgemeinerung von Kierkegaards bekannter Deutung der Angst" (S. 36). Die meisten Deutungen von Angst sehen sie als Mangel, der dem Menschen anhaftet und den es nach Möglichkeit zu beseitigen gilt. (Vgl. zum pädagogischen Umgang mit Angst, K. Biller 1988 c, S. 177 - 194)

"Kierkegaard aber kehrt die Betrachtungsweise um. Er fragt, ob es nicht denkbar ist, daß die Angst keineswegs etwas Lästiges und nach Möglichkeit zu Vermeidendes ist, ob sie vielmehr im menschlichen Leben eine notwendige Funktion zu erfüllen hat und insofern notwendig zum Wesen des Menschen gehört. Er kommt dabei bekanntlich zu dem Ergebnis, daß die Angst die Wirkung hat, den Menschen aus den Gewohnheiten des alltäglichen Lebens, in denen er in der Regel befangen bleibt, herauszureißen, daß sie als der Schwindel der Freiheit den Menschen zu seinem eigentlichen Leben aufruft und daß dieser überhaupt nur im entschiedenen Durchhalten der Angst zu seinem vollen und eigentlichen Leben gelangt. Damit ist die ethische und therapeutische Behandlung nicht entwertet, aber sie erhält erst in diesem Zusammenhang eine entscheidende Vertiefung." (Ebd.)

Die Verallgemeinerung der Kierkegaardschen Angstdeutung bezieht sich auf das Methodische der anthropologischen Betrachtungsweise. Daher kann O.F. Bollnow formulieren; "Ein einzelnes am menschlichen Leben vorhandenes Phänomen, in diesem Falle die Angst, wird auf ihre Funktion im Ganzen des menschlichen Lebens befragt und dadurch in einen unmittelbaren Zusammenhang mit diesem Ganzen gebracht." (S. 36 - 37) Die aufgenommene Bezeichnung "Phänomen" wird hier nicht als Wunderding, als mystifiziertes Etwas verstanden, sondern als sinnlich Wahrnehmbares, Gegebenes und Erscheinendes oder als Bewußtseinsinhalt, der sich der Erkenntnis darbietet. Beispiele von "Phänomenen" sind der Ärger, die Arbeit, die Feier, die Ehrfurcht, das Gespräch, die Übung, der aufrechte Gang usw., alles Themen, die O.F. Bollnow in seinen Schriften "betrachtet".

Der zentrale Ansatz der anthropologischen Betrachtungsweise besteht demzufolge in der Untersuchung der Funktion, die ein Einzelnes im Ganzen, genauer: die ein einzelnes am menschlichen Leben vorhandenes oder auffälliges Phänomen im Ganzen des menschlichen Lebens besitzt. Der Sinn dieses Vorgehens besteht darin, daß sich dadurch der "entscheidende Kern" in aller Deutlichkeit abbildet, und daß umgekehrt "von hier aus ein neues, vertieftes Verständnis", etwa der Angst, erreicht wird (S. 37).

Der Sinn des Phänomens wird hier in dessen Funktion gesucht. Sinn wird hier gleichgesetzt mit Funktion. Die Funktionserfassung ermöglicht einen Rückschluß auf den Menschen und von dessen Verständnis eine präzisere Bestimmung des Sinnes bzw. der Funktion des untersuchten Phänomens. Wenn z. B. der Sinn des Lernens für den Menschen darin erkannt wird, daß es ihm als Lernwesen das Überleben ermöglicht, dann wird aus dieser Perspektive die Bedeutung des Lernens sehr hoch einzuschätzen sein. Von hier aus können Folgerungen für die Behandlung des Lernens in der Schule abgeleitet werden, so daß es nicht als notwendiges Übel, dem man am liebsten Ausweichen möchte, verstanden, sondern in seiner lebenserhaltenden Funktion geschätzt und erfahren wird.

Die Fragestellung der anthropologischen Betrachtungsweise läßt sich auf vier Prinzipien gründen: (1) die anthropologische Reduktion, (2) das Organon-Prinzip, (3) die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene und (4) das "Prinzip der offenen Frage" (H. Plessner).

(1) Das methodische Prinzip der "anthropologischen Reduktion"

Die oft mißverstandene Bezeichnung "anthropologische Reduktion" versteht O.F. Bollnow nicht als Zurückführung auf ein schon bekanntes Wesen im Menschen, sondern um "ein In-Beziehung-Setzen", wobei das Wesen und die einzelne Erscheinung sich wechselseitig erhellen. Es geht hier um "das Hereinnehmen des bisher isoliert verstandenen Phänomens in den übergreifenden Bezug" (1980, S. 40). Wenn hier von "Wesen" die Rede ist, so bedeutet das Wort das umfassende Ganze, in dem die einzelne Erscheinung steht und aus dem sie zu verstehen ist (vgl. 1980, S. 38). Und wenn O.F. Bollnow vom "Wesen des Menschen" spricht, dann meint er damit den vom einzelnen Phänomen, der einzelnen Erscheinung her erschlossenen "Funktionszusammenhang" (1980, S. 46). Die folgende Formulierung präzisiert das methodische Prinzip der "anthropologischen Reduktion":

Die anthropologische Reduktion bedeutet "keine Desillusionierung, durch die die Kulturleistungen als Auswirkungen allzu menschlicher Triebe durchschaut und dadurch in ihrem Anspruch relativiert würden, sondern die Rückbeziehung einer abgelöst scheinenden Gegenständlichkeit auf ihren Ursprung im Menschen" (1983, S. 30; meine Hervorhebung).

Zur Begründung dieses methodischen Prinzips führt O.F. Bollnow die anthropologische Sichtweise von H. Plessner an, der zufolge der Mensch

"die produktive 'Stelle' des Hervorgangs einer Kultur" (1931, S. 148) ist. Alle Kulturbereiche, Wirtschaft, Staat, Recht, Religion, Kunst usw. sind schöpferische Leistungen, die der Mensch hervorgebracht hat. Sie haben demzufolge keine vom Menschen unabhängige Eigengesetzlichkeit, denen sich der Mensch unterwerfen müsse. Ihr Entstehen verdanken sie vielmehr "bestimmten menschlichen Bedürfnissen" (1983, S. 29). Von den Funktionen, die diese bestimmten Bedürfnisse im menschlichen Leben zu erfüllen haben, müssen seine Schöpfungen verstanden werden. Weitere Gewährsleute für diese Position sind L. Feuerbach und seine Religionskritik, ferner Fr. Nietzsche. (Vgl. O.F. Bollnow 1975, S. 30 -31; 1983, S. 30 - 31) Vor diesem Hintergrund läßt sich die Frage zum ersten methodischen Prinzip wie folgt formulieren: Welche Funktion haben die vom Menschen hervorgebrachten Gebilde im Ganzen des menschlichen Lebens?

(2) Das Organon-Prinzip

Das Organon-Prinzip führt zu der Frage, "was aus der Tatsache, daß der Mensch aus einer inneren Notwendigkeit heraus diese Welt der Kultur hervorgebracht hat, auf den Menschen selber zurückzuschließen ist" (1983, S. 31).

Zur Begründung für diese Perspektive führt O.F. Bollnow Fr.W.J. von Schelling an, der die Kunst als Organon der Philosophie betrachtet hat. H. Plessner versteht in Anlehnung an diese Sichtweise allgemein jedes Kulturgebiet als Organon, d. h. "als Ausgangspunkt, von dem her man auf den Menschen zurückschließen kann, der das betreffende Kulturgebiet hervorgebracht hat" (1975, S. 32). Damit hängt nach O.F. Bollnow auch der Gedanke W. Diltheys zusammen, wonach der Mensch nicht auf dem Weg unmittelbarer Selbstbetrachtung zu sich gelangen kann, sondern immer nur auf dem Umweg über seine Objektivationen. Erst wenn ich sehe, was ich geleistet habe, weiß ich, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in mir stecken. In Selbstbespiegelung gelingt mir das nicht.

Das Organon-Prinzip ist die Umkehrung der anthropologischen Reduktion. Die anthropologische Reduktion versucht die objektiven Gebilde der Kultur vom Menschen als ihrem Schöpfer her zu begreifen. Das Organon-Prinzip versucht jedoch, den Menschen aus den von ihm hervorgebrachten Gebilden her zu verstehen. Demzufolge lautet die Frage: "Wie muß das Wesen

beschaffen sein, das aus innerem Bedürfnis heraus die Kunst, die Wissenschaft, die Politik usw. hervorgebracht hat?" (1975, S. 33) oder variiert: "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit es mit innerer Notwendigkeit die Kunst, die Wissenschaft, das Recht usw. hervorbringen mußte und sich nur an ihnen die in ihm angelegten Möglichkeiten entfalten konnten?" (1975, S. 34; vgl. auch 1980, S. 43)

Das Organon-Prinzip und das Prinzip der anthropologischen Reduktion ergänzen einander und gehen in der praktischen Anwendung oft ineinander über.

(3) Die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene

Das eingangs erwähnte Beispiel der Angst läßt sich bisher noch nicht einordnen. Das gilt auch für Stimmungen, Gefühle, Triebe, kurz: für Züge der leiblichen und seelischen Konstitution des Menschen. Diesen Bereich soll das dritte, allgemeinste Prinzip abdecken. Es geht aus von irgendwelchen beliebigen Erscheinungen des menschlichen Lebens, die aus bestimmten Gründen aufgefallen sind. Beispiele hierfür sind Scham, Freude, Leid usw. Von dieser beliebigen Erscheinung versucht man vorsichtig deutend ein Verständnis des Menschen im ganzen zu erreichen. Dabei wird angestrebt aufzuzeigen, "daß die betrachtete Erscheinung in ihm (sc. dem Menschen) eine notwendige und unentbehrliche Funktion hat" (1975, S. 34). Es kommt hier also darauf an, daß eine einzelne Erscheinung in einen unmittelbaren Zusammenhang zum Menschen als Ganzem zu bringen ist (vgl. O.F. Bollnow 1983, S. 33) und sich darin als sinnvoll und notwendig und nicht als störend oder zufällig erweist. (Vgl. auch O.F. Bollnow 1967, S. 235)

Die Frage zum dritten methodischen Prinzip lautet: "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?" (1957, S. 16; meine Hervorhebung)
Diese Frage geht zunächst einmal von der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der in Rede stehenden Ausdrucksweise aus. Damit ist zwar die hermeneutische Haltung des Verstehenwollens gefragt, aber auch die kritische Einstellung erforderlich; denn es gilt weiter zu fragen, ob die so verstandenen sinnvollen und notwendigen Erscheinungsweisen auch aus anderen Sichtweisen in gleicher Weise verstanden werden können. So könnte beispiels-

weise der Fall von Aggressivität den Interpreten dazu führen, daß er zwar die aggressiven Ausdrucksweisen des Schülers verstehen und auch noch als notwendig anerkennen kann, sie aber trotzdem ablehnen muß, weil sie - bezogen auf den Hauptsinn der konkreten Situation - völlig unangemessen waren. Die Frage, wie nun das Wesen des Menschen im ganzen, also der erschlossene Funktionszusammenhang beschaffen sein muß, damit diese aggressive Ausdrucksweise sinnvoll und notwendig erscheint, fordert zu Hypothesenbildungen heraus, die der Interpret der Reihe nach durchprüfen muß. Stimmen die hypostasierten Aussagen mit der realen Erscheinung des Subjekts - die der Interpret zu kennen hat - nicht überein, dann erweisen sich auch die Ausdrucksweisen als unecht. Es ist dann zu entscheiden, ob hier ein neuer, bislang unbekannter Wesenszug des Menschen entdeckt wurde oder ob die Ausdrucksweisen als unangemessen einzustufen sind.

(4) Das Prinzip der "offenen Frage"

Eine "offene Frage" ist "durch den Gegensatz zur methodisch geschlossenen Frage bestimmt" (O.F. Bollnow 1980, S. 45). Geschlossene Fragen werden in der Regel in Naturwissenschaften gestellt, wobei die Antwort durch die Fragestellung bestimmt ist, etwa indem sie Hypothesen bestätigt oder widerlegt. "Eine offene Frage ist /.../ eine solche, bei deren Untersuchung Neues und Unerwartetes in den Blick kommt, so daß dann rückwirkend die Fragestellung selbst durch die erzielten Ergebnisse verwandelt und bereichert wird." (Ebd.) Bezogen auf den Menschen bedeutet die Formulierung, daß der Mensch sich nicht in einem geschlossenen Menschenbild erfassen läßt. Damit soll jeder Vereinfachung vorgebeugt werden (vgl. 1975, S. 38).

"In der Bildlosigkeit, d.h. in der Bereitschaft, jedesmal neu und unbefangen anzusetzen und dem voreiligen Wunsch nach einer geschlossenen Wesensbestimmung des Menschen mannhaft zu widerstehen, zeigt sich das besondere Ethos einer solchen allem Neuen aufgeschlossenen anthropologischen Betrachtung." (1983, S. 129; meine Hervorhebung)

O.F. Bollnow orientiert sich bei diesem Prinzip an der Erkenntnis H. Plessners, wonach der Mensch als das "Prinzip der offenen Frage" (1964, S. 64) verstanden werden müsse, das sich jeder Definition entziehe. Zwar wisse der Mensch viel über sich, aber im letzten weiß er nicht, was er ist. Er bleibe sich im Innersten dunkel. Daher könne er auch als "homo absconditus" (H. Plessner 1972, S. 40, 49) verstanden werden. Diese Forderung nach Bildlosigkeit besagt aber auch, daß der konkrete Mensch nicht nach

einem Vor-Urteil eingeschätzt werden darf.

Die in der anthropologischen Betrachtungsweise enthaltene Grenze hat O.F. Bollnow selbst sehr deutlich gesehen. Sie ist in der Forderung der Sinnhaftigkeit einzelner Erscheinungen im größeren Ganzen zu sehen. Ob die Forderung, "daß sich die einzelne Erscheinung als ein sinnvolles und notwendiges Glied in einem größeren Ganzen" (O.F. Bollnow 1980, S. 38) verstehen läßt, tatsächlich erfüllt ist, "muß in jedem einzelnen Fall erst überprüft werden" (ebd.). Damit macht O.F. Bollnow zu Recht auf die der anthropologischen Betrachtungsweise immanenten Kritik aufmerksam. Es ist durchaus möglich, daß die am Leben des einzelnen Menschen wahrgenommene Erscheinung eben nicht sinnvoll und schon gar nicht notwendig ist.

Man geht also nicht von Anfang an davon aus, daß es "vernünftig sei, alle im Leben vorhandenen Schwierigkeiten und offenbare Mißstände auch für sinnvoll zu halten und damit den Willen zur Beseitigung von vermeidbaren Übeln zu schwächen" (O.F. Bollnow 1980, S. 38). Demzufolge ist die anthropologische Betrachtungsweise in der Lage, Mißstände und Fehlentwicklungen zu erkennen und mit Namen zu belegen. Diesen kritischen Impetus spricht O.F. Bollnow zu Recht auch der Hermeneutik zu (vgl. 1980, S. 38).

In die sinntheoretische Sichtweise wird neben den vier Prinzipien auch die Verfahrensweise integriert, die O.F. Bollnow "phänomenologische Methode" nennt (1975, S. 41). Zur Verdeutlichung schreibt er:

"Man kann das hier angewandte verstehende Verfahren vielleicht auch phänomenologisch nennen, und dann wäre Phänomenologie die nähere Bezeichnung für die hier eingeschlagene, auf unmittelbarer Lebenserfahrung beruhende Methode." (1975, S. 41)

Der Ausgang von der unmittelbaren Lebenserfahrung macht diese Methode für die sinntheoretische Perspektive bedeutsam. Was aber bedeutet "Phänomenologie" bei O.F. Bollnow? Er schreibt hierzu:

"Es meint die vor allem in der Husserlschen Schule entwickelte Kunst der Beschreibung, die im Unterschied gegen alle konstruktiven Vorgriffe und gewaltsame Vereinfachung in der geduldigen Arbeit des Unterscheidens und Vergleichens die 'Phänomene' selber in den Blick zu bekommen versucht." (1975, S. 42)

O.F. Bollnow vertritt hier eine undogmatische Auffassung von Phänomenologie. Er führt Buytendijk, Minkowski und Merleau-Ponty als Vertreter dieser

Art der Betrachtung an. Er verweist ferner auf den "Ausgang vom natürlichen Sprachgebrauch mit dem in ihm angelegten Weltverständnis" (ebd.). Dies sei ein geeigneter Weg zur Erhellung der Phänomene. Dabei komme es auf das "durch die Sprache gebahnte Verständnis der Sache selbst" an (ebd.) und nicht auf Abgrenzung von Wortbedeutungen. Er sieht in der Anwendung phänomenologischer Methoden auf eine sorgfältige Analyse der Erziehungswirklichkeit ein geeignetes Verfahren, um seinen entwickelten "methodischen Ansatz innerhalb der Hermeneutik sauber durchführen zu können" (1967, S. 237). Innerhalb dieses Rahmens könne die sorgfältige Analyse der Erziehungswirklichkeit die verschieden strukturierten Bereiche in ihrem "Eigencharakter" herausarbeiten. Diese Aufgabe bezeichnet O.F. Bollnow in Anlehnung an N. Hartmann als "kategoriale Analyse" der Erziehungswirklichkeit. Auf dem Stand von 1961 bedauert O.F. Bollnow, daß diese Aufgabe "bisher noch nicht systematisch in Angriff genommen ist" (1967, S. 237). Daran hat sich aus sinntheoretischer Sicht bis heute grundsätzlich nichts geändert.

In die phänomenologische Methode nimmt O.F. Bollnow den natürlichen Sprachgebrauch auf. Der Ausgang von ihm erweist sich in den Augen O.F. Bollnows als vorteilhaft zur Erhellung bestimmter Erscheinungsweisen. Als Beispiel seien seine Ausführungen über das Gespräch angeführt (1979, S. 22 - 72). Der natürliche Sprachgebrauch und das in ihm angelegte "Weltverständnis" (1975, S. 42) oder - wie wir heute sagen - die "Alltagstheorie" kann dadurch den Interpreten sehr nahe an die Wirklichkeit heranführen. Aufgrund der in der Sprache tradierten Weisheit einer Sprachgemeinschaft kann er dann die Erscheinungsweise des Phänomens vielschichtig verstehen.

6.4.6.2 Ergänzung der anthropologischen Betrachtungsweise aus sinntheoretischer Sicht

Ergänzung 1: Einbeziehung des Konkreten

Die erste Ergänzung der anthropologischen Betrachtungsweise besteht in der Einbeziehung des jeweils Konkreten hinsichtlich Person und Situation. Die Ergänzung besteht in der Beziehung der Prinzipienfrage nicht nur auf "den" Menschen, sondern auf einen ganz bestimmten konkreten Menschen, vor allem auf den Heranwachsenden. Es ist das Wesen dieses Menschen zu erfassen und die ihn bestimmenden Lebensleitlinien, die grundlegenden Verhaltensweisen und besonderen Schwerpunkte, seine spezifischen Fähigkeiten und

Fertigkeiten, die auffälligen Züge seiner Persönlichkeit u. v. a. m.

Ergänzung 2: Ausweitung des zu untersuchenden Gebietes

Die im ersten methodischen Prinzip, der "anthropologischen Reduktion", angesprochenen, vom Menschen hervorgebrachten Kulturleistungen werden in sinntheoretischer Perspektive ausgedehnt auf produzierte Gegenstände, Werkstücke und schulische Leistungen, aber auch auf Handlungen und Verhaltensweisen, also auf alle möglichen Ausdrucksweisen des Menschen, die im Bereich von Unterricht und Erziehung erscheinen. Diese Ausdrucksweisen werden zunächst in Beziehung gesetzt zum Subjekt und erst nachdem die Bedeutung oder die Funktion erkannt worden ist, die sie im Ganzen des Lebens dieses Betroffenen spielen, wird die Frage nach der Bedeutung auf das Ganze des menschlichen Lebens bezogen.

Ergänzung 3: Rezeption in den schulpädagogischen Bereich

Aus der hier vertretenen Sicht wird die anthropologische Betrachtungsweise nicht nur auf den im engeren Sinn verstandenen erzieherischen Bereich, sondern auch auf den schulpädagogischen Bereich bezogen. Ihre dortige Bedeutung soll im folgenden skizziert werden.

6.4.6.3 Zur Bedeutung der anthropologischen Betrachtungsweise in der Schulpädagogik

Die Bedeutung der anthropologischen Betrachtungsweise besteht im Hinblick auf den Schulpraktiker darin, daß er methodisch geleitet angemessene Aussagen über "Wesenszüge" eines konkreten Schülers machen kann. Bei Weitergabe der Methode an die Schüler sind auch sie allmählich in die Lage zu versetzen, verständnisvoll über andere zu urteilen (vgl. zur Urteilsfähigkeit auch O.F. Bollnow 1962 b). Die Einbeziehung des natürlichen Sprachgebrauchs führt zur Nachdenklichkeit des Praktikers und seiner Schüler z. B. gegenüber selbstverständlich angewandten Redewendungen. Sie eröffnen eine ganz neue Dimension der Sprache. Schließlich können die Überzeugung von der prinzipiellen "Offenheit" des Menschen und die typische Fragestellung übernommen werden. Sie lautet: Wie muß das Wesen dieses Schülers im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere Erscheinung (z. B. Verhaltensweise, Äußerung, Werk) darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt. Und: Welche Bedeutung kommt dieser Erscheinung

aus dem tiefer verstandenen Wesen dieses Menschen zu? Auf den Unterricht bezogen bietet sich die folgende Formulierung an: Wie muß das Wesen dieses Heranwachsenden beschaffen sein, damit darin meine konkreten Unterrichtshandlungen als sinnvoll und notwendig begriffen werden können? Und: Wie muß das Wesen des Unterrichts im ganzen beschaffen sein, damit darin dieser junge Mensch, so wie ich ihn verstehe, als sinnvolles und notwendiges Glied begriffen werden kann? Die Beantwortung dieser Fragen dürften dem Schulpraktiker eine Fülle an Einzelerkenntnissen liefern.

Die Bedeutung der anthropologischen Betrachtungsweise für die Schulpädagogik liegt in dem forschungspraktischen Design, das in O.F. Bollnows Werken differenziert entwickelt wurde. Damit wird die Frage nach dem Wesen des Menschen offengehalten, aber auch der Versuchung vorgebeugt, zu vorschnellen Urteilen über den jungen Menschen zu gelangen. Dadurch wird der in der didaktischen Literatur vielfach übersehene junge Mensch mit seinen entwicklungs- und herkunftsbedingten Besonderheiten konkret erfaßbar. Dieser "forschungstechnische Grund", den W. Loch (1965) für die "Aneignung der anthropologischen Betrachtungsweise durch die Pädagogik" nennt (S. 262), wird hier für die Schulpädagogik ebenfalls als gültig befunden.

Das "ethische Motiv" drückt die "moralische Notwendigkeit" (S. 274) aus, ideologischen Verhärtungen in der Pädagogik entgegenzutreten, die insbesondere durch Menschenbilder entstehen, die immer mit einem starken moralischen Anspruch auftreten. Bei der anthropologischen Betrachtungsweise muß der Lehrer sein "Konzept des Menschen" (S. 276) und sein damit zusammenhängendes erzieherisches Handeln rechtfertigen.

Über W. Loch hinausgehend müssen wir hervorheben, daß die anthropologische Betrachtungsweise nach dem Sinn von etwas fragt und somit einen wichtigen Beitrag zur Sinnerschließung von unterrichtlicher Wirklichkeit liefert. Dadurch wird der Heranwachsende auch im schulpädagogischen und insbesondere im didaktischen Bereich theoretisch faßbar. Das heißt, daß in schulpädagogischen Reflexionen immer auch der Aspekt des Heranwachsenden angemessen berücksichtigt werden muß.

6.4.7 Sinn ist wahrnehmbar: Empirie

Sinn gelangt über Wahrnehmungsorgane "in" das Subjekt. Hierbei ist die Gefahr von Fehlwahrnehmungen und Beeinträchtigungen von Wahrnehmungen gegeben. Die sog. Wahrnehmungsfehler, wie z. B. Halo-Effekt (Hof-Effekt) und Pygmalion-Effekt (sich selbst erfüllende Prophezeiung) sind nur zwei Beispiele für die Verzerrung von Sinnwahrnehmung. Daher sind empirisch belegte Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie im schulpädagogischen Bereich bedeutsam. Auf der Forschungsebene werden empirische Verfahren insbesondere zur Datengewinnung eingesetzt. Das Interview und der Fragebogen (meist standardisiert) eignen sich nach wie vor.

Auf der schulpraktischen Ebene sind empirische Verfahren, besser: dokumentierende Methoden oder Methodenstücke angemessen. Beispiele hierfür sind das Soziogramm und der Leistungstest in schriftlicher und mündlicher Form. Unter Anwendung forschungsmethodischer Kriterien wird deutlich, daß in der Schulpraxis hier noch viele Defizite auszugleichen sind. Aber auch die nicht immer für bedeutsam erachteten Eintragungen von Abwesenheitszeiten der Schüler ist unentbehrlich. Wie sich in der medizinischen Forschung herausgestellt hat, ist eine auffällige Kumulation von Fehlzeiten oft ein Anzeichen für eine beginnende Schulkrankheit. Hier hätte der Grundschullehrer bereits eine wichtige Funktion der Früherkennung psychischer Erkrankungen zu übernehmen (vgl. K. Biller 1988, S. 113 - 125).

Die Bedeutung der empirischen Methoden für die Schulpädagogik besteht in der theoretischen Erfassbarkeit von Wahrnehmungsvorgängen sowohl auf der Seite des Lehrers als auch der des Schülers. Ferner wird der Zusammenhang von Wahrnehmung des Unterrichtsinhalts und Sinnvermittlung durch den Lehrer sowie der Leistung des Schülers deutlich. Hier kann auch die Problematik erfaßt werden, die darin besteht, daß der Lehrer prüft, was er selbst gelehrt, besser: unterrichtet hat und somit die Schuld des Versagens naturgemäß zunächst beim Schüler sucht, weil es äußerst schwer ist, eigene Mängel öffentlich wahrnehmbar einzugehen. Die Verwendung empirischer Forschungsmethoden muß gewährleisten, daß der Heranwachsende in seiner geistig-personalen Wesenheit erhalten bleibt. (Vgl. hierzu die nach wie vor gültige Position von M.J. Langeveld 1964 b.)

6.4.8 Sinn ist vermittelbar: Unterrichtsmethoden

Die Qualität des Sinns, weitergegeben zu werden, konnten die bisher genannten Methoden nicht erfassen. Hierfür eignen sich Unterrichtsmethoden, die in Schulpädagogiken eine mehr oder minder bedeutsame Rolle spielen. In der hier vertretenen Sicht erhält die Schulpädagogik die Möglichkeit, die Unterrichtsmethoden stärker als dies bisher geschah, mit der Forschungsebene zu verbinden. Der Forschungspraxis erwächst in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die Methoden auf ihre Fähigkeit zu untersuchen, Sinn in einer für den Heranwachsenden angemessenen Weise zu erschließen. Sinn lehren, heißt, den Sinnstiftungsprozeß zu rekonstruieren, was entweder über das Mit-Denken und nachsteigende Denken oder auch durch den praktischen Nachvollzug möglich ist. Daher werden hier nicht nur jene Methoden favorisiert, die dem äußerlichen Agieren den Vorrang erteilen, wie z. B. die Projektmethode, die Methode der Handlungseinheiten und das entdeckende Lernen, sondern auch Methoden in das Zentrum des Unterrichts gestellt, die den Denkprozeß fordern und fördern, wie z. B. der Lehrervortrag.

In diesem Zusammenhang sei an das "Handlungsmuster" (H. Meyer 1987, S. 236f) erinnert, das als "reflektierende Vermittlung" von Fr. Fischer (1975) vorgestellt wurde. Es unterstreicht in besonderer Weise den hier vertretenen Anspruch der Sinnfindung im Unterricht.

Die reflektierende (zurückwendende) Vermittlung als Hilfe zur Sinnfindung

Die reflektierende Vermittlung ergänzt die ableitende Vermittlung, in deren Rahmen alle Sinngebungen aus dem Bereich der Wahrnehmung, also alles dessen, was Wissenschaften an Wissen produzieren, vermittelt werden und eine Gewißheit erzeugen, daß damit die Wirklichkeit erfaßt worden sei. Hierbei rückte jedoch der Mensch selbst nicht in das Zentrum. Er konnte sich nicht "gemäß seiner Bestimmung zum Selbst" (Fr. Fischer 1975, S. 23) bestimmen, weil der "unmittelbare Sinn der je konkreten Situation, in der er sich findet", nicht vermittelt wird (ebd.). Anders gesagt: das Wissen allein reicht zur Selbstbestimmung des Menschen nicht aus und hat folglich keinen Bildungswert. Es erfaßt nicht jene Dimension, in der abzulesen ist, was der Mensch aufgrund des Wissens tun soll. Das hingegen strebt die "reflektierende", also die sich zurückwendende Vermittlung an. Sie wendet sich zurück auf die Vorgegebenheit des Sinnes und bestimmt so den Sinn des Sinnes empirischer

Ableitungen, also jenes als empirisch gesichert geltenden Wissens. Bei der reflektierenden Vermittlung entstehen nämlich Fragen, die sich "auf den Sinn des ihnen unvermittelt vorausgesetzten Sinnes" (S. 26f) richten. Das folgende Zitat dient der Konkretisierung des Gesagten:

"Es sind somit nicht etwa die einzelnen historischen Phänomene und die Richtigkeit ihrer Ableitung, als vielmehr z. B. ihre reflektierende Beziehung auf den in ihnen stillschweigend mit- und vorausgesetzten Sinn des 'Geschichtlichen', um das es in diesen Fragen geht. Vermittlung der Unmittelbarkeit bedeutet hier also Explikation des unvermittelten Sinnes, der in ableitenden Vermittlungen zwar stets ausgesprochen, aber nie erkannt wird." (S. 27)

Die reflektierende Vermittlung kann die relative Allgemeinheit der abgeleiteten Sinnverhalte durch Konkretisierung überwinden. Dadurch gelangen sie in einen direkten Bezug zum Individuum. In der reflektierenden Erkenntnis wird die positive Bestimmung des unmittelbar vorgegebenen Sinnes freigelegt. Sie ist keine Sinngewißheit, die mit der empirischen vergleichbar wäre. Denn die empirische Sinngewißheit verhält sich "naiv zu ihrer Sinstranszendenz", die diese nur in relativer Allgemeinheit wiedergibt. Die Reflexion ist sich aber hingegen der Unmittelbarkeit gewiß. Die Gewißheit der Reflexion kann "als eine Gewißheit der empirischen Gewißheit aufgefaßt werden" (S. 27). In der Gewißheit der Reflexion ist der Sinn des Sinnes selber vermittelt.

Wenn wir uns mit dem Inhalt eines beliebigen empirischen Sinngehalts beschäftigen und nach dem Sinn seines Sinnes fragen, so können wir sicher sein, daß er uns vorgegeben ist, weil wir "dieses" sagen, ein empirisch Gegebenes benennen können. Wir verspüren aber darüber hinaus eine Gewißheit, "daß der Sinn als unmittelbarer verlorenginge, sobald er relativiert würde" (S. 27f). Die Vermittlung darf ihn nicht "mittelbar" machen (S. 27). Daraus folgt, daß sich der Sinn in der reflektierenden Vermittlung nicht mehr in Aussagen kundtut, wie das bei der empirischen Vermittlung der Fall ist. "Der Sinn der reflektierend vermittelten Unmittelbarkeit ist vielmehr der Sinn von Motivationen, die die Integrität seiner selbst zum Inhalt haben und sich darin als Sollensverhalte aussprechen." (S. 27)

"Die Gewißheit der Gewißheit, sofern sie sich in der Selbsterkenntnis des Vermittelns ergibt, ist somit Gewissen, und die unmittelbaren Gegebenheiten erfahren in diesem die Offenbarung ihres in empirischer Gewißheit unvermittelt bleibenden Sinnes." (S. 28)

Zur Verdeutlichung der beiden Vermittlungsarten liefert Fr. Fischer ein Beispiel aus dem Lateinunterricht. Hierzu das Zitat:

"Die in den jeweiligen Texten ausgedrückten Sinnverhalte, die als solche in unmittelbarem Sinn vorgegeben sind, werden aus ihren Sinnbeziehungen zu anderen Texten bzw. Sinnverhalten vermittelt, d. h. das, was unmittelbar in ihnen gemeint ist, wird aus solchen Beziehungen abgeleitet. So wird der Lehrer auf dieser Stufe der Vermittlung etwa den Begriff der 'Humanitas' aus seinen geistesgeschichtlichen Beziehungen erläutern oder jenen der 'Idee des Guten' bei Platon im besonderen aus ihrem Bezug zu den Ansichten der Sophistik. Für alle diese Deutungen der im Text vorliegenden Sinnverhalte ist es nun /.../ charakteristisch, daß das, was unmittelbar in ihnen gemeint ist - hier z. B. das Wesen des Menschlichen - nicht als solches zu ihnen zur Sprache kommen kann, sondern nur, sofern es mittelbar zu den übrigen Aussagen des Autors oder anderer darüber ist. Das hat zur Folge, daß eine solche Vermittlung auch nicht den unmittelbaren Bezug des Schülers, also sein unmittelbares Auffassen dieser Sinnverhalte, vermitteln kann, weshalb diese in der obigen Ableitung zu ihm selbst relativ allgemein und gleichgültig bleiben, obwohl ja der Sinn des Sinnes dieses Stoffes gerade das Gegenteil davon zum Inhalt hat. Weil eben der ableitend verführende Unterricht keine Reflexion auf den Sinn des Sinnes in diesen Texten vollzieht, sondern diesen als unmittelbar vorgegeben naiv voraussetzt und dadurch mittelbar macht, gelingt es ihm nicht, das, was in ihnen gesagt wird, so zu vermitteln, daß es dem einzelnen solcherart gewiß wird, daß er die Möglichkeit daraus gewinnt, sich daraus zu sich selber zu bestimmen, kurz sich in der eigentlichen Bedeutung des Wortes - zu bilden." (S. 28f)

Der ableitenden Sinnvermittlung ist es nicht möglich, das in den Texten Gemeinte den Schülern so zu vermitteln, "wie es in diesen vorgegeben ist und es allein dem Aufnehmenden in unmittelbarer Betroffenheit offenbar werden kann" (S. 29). In der ableitenden Sinnvermittlung wird "Humanität" zu einem Wissensgehalt unter vielen anderen. Der in ihr ausgesprochene, gesagte Sollensgehalt wird nicht als verbindlich erkannt, sondern lediglich historisch relativiert. Der Schüler weiß, wie man früher über "Humanität" dachte und wie sie verwirklicht wurde. Diese Art der Wissensvermittlung "kann keinen Anspruch auf die Erfüllung eines Bildungssinnes erheben, sondern ist unter Umständen sogar dazu geeignet, ein Mittel dafür zu werden, seinen Forderungen auszuweichen" (S. 29). Dadurch ist ausgedrückt, daß die ableitende Sinnvermittlung im Schüler eine bildungsablehnende Haltung entstehen lassen kann.

Die reflektierende Vermittlung kann die von der ableitenden Vermittlung nicht geleistete Sinnexplikation liefern. Die ableitende Vermittlung setzte die zu erschließenden Bedeutungen, wie "Mensch", "das Gute" usw. in ihrem "unmittelbaren Gehalt selbstverständlich voraus" (S. 29). Sie explizierte nur jene philologischen Sinnverhalte, die gemäß ihrem Ort im System dazu

gehörten. Die reflektierende Vermittlung hingegen bemüht sich darum, die zu erschließenden Bedeutungen, wie z. B. "Mensch" und "das Gute" in "ihrem systematischen, also überzeitlichen und damit auch gegenwärtig aktuellen Sinn aus den Texten" zu entwickeln (S. 29). Sie reflektiert auf den "Sinn des Sinnes" des jeweiligen Bildungsinhalts.

"Sie (sc. die reflektierende Vermittlung) erschließt die Sinngebung, die in ihm als unmittelbarer und nicht abgeleiteter Sinngehalt gemeint ist, und vermittelt dadurch zugleich die Unmittelbarkeit des Schülers, so daß er sich in diesen Sinnverhalten zu finden vermag. Hier tritt er in ein persönliches Verhältnis zu dem, was ihm Cicero oder Platon zu sagen haben, und gewinnt daraus eine Möglichkeit, sich zu sich selber als Persönlichkeit zu bilden, d. h. sein Verhalten daraus zu bestimmen (sc. sich selbst zu bestimmen).

Denn sobald eine solche Reflexion vollzogen wird, hebt sich die theoretische Mittelbarkeit der Gehalte zum je einzelnen auf und der Schüler ist aus seiner Distanzierung herausgenommen, er wird von ihnen dort getroffen, wo er sich erst 'als er selber' konstituieren kann. Sofern nämlich z. B. das Problem der 'Sitte' bei Sokrates oder des 'Schönen' bei Platon nicht mehr als empirisches Problem, sondern in einer Frage, die sich auf die Unmittelbarkeit des einzelnen selber zurückwendet, angesprochen wird, verliert er seinen nur theoretischen Bezug und trifft den, der es vernimmt, in der Gewißheit einer praktischen Möglichkeit seiner selbst, die damit Gewissen ist. Das bedeutet also gerade kein moralisierendes Unterrichten nach der Art des 'ihr sollt...!', sondern indem vom empirischen Vorliegen des Sinngehaltes, etwa 'Mensch' - auf den Sinn seines Sinnes reflektiert wird, werden zugleich der unmittelbare, jeden treffende Sinn von 'Mensch' und sein Anspruch offenbar. Bildende oder reflektierende Vermittlung bedeutet hiermit eine Vermittlung des 'Sinnes von Sinn' und bringt darin die unmittelbare Sinngebung als eine solche zur - S. 30 - Gewißheit, die Gewissen ist, weil sie den - in den Sinnverhalten implizierten - Sollensverhalt verbindlich offenbar macht." (S. 29f; meine Hervorhebungen)

Das dargestellte Sinnverhältnis kann erst dann als erfüllt betrachtet werden, wenn es im System aller Sinnstrukturen bzw. Bildungskategorien entwickelt worden ist. Dieses System expliziert dann nicht nur einen "ethischen Gewissenssinn", sondern u. a. auch einen ästhetischen, religiösen, rechtlichen, logischen, psychologischen usw. Dabei kann man sich an der vertikalen Gliederung der Wissenschaften orientieren (vgl. Abschnitt 1.4.2). Das empirische Wissen wird durch Gewissensvermittlung ergänzt, was die Verbindung der ableitenden mit der reflektierenden Vermittlung ermöglicht. Die "reflektierende Vermittlung" vermag einen bedeutsamen Beitrag zur Überwindung des nur auf Wissensvermittlung hin angelegten Unterrichts und zur Selbstbestimmung des Heranwachsenden zu leisten.

6.4.9 Sinn ist manipulierbar: Erziehungsmethoden

Die verschiedenen Bedeutungsebenen des Sinns eröffnen die Möglichkeit, ihn unterschiedlich auszulegen, ihn bewußt zum eigenen Vorteil zu gebrauchen oder die eigene Sinnstiftung zu verschleiern, kurz: ihn zu manipulieren. Die Manipulierbarkeit des Sinns fordert die Verantwortung des Subjekts heraus. Die Erziehung zur Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, ist eine der zentralen Aufgaben von Schule. Ihre Einbeziehung in die sinntheoretische Schulpädagogik ermöglicht es, die Forderung zu unterstreichen, den erzieherischen Anteil angemessen im Unterricht aller Schularten zu berücksichtigen.

Auf der Ebene der Unterrichtsforschung könnte eine breit und auf Dauer angelegte Wirkungsforschung untersuchen, wie etwa Unterrichtsgegenstände, Lehrerverhaltensweisen, Sanktionen, Prüfungen, organisatorische Bedingungen u. v. a. m. auf die Motivbildung der Schüler wirken, welche Gedanken und Empfindungen sie auslösen, wie das Verhalten daraufhin bewußt verändert und wie dies alles begründet wird. Die Beispiele ließen sich vermehren, sie zeigen jedoch, daß hier die Frage nach dem Wozu in vielen Variationen, unterschiedlicher Intensität und in verschiedenen Situationen von konkreten Schülern - und auch Lehrern - gestellt wird. Damit Sinn den Heranwachsenden im Erziehungsprozeß nicht aufoktroziert werden muß, kann direkt gefragt werden, welche der verwendeten Begründungen von Erziehungsmaßnahmen und welche Argumente im Erziehungsgespräch von den Schülern als "sinnvoll" eingeschätzt werden und womit sie ihr Urteil begründen. Aus den sich auf diese Weise ergebenden Motivbündeln könnten Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit bestimmter Argumente und Maßnahmen für Schüler gewonnen werden, die man in künftigen Erziehungssituationen berücksichtigen könnte. Auf diese Weise ließe sich die Sinnzuweisung zu Erziehungsmaßnahmen auf seiten der Erwachsenen effektiver gestalten als bisher.

Wie sich zeigt, können Unterrichts- und Erziehungsmethoden ihre volle Wirksamkeit entfalten, wenn sie auf die Vorarbeit der anderen Methoden, der Phänomenologie, der Hermeneutik, der Dialektik, der Ideologiekritik, des organischen Denkens, der anthropologischen Betrachtungsweise und der empirischen Methoden aufbauen können. Das aber verweist auf die Notwendigkeit eines Methodendesigns.

6.4.10 Sinn ist vernetzt: Notwendigkeit eines schulpädagogischen Methodendesigns

Die Ergebnisse, die mit den hier genannten qualitativen Methoden erzielt werden können, lassen sich mit "Sinnerschließung" umfassend bezeichnen. Jede Methode hat ihren speziellen Beitrag dazu geliefert. Die sinnverstehende bzw. -erschließende Funktion dieser Methoden konnte gelegentlich durch empirische Methoden unterstützt werden, insbesondere durch Beschaffung von Informations- oder Datenmaterial. Die Ergebnisse können im schulischen Bereich durch Mithilfe empirischer Methoden, wie z. B. Interview, Soziogramm, Leistungstest und Fragebogen überprüft werden.

Forschungsergebnisse drängen darauf, verwirklicht zu werden, wollen sie nicht bloße Artefakte bleiben und lediglich Etikettierungszwecken genügen. Ihre Umsetzung in der didaktischen, fachdidaktischen Forschung, in Neukonzeptionen von Unterricht, in bildungspolitische Programme sowie in Inhalte der Lehrerbildung und in schulische Alltagsarbeit ist dringend geboten. Das wird auch aus den Designs der "strukturell-funktionalen" (Ed. W. Kleber), der "interventiven" (U. Hameyer) und der "pädagogisch-analytischen Bildungsforschung" (D. Larcher/B. Rathmayr) deutlich (alle in: H. Haft/H. Kordes 1984).

Aber auch die methodisch geleiteten Bemühungen des Schulpraktikers sollen eine spürbare Veränderung in Unterricht und Erziehung bewirken. Sie schlagen sich vor allem in Unterrichts- und Erziehungsmethoden nieder.

Aufgrund dieses inneren Zusammenhangs läßt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Theorie und Praxis begründen. Das hier vorliegende Methodendesign kann demzufolge auch als methodisches Verbindungselement zur Verminderung der Kluft zwischen Theorie und Praxis fungieren.

S I E B T E S K A P I T E L

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

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

SIEBTES KAPITEL: PRINZIPIEN UND PRIMATE

Die sinntheoretisch begründete, systematisch konzipierte Schulpädagogik legt die Prinzipien des Erziehens und Lehrens sowie die sie kennzeichnenden Primate offen.

Die im folgenden dargestellten Prinzipien didaktischen und pädagogischen Handelns betonen die Entfaltung des Heranwachsenden, die mit Anschauung erfüllten Begriffe und den Selbstwert des Kindes sowie das Personale u. a. m. Dadurch nehmen sie bewußt die Verbindung zum klassischen pädagogischen Denken auf, wie es Herman Nohl in der deutschen und der pädagogischen Bewegung (1970; 1978) beschrieben hat. Eine Nationalisierung schulpädagogischen Denkens in der Gegenwart wird jedoch ausdrücklich abgelehnt. Es kommt vielmehr darauf an, sowohl die geistesgeschichtliche Kontinuität zu gewährleisten, weil damit die verbindenden Elemente stärker ins Bewußtsein der nächsten Generation gehoben werden können und jede Neuerung relativierbar ist, als auch das Tradierte auf seine Angemessenheit in der Gegenwart zu prüfen. Es gilt, jegliche Einseitigkeit zu vermeiden und das Ganze des schulpädagogischen Denkens zu erfassen.

7.1 Zu Begriff und Sache von "Prinzip"

"Prinzip" bedeutet soviel wie "Anfang, Grundlage, das Erste, Ursprung, Grundsatz". Prinzip als "Grundsatz" verstanden, betont den Sinngehalt von "Grund" in entscheidendem Maße. Die etymologisch abgesicherte Bezeichnung "Prinzipienreiterei" drückt aus, daß es lebensunklug ist, Grundsätze "zu Tode zu hetzen". Damit ist ein überlegter Umgang mit Prinzipien angeraten. Vom Bild des Grundes ausgehend, müssen Prinzipien tragende Funktionen haben und somit sich durch alles über ihnen Liegende ziehen. Ferner ist der Grund begrenzt, weshalb Prinzipien nicht allgemeingültig sind.

Prinzipien geben dem suchenden Menschen Richtung, Halt und Orientierung. Sie sind anthropologisch unersetzbar und stellen somit ein phylogenetisches Erbe der Menschheit dar. Sie entsprechen dem Bedürfnis des

Menschen nach relativer Geborgenheit, Sicherheit und Kenntnis bzw. dem Sich-Auskennen im Chaos des unendlich Möglichen. Sie sind aber auch historisch und situativ bedingt und können daher immer wieder verändert werden. Sie müssen das auch sein, wenn sie auf die konkrete Situation bezogen werden.

Prinzipien werden immer von etwas abgeleitet, sei es von Grundaxiomen, Axiomen oder Theorien und gelten in einem bestimmten, definierten Rahmen. Daher gibt es beispielsweise gesellschaftliche, kulturelle, politische, wirtschaftliche, religiöse und pädagogische Prinzipien. Die Bereiche können beliebig ausdifferenziert werden: immer werden weitere Prinzipien aufgewiesen. So wie die Bereiche miteinander zusammenhängen, so sind auch die Prinzipien miteinander verbunden. Das bedeutet, daß sich Prinzipien nach kritischer Prüfung von einem Gültigkeitsbereich in einen anderen übertragen lassen.

Prinzipien tragen zur Entscheidungsfindung bei, jeweils in ihrem Bereich. Bei übergreifenden Themen, wie z. B. der AIDS-Problematik, kann daher nur aus bestimmten Bereichen, etwa dem pädagogischen mit pädagogischen Prinzipien kompetent argumentiert werden. Mediziner legen zur Entscheidung vor allem medizinisch einschlägige Prinzipien an die Problematik an. Vorteilhaft ist es jedoch, wenn Fachspezialisten über mehrere Bereiche ein umfangreiches Prinzipienwissen besitzen, so daß sie auch aus der Sicht anderer ihre Entscheidungen treffen können. Angesichts fachspezifischer Isolation ist die verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit nötig.

Da Prinzipien Entscheidungen begründen, enthalten sie im Kern eine Handlungstheorie, also eine vorweggenommene Handlung. Falls sie bekannt ist, ermöglicht sie eine Einschätzung künftigen Handelns des anderen. Die Kenntnis des entscheidungleitenden Prinzips erhöht die Wahrscheinlichkeit, künftiges Handeln mit relativer Sicherheit voraussagen zu können.

Prinzipien sind unerläßlich bei der Erziehung junger Menschen, weil sie als Maßstäbe, Richtschnüre und Handlungsangebote wichtige, erprobte Hilfen bei der Selbsterziehung und nicht nur einengende Mechanismen

darstellen. Die Anwendung von Prinzipien verlangt demnach eine vorausgehende gründliche Situationsanalyse, was der Sensibilität des einzelnen zugute kommt. Prinzipien ermöglichen jedoch nur standortbezogene Urteilsbildungen, und unterstützen damit die notwendige Kritikfähigkeit des Heranwachsenden. In Situationen der Orientierungslosigkeit erscheinen sie richtungsweisend. Sie könnten dadurch wesentlich zur Entwicklung einer längst überfälligen Erziehungsmethode beitragen. Letztlich sind Prinzipien selbst Sinn-Träger und Sinn-Initiatoren, tragen also dazu bei, daß der Mensch sinnerfüllt lebt. Sie haben eine lebenserhaltende und fördernde Funktion sowohl für das Individuum als auch für seine Um- und Mitwelt.

Allerdings können Prinzipien die freie Entscheidung auch behindern. Dies tritt ein, wenn sie dominieren und in Mißachtung ihrer historischen Bedingtheit absolute Gültigkeit beanspruchen. Gesellschaftlich-politisch-kulturelle Mächte können sie mißbrauchen. Sie sind vor Mißverständnissen nicht geschützt und können mit anderen Prinzipien konfliktieren. Die mangelnde Einsicht in ihren jeweiligen Wesensgehalt kann dazu führen, daß sie falsch angewendet werden.

Wenn man davon ausgeht, daß die Schule die Hauptaufgabe hat, diejenigen Aktivitäten freizusetzen, die die Allgemeinbildung des jungen Menschen ermöglichen, so bedeutet dies, daß sie über den Sinn der Aktivität aufklären muß, soll das Ziel erfolgreich erlangt werden. Das aber bedeutet, daß die Sinnerklärung eine zentrale Bedeutung in der Schulpädagogik erhält. Demgemäß kommt der "Sinn- und Geltungsreflexion" wie Jürgen-Dieter Löwisch die prinzipientheoretische Reflexion bezeichnet (1969, S. 96), in der Schulpädagogik eine unersetzbar zentrale Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang bietet sich auch eine Verbindung mit dem transzendental-kritischen Denken in der Schulpädagogik an, das aufgrund seines spezifischen Ansatzes Prinzipien schulpädagogischen Denkens begründen kann. Zur Bestätigung sei J.-D. Löwisch zitiert:

"Das Erziehungssein, die 'pädagogische Tatsächlichkeit', wirkt als Anlaß zum kritischen Fragen, das auf gültige Bewältigung dieser Tatsächlichkeit gerichtet ist. Damit erweist sich kritisches Fragen als notwendig für verantwortliches pädagogisches Tun. Die erfragten und das pädagogische Tun sinnhaft bestimmenden Kriterien offenbaren sich in den pädagogischen Prinzipien. Eine Theorie des

Pädagogischen ohne prinzipientheoretische Reflexion, ohne Sinn- und Geltungsreflexion, ist schlechterdings unmöglich. Damit ist zugleich ausgesagt, daß die Sätze der Allgemeinen Pädagogik auch dem Anspruch unterliegen, Aussagen für die pädagogische Praxis in ihren differenten Formen zu sein, d. h. ihr als Regulator zu dienen." (S. 96)

Diese Ausführungen J.-D. Löwischs beziehen sich zwar auf das Gebiet der Allgemeinen Pädagogik, jedoch lassen sie sich auf den Bereich der Schulpädagogik übertragen, denn auch die unterrichtliche "Tatsächlichkeit" orientiert sich an Kriterien, die durch kritisches Fragen sich in unterrichtlichen Prinzipien offenbaren, und d. h. in Prinzipien, die sich auf den Erziehungs- und Lernprozeß beziehen. Der Nachweis der Sinnhaftigkeit und Geltung unterrichtlichen Tuns versucht dessen "Normgemäßheit" zu belegen, die neben "Eindeutigkeit" und "Wahrheit" eine der drei Sinn-Positiva ist, auf die Theodor Litt bereits hingewiesen hat (vgl. Kapitel 2).

Bevor die Prinzipien im einzelnen dargestellt werden, die die sinntheoretische Position kennzeichnen, sei ein Überblick über verschiedene Darstellungsweisen gegeben.

7.2 Darstellungen von Prinzipien

Ein Blick in die schulpädagogische Literatur zeigt sehr schnell die unterschiedliche Bearbeitungsweise von Prinzipien. Aus der Vielfalt seien die Werke von Franz Xaver Eggersdorfer (1928; zit. nach 1961), Karl Stöcker (1954; zit. n. 1960), Oswald Kroh (1954; zit. n. 1962), Ferdinand Kopp (1965, 1977), Lothar Klingberg (1971), Günter Scholz/Heinz Bielefeldt (1978; zit. n. 1982), und Karlheinz Wöhler (1979) ausgewählt.

7.2.1 Gruppierung von Prinzipien um den Bildungsprozeß

Franz Xaver Eggersdorfer verbindet die Darstellung der Prinzipien mit dem "Bildungsvorgang", den er auf der Seite des Subjekts mit "bildendem 'Lernen'" (S. 137), auf der Seite des Lehrers mit "bildendem 'Lehren'" (S. 138) bezeichnet. Bildendes Lernen ist "ein tiefgehendes Lernen, ein Ergriffenwerden vom Bildungsgut, das die Seele im Innersten formt" (S. 137), womit die oberflächliche Ebene des bloßen Erwerbs von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten genauso durchstoßen wird, wie die des bloß schlichten Erfassens von Gegenständen. Man gelangt dann zu dem "eindringenden 'Verstehenlernen' geistiger Zusammenhänge", etwa wenn man sagt, man habe aus der Krankheit viel gelernt. Darüber hinaus ist "ein Begreifen aus dem Wesen und Wert der Dinge, das unser Sein und Leben zu gestalten vermag", möglich (S. 137). Damit sind dann "Geschmack und Takt, Tiefblick und Verständnis, Rechtlichkeit und Güte, Überzeugung und Gesinnung" gemeint, die nicht im engen Verständnis gelernt werden und doch in der Persönlichkeit des Heranwachsenden sich entwickeln, ohne planbar zu sein.

Der Lehrer ist nicht nur an der "bloßen Weitergabe des Lehrguts" interessiert (S. 138), sondern will die "Begegnung zwischen Subjekt und Objekt bis zur Bildungswirkung führen" (ebd.). Aber obgleich nur die Wahrheit die Überzeugung, "das Schöne den Geschmack, das Gute die sittliche Haltung, das Heilige die Religion" begründen kann - so Eggersdorfer -, so bildet dennoch nicht "alles Wertvolle allezeit" (ebd.). Das Bildungsgut muß noch der Geisteslage des Schülers und dessen Bildungsstand zugeordnet werden. Gelingt dies, dann spricht Eggersdorfer vom "pädagogischen Lehren" (ebd.).

Der Bildungsvorgang stellt sich "als ein seelisch-vertieftes und gerade dadurch bildendes Lehren und Lernen dar" (S. 138). Wenn man nun die innere Struktur dieses Prozesses aufzeigen kann, so müssen "auch die Prinzipien klar werden, nach denen die Bildungsarbeit zu geschehen hat" (ebd.). Da nun Lehren und Lernen psychische Vorgänge sind, erwartet Franz Xaver Eggersdorfer von der Psychologie Aufschlüsse, weil sie die letzten unterscheidbaren "Bestandteile seelischer Abläufe herausstellen" kann, die beim Lehren und Lernen auftreten. Als Beispiel seien genannt: Empfindung, Wahrnehmung, Gefühle, Vorstellungen und Begriffe. Den Erzieher interessieren nun die komplexen Vorgänge des "Arbeitsverlaufes: das Aufmerken, Beobachten, Apperzipieren, Verstehen, Werten usw., die in ihrem Entstehen bereits eine Wechselwirkung von Lehrer, Lehrgut und Schüler enthalten (S. 138 - 139). Außerdem erscheint ihm die Entwicklungspsychologie bedeutsam, aber auch die Logik, die Erkenntnislehre, die Ethik und Sozialwissenschaft, die Wertphilosophie, die Metaphysik und die Religionswissenschaft, um den Einfluß des "Bildungsgutes auf die Bildungsarbeit" angemessen abzubilden (S. 139).

Vor diesem Hintergrund entwickelt Franz Xaver Eggersdorfer die "Prinzipien der Bildungsarbeit". In enger Verflechtung mit dem "psychischen Gefüge des Bildungsvorgangs" (ebd.) nennt er die folgenden Prinzipien:

- Spontaneität oder Ich-Beseelung des Lernens

Da das Lehren und Lernen psychische Akte sind, nehmen beide an dem Gesetz teil, daß "eine Aktwirkung um so größer ist, je tiefer die Beteiligung des Subjekts an seinem Akte ist" (s. 139). Daher ist Spontaneität oder Ich-Beseelung des Lernens geboten und auf der methodischen Seite "das Arbeitsprinzip" (ebd.).

- Aufmerksamkeit verlangt "Spannung" und "Fleiß"

Die Spontaneität wird durch das aktuelle Interesse an einem Gegenstand ausgelöst. Daraus leitet er die unterrichtliche Forderung nach "Spannung", die die "sachbedingte" und "Fleiß", der die "willensbedingte Aufmerksamkeit" (ebd.) ist.

- Anschauungsprinzip

Der Unterricht muß den "Gesetzen des Lernens als eines Erkennens" gerecht werden. Da aber alles Erkennen von sinnlichen Wahrnehmungen ausgeht, muß es auf Anschauung basieren. Das Anschauungsprinzip beinhaltet drei Forderungen: "Wirklichkeitsnähe für die Dinge der Außenwelt, Erlebnistiefe für die Erfahrungen der Innenwelt, Vorstellungsklarheit für alle Erkenntnisinhalte, die nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar durch die Einbildungskraft angeeignet werden" (S. 139).

- Das Heimatprinzip

Die Aneignung eines Gegenstandes schließt sich an dessen Auffassung an. Sie soll "gleichzeitig eine intellektuelle und emotionale sein, eine Einordnung also in den Erkenntnisbestand und in die Gefühlslage des Schülers" (ebd.). Dazu eignet sich das "Heimatprinzip", das den Weg vom Nahen zum Fernen betont.

- Das Sozialprinzip

Die Beziehungen sollen im Heimatprinzip geordnet werden, die zwischen "Ich" und "Du", "hier" und "dort", "nah" und "fern" bestehen. Das Sozialprinzip muß "im Erkennen, im Verstehen, im Ordnen der zwischenmenschlichen Beziehungen aller Bildungsarbeit gegenwärtig sein" (S. 140).

- "Wahrheit" und "Wert"

Die Unterrichtsgegenstände sind aber nicht nur sinnlich zu erfassen, sondern geistig zu durchdringen; denn Bildung muß den "'geistigen Gehalt'" (S. 140) des Lehrguts erschließen. Im Bildungsprozeß müssen daher Wahrheit und Wert des Bildungsgutes erwiesen werden, damit "Überzeugungen und Gesinnungen" begründbar sind.

- "Behalten" und "Wirksamwerden"

Die eingelernten Inhalte sollen behalten und wirksam gemacht werden. Ein- und Ausüben, Einlernen und Wiederholen sind nötig, weil die Bildungsarbeit nicht von Dauer ist, wenn deren Inhalte sich nicht verfestigen lassen (S. 140).

Dieser Ansatz von Franz Xaver Eggersdorfer ist auf den ersten Blick sehr verlockend: Wenn ich den Bildungsprozeß in seiner Gesetzmäßigkeit erfaßt habe, dann kann ich die dazu ebenfalls nötigen Gesetzmäßigkeiten seiner Bedingungen berücksichtigen und ihn so auf sicherem Wege erreichen. Die Verbindung mit den Bezugswissenschaften, insbesondere mit der Psychologie, ist gleichermaßen vorteilhaft.

Aber: F.X. Eggersdorfer beschreibt den Bildungsvorgang idealtypisch, stellt somit ein Modell dar und entspricht nur mit Abstrichen den jeweils konkreten Anforderungen. Die Idealtypik bringt die Loslösung von dem realen Umfeld mit sich: die gesamtgesellschaftlichen Einflüsse auf den Bildungsprozeß werden genauso wenig erfaßt wie das ökologische Umfeld des einzelnen Schülers. Ferner schließt das Verständnis von "Gesetzmäßigkeiten" den freien Entschluß des Heranwachsenden aus, sich jetzt genau anders als erwartet zu verhalten und die Gesetzmäßigkeit zu durchbrechen. Aus diesen Gründen reicht dieser Ansatz heute nicht mehr zur Anordnung der Unterrichtsprinzipien aus, obgleich das Ordnungsraster "Bildungsvorgang" immer mitbedacht werden müßte. Es sollte also künftig nicht so vorgegangen werden, Prinzipien ohne Bezug zum Bildungsvorgang, was mehr ist als nur Lernzuwachs und Erkenntnisgewinn, zu formulieren.

7.2.2. Prinzipien in loser Reihung

Karl Stöcker gesteht in seiner oft aufgelegten Unterrichtslehre (1954; zit. n. 1960) den "Unterrichtsprinzipien" (S. 47) zwar eine "regulative, aber keine normative Bedeutung" zu. Sie müssen nach pädagogischen Gesichtspunkten eingesetzt werden, hängen also nicht in einem inneren Gefüge miteinander zusammen. Insbesondere erwähnt er das Anschauungsprinzip, das Aktivitätsprinzip, das Prinzip der Lebensnähe, der Erfolgssicherung und Übung sowie der Kindgemäßheit (S. 47-119).

7.2.3. Prinzipien in einer geschlossenen Systematik

Zeitgleich mit der auf jeglichen Zusammenhang zwischen den Prinzipien verzichtenden Darstellung Karl Stöckers stellte Oswald Kroh (1954, zit. nach 1962, S. 127-161) seine Prinzipienlehre vor. Er wiederum gewichtet die Prinzipien ganz anders. Ihm zufolge sind die Grundsätze nicht "nur Regulative des pädagogischen Handelns" (S. 127); vielmehr müsse ihnen gefolgt werden, wenn pädagogisches Handeln "Daseinsrecht und Erfolg haben soll" (S. 128). Sie sind also gleichermaßen Garant des erzieherischen Erfolgs und Legitimationsmaterial in einem. Nach eigenen Angaben geht sein Ordnungsvorschlag bereits auf 1943 zurück (vgl. S. 128 Anm. 37) und löst sich von der Bindung an den Bereich der Schule, der bei Georg Kerchensteiners (1931, 3. Aufl.) und Eduard Sprangers (1951) Beitrag noch vorhanden ist. Deshalb spricht er von "pädagogischen Prinzipien" (S. 127).

In der "am menschlichen Gesamtsein und Werden" orientierten Pädagogik Oswald Krohs findet sich anders als bisher ein in sich stimmiges System von sieben Prinzipien. Drei davon werden aus der totalen Betrachtung des Lebens gewonnen. Sie orientieren sich am Lebensgeschehen und sind dem Lebendigen zugeordnet. Sie stellen die Wachstumsbedingungen im Prinzip der organischen Erziehung, den Bezug zum "Außen" im Prinzip der konkreten Erziehung und die Notwendigkeit der Aktivität im Prinzip der aktiven Erziehung dar. Diese, dem lebendigen Werden verbundenen Prinzipien stehen dem verpflichtenden Sollen gegenüber, bei dem es um die innere Ordnung im Prinzip der Echtheit, die Werthaftigkeit im Prinzip der Innerlichkeit und um die Kontemplation im Prinzip der Ehrfurcht geht. Zwischen diesen beiden Prinzipiengruppen befindet sich das Prinzip der Gemeinschaftserziehung, das sowohl ~~seins-~~ als auch ~~sollens-~~bezogen ist.

Die organische Erziehung fordert, das Werdegesezt des individuellen Menschen sowohl von der funktionalen als auch intentionalen Erziehung zu berücksichtigen. Oswald Kroh greift in seiner Arbeit das

umstrittene Kerschensteinersche Grundaxiom des Bildungsprozesses auf, wonach die Struktur des Zöglings der Struktur des Bildungsguts entsprechen soll. Außerdem wird dadurch der Grundsatz der Entwicklungsgemäßheit thematisiert. Die Gefahren der Verfrühung, der Übersteigerung, der Vereinseitigung und der Wesensentfremdung können auf diese Weise begrifflich formuliert werden. Als Konsequenz entsteht die Forderung, die Einmaligkeit und Eigenart der Individualität zu achten.

Die konkrete Erziehung umschreibt die unmittelbare Begegnung im Erziehungsprozeß. Wenn das Wissen in der konkreten Begegnung mit dem Leben gewonnen wird, dann wird es für das Leben fruchtbar und greift in es ein. Damit ist das Prinzip der Lebensnähe oder der Lebensunmittelbarkeit oder Prinzip der konkreten Erziehung genannt. Die konkrete Erziehung besagt, daß hinter dem Buchwissen die Wirklichkeit steht, die verdeutlicht werden muß. Das führt zu den folgenden Forderungen:

Der Unterricht muß das natürliche Gewicht einer Sache zur Geltung bringen, ohne sich in Überbetonungen zu ergehen oder falsche Gewichtungen vorzunehmen. Das entspricht der Forderung nach Sachgerechtigkeit. Ferner wird gefordert, daß die Dringlichkeit der Lebensaufgabe möglichst jener der Erziehungseinrichtung entsprechen muß, d. h. in der Situation der Vermittlung darf die Sache selbst nicht übersehen werden, wodurch noch einmal die Sachgerechtigkeit in ihrer Verbindung mit der Realität unterstrichen wird. Es muß ferner die Begegnung von Schülern mit einer Wirklichkeit möglich sein, die durch keinerlei pädagogische Vorbereitung hindurchgegangen ist. Damit ist die Forderung nach Ernstsituationen gestellt. Schließlich sollten auch ausschließlich bedeutungsvolle Ausschnitte aus der Wirklichkeit ausgewählt werden und den Mittelpunkt des Unterrichts darstellen.

Die aktive Erziehung ist identisch mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Vorläufer hierfür sieht O. Kroh in Vives, Ratke, Comenius, Herder, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte, Fröbel, Kerschensteiner, Gaudig, und Scheibner. Zur psychologisch-anthropologischen Begründung führt er das Kleinkind an, das ursprünglich ein tätiges Wesen sei, durch den Drang zur Vervollkommnung gekennzeichnet sei. Ferner ermögliche erst die Selbsttätigkeit die Arbeit am Selbst. Aktive Erziehung heißt daher die disziplinierende Berücksichtigung aller gesunden, entfaltungswürdigen Anlagen und Richtkräfte in der Erziehung und Bildung. Als

Mittel sind die geistige und die körperliche Arbeit gleichermaßen gut geeignet. Der aktive Einsatz der selbstreformerischen Kräfte der werdenden Persönlichkeit in Erziehung und Bildung sind vorausgesetzt, soweit dadurch die Pflichten gegenüber der Gemeinschaft nicht vernachlässigt werden. Die aktive Erziehung ist stets von einem Vorschub an Vertrauen in den Heranwachsenden begleitet.

Aber nicht jede beliebige Anlage oder Entwicklungstendenz darf sich frei entfalten. Normen sind zu berücksichtigen. Das aber heißt nichts anderes, als daß der Heranwachsende allein nicht maßgebend ist. Zwar galt bisher das Leben als die Großmacht der Erziehung. Aber es reicht nicht aus, die Prinzipien der Erziehung zu begründen. Sie haben auch eine metaphysische Dimension, etwa in der Achtung vor der Individualität, im Glauben an den Sinn des Lebens, im Vertrauen auf die Möglichkeiten der Entwicklung und die Wirkungen der Erziehung. Damit sollen die Schwächen einer reinen "Lebenspädagogik" ausgeschaltet werden.

Die drei folgenden Prinzipien sind dem verpflichtenden Sollen zugetan.

Das Prinzip der Echtheit ist zu berücksichtigen, weil der Mensch das nach stimmiger Ganzheit strebende Wesen ist. Dadurch können die Gefahren der Verbildetheit, der Unaufrichtigkeit und der Schöntuerei begrifflich gefaßt und Unechtheit bzw. Falschheit ausgeschieden werden. Das Prinzip der Echtheit gibt Mut zum besseren Selbst, es stärkt den "inneren Menschen", steigert die Bereitschaft zur Entfaltung geistiger Mündigkeit.

Das Prinzip der Innerlichkeit ist nötig, weil allem Seelischen Binnenhaftigkeit zukommt. Es ist für die Steigerung des Wertes und der schöpferischen Leistung der Persönlichkeit bedeutsam. Zur anthropologischen Begründung führt O. Kroh an, daß der Mensch von innen, von seinen zentralen Schichten her gebildet werden müsse, daß alles der Innerlichkeit diene, was emotionale Schichten pflegt und kräftigt, was sein Bedürfnis nach Ausrichtung an Werten unterstützt. Die Voraussetzung ist echte Besinnlichkeit, in der das Für und Wider bei allen Stellungnahmen aufmerksam beachtet wird. Die Muße kann helfen, das Alleinsein zu ertragen; das Schweigen kann Oberflächlichkeit bekämpfen; Hetze im Unterricht ist zu vermeiden und die Erlebnisschule ist angemessen, wenn sie nicht überbetont wird.

Das Prinzip der Ehrfurcht ist unersetzbar, weil es natürlich ist, sich als abhängig zu erfahren und das eigene Wirken als begrenzt zu erleben. Angesichts dieser abhängigen, begrenzten Grundlage ist das Prinzip der Ehrfurcht das höchste in der Reihe der allgemeingültigen Prinzipien. Menschen, die ein ausgeprägtes Wertgefühl besitzen, erfahren die Überlegenheit des Vollkommenen als übermächtig und nehmen auf diese Weise zugleich ihre Unfertigkeit wahr. Insbesondere das Kind erlebt die Mit- und Umwelt als überlegen. Daher ist Mächtigkeit für das Kind faszinierend. Das - so muß ergänzt werden - ist auch im Erwachsenen immer wieder nachzuweisen. Die Ehrfurcht vor dem Lebendigen richtet den Heranwachsenden auf höchste Werte aus.

Zwischen den beiden Prinzipiengruppen ist das Prinzip der Gemeinschaftserziehung angesiedelt. Gemeinschaft ist das Medium der Erziehung aber auch der Ausgang aller Entwicklung. Sämtliche Antriebe, aus denen Erziehung hervorgeht, sind den Verpflichtungen gegenüber der Gemeinschaft erwachsen. Gemeinschaft ist somit die Voraussetzung einer jeden Erziehung. Sie hat aber auch eine regulative Funktion. Erziehung erfüllt nur dann "ihren Sinn ganz, wenn sie die Gemeinschaftsfähigkeit ihrer Zöglinge steigert" (S. 147). Die Gemeinschaft erweist sich so als der zentrale Faktor der Erziehung. Weil Gemeinschaft Ausgang und Medium der Erziehung ist, gehört sie der Lebenswirklichkeit an und neigt zur ersten Prinzipiengruppe. Wegen ihres regulativen Zuges und ihres Zielcharakters ist sie fordernd und neigt dem Pol der Prinzipien zu, die sich am Sollen orientieren.

Jedes der genannten sieben Prinzipien geht den ganzen Menschen an. Keines darf somit vernachlässigt werden. Daraus entsteht eine Spannung, die wesentlich zu Erziehung und Bildung gehört. Die Antinomienlehre oder das dialektische Verhältnis, etwa bei Fr. Schleiermacher, greift O. Kroh bewußt auf, betont aber zugleich, daß die konkrete pädagogische Situation nicht in der unaufhebbaren Spannung verharret, sondern daß die Zuordnungen der Prinzipien "zur vereinigenden Entscheidung gebracht werden" können (S. 164), wodurch das pädagogische Denken und Tun "vor der Ausweglosigkeit" geschützt werde, in die er sonst geriete.

Die Prinzipien orientieren sich "am sinnvollen Leben" und entstammen den Normen, die "den Menschen seiner idealen Vollendung" zuführen (S. 159) können. Ihr polarer Aufbau verweist auf ihre innere Verwobenheit und repräsentiert damit zugleich das Phänomen der Erziehung selbst. Diese Systematik ist philosophisch-anthropologisch begründet und weiter angelegt als der Beitrag Eggersdorfers. Gleichwohl kann auch diese, den Rang der Allgemeingültigkeit beanspruchende Systematik nicht absichern, daß ihre Prinzipien sinnvolles pädagogisches Handeln mit sich bringen. Außerdem setzen sie eine allgemeine Zustimmung voraus, was unter "sinnvollem Leben" zu verstehen sei. Auch die Übereinstimmung hinsichtlich der "idealen Vollendung" des Menschen kann nicht vorausgesetzt werden.

Die anthropologische Begründung der pädagogischen Prinzipien und ihre dialektisch verwobene Beziehung jedoch sollten nicht mehr aufgegeben werden.

7.2.4 Sinnprinzipien des Unterrichts

Ferdinand Kopp (1965, 6. Aufl. 1977) erwähnt in seiner "Didaktik in Leitgedanken" fünf Sinnprinzipien des Unterrichts und sechs "allgemeine Grundsätze" zur Aufbereitung und Anordnung der Lernbereiche. Die "Sinnprinzipien", sie werden 1977 zusätzlich als "Richtziele" ausgewiesen (S. 90), sind das Bejahenswürdige, die Selbst- und Letztwerte der Schule. Sie beantworten die Frage, warum die Schule besteht. Sie ermöglichen den Blick auf das Ganze und befähigen den einzelnen, in konkreten unvorhergesehenen Situationen, sich richtig zu entscheiden, gemäß dem eingangs erwähnten Motto Adolf Reichweins (1965, S. 13).

Die Sinnprinzipien stellen somit bestimmte Wertrichtungen dar, die die Schule zu erfüllen hat. Sie beziehen sich auf Objekte, nicht auf Handlungen und lassen sich als Sinnrichtungen verstehen.

Die Grundsätze zur "Aufbereitung und Anordnung des Lehrstoffs" (1965, S. 79 - 110) sind eigentlich die "Richtpunkte einer /.../ Aufbereitung" von Stoffen (S. 79). Sie werden weiter nicht in einen Zusammenhang miteinander gebracht. In der sechsten Auflage der "Didaktik in Leit-

gedanken" aus dem Jahre 1977 werden sie in einem Zusammenhang gesehen mit den drei Determinanten des Curriculums, so daß "Wissenschaftlichkeit" in der Sachgerechtigkeit, die "Wissenschaft" als Kausalität und die "pädagogisch-psychologischen Bedingungen" als Entwicklungsgemäßheit erscheinen. Die weiteren Prinzipien sind durch "methodische und psychologische Überlegungen" bestimmt (1977, S. 94). Das aber heißt: es gibt hierfür keine zusammenhängenden Bezugssysteme.

Die Reflexion der Prinzipien in der "Didaktik in Leitgedanken" bezieht sich auf die Aufbereitung und Anordnung von Unterrichtsstoffen. Die so wichtige Frage nach den Erziehungsgrundsätzen wird hierbei aus dem didaktischen Fragehorizont ausgeklammert. Das ist auch bei Lothar Klingberg (1971) nachzuweisen.

7.2.5 Hierarchisch angeordnete Prinzipien als Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts

Lothar Klingberg (1971) sieht in den didaktischen Prinzipien den Ausdruck von Gesetzmäßigkeiten, die im Unterricht wirksam werden. Beispiele hierfür sind die pädagogische Gesetzmäßigkeit etwa von der Einheit von Bildung und Erziehung, die logisch-erkenntnistheoretische Gesetzmäßigkeit von der Einheit sinnlicher und logischer Erkenntnis, und die psychologischen Gesetzmäßigkeiten, etwa die gesetzmäßigen Beziehungen zwischen Erziehung und Entwicklung.

"Didaktische Prinzipien sind allgemeine Grundsätze der inhaltlichen und organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts, die aus den Zielen und den objektiv wirkenden Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts abgeleitet sind." (S. 251)

Zwischen den Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts und den didaktischen Prinzipien besteht nach L. Klingberg kein "linearer Bezug". Es kann also nicht gesagt werden, daß aus einer bestimmten Gesetzmäßigkeit dieses eine didaktische Prinzip hergeleitet worden ist. Didaktische Prinzipien können einer oder mehreren Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen. Umgekehrt gilt, daß sich eine Gesetzmäßigkeit in mehreren Prinzipien widerspiegeln kann. Diese Sichtweise belegt den systematischen Anspruch des Prinzipienkatalogs L. Klingbergs. Wörtlich heißt es:

die Prinzipien stehen "in einem Systemzusammenhang, sie bedingen einander und durchdringen sich wechselseitig" (S. 252); denn ihnen liegen die gesetzmäßigen Zusammenhänge des Unterrichts zugrunde. Weil also der Unterricht auf Gesetze zurückführbar ist, deshalb gibt es Prinzipien. Da die Gesetzmäßigkeiten in einen inneren Zusammenhang miteinander zu bringen sind, deshalb stehen auch die Prinzipien untereinander in Verbindung. Dieser Analogieschluß ist jedoch von L. Klingberg nicht erbracht.

An die didaktischen Prinzipien stellt L. Klingberg hohe Anforderungen: sie sind die Anwendung objektiv wirkender Gesetzmäßigkeit des Unterrichts, sie sind allgemeingültig und wesentlich, d. h. sie beeinflussen alle Aspekte des Unterrichts und seiner Aufgaben und sie sind "von einer gewissen Verbindlichkeit für den Lehrer" (S. 252).

Der systemtheoretische Begründungsansatz Klingbergs hat zur Folge, daß keines der Prinzipien vernachlässigt werden darf, ohne daß befürchtet werden muß, der gesamte Prinzipienkomplex gerate in Verwirrung. Für diese, dem feldtheoretischen Ansatz nahestehende Erklärung soll das Zitat ein Beispiel sein:

"Ein Lehrer, der sich am Ende einer Unterrichtsstunde darüber Rechenschaft gibt, ob und inwieweit er die didaktischen Prinzipien berücksichtigt hat, kann sich nicht damit zufrieden geben, daß er 'nur' eines dieser Prinzipien, sagen wir das der Faßlichkeit beachtet und somit die didaktischen Prinzipien 'zu 90 Prozent erfüllt' habe. Eine solche Rechnung geht nicht auf, weil der Verstoß gegen ein didaktisches Prinzip immer auch ein Verstoß gegen die ganze 'Kette' der Prinzipien bedeutet. Um bei unserem Beispiel zu bleiben: Der Lehrer, der 'lediglich' das Prinzip der Faßlichkeit verletzt zu haben meint, wird sich fragen müssen, wie man mit einem Unterricht, der 'über die Köpfe der Schüler hinweggeht', den Prinzipien der Wissenschaftlichkeit, der Selbsttätigkeit, des individuellen Eingehens usf. gerecht werden kann." (S. 253)

Damit verweist Klingberg auf die Hierarchie seiner Prinzipien, die strenge Kriterien erfüllen müssen. Das "gültige System didaktischer Prinzipien" (S. 252) muß also die wesentlichen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts berücksichtigen, "den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Seiten und Aufgaben des Unterrichts erfassen" (S. 252), durch die Erfahrungen der "sozialistischen Unterrichtspraxis" und den "gesicherten Erkenntnissen der Unterrichtstheorie" (S. 253) begründet

sein, den aktuellen schulpolitischen und unterrichtspraktischen Erfordernissen entsprechen". Ferner muß die Formulierung "übersichtlich, eindeutig und prägnant" sein (ebd.). Wenn so viele Bedingungen erfüllt sein müssen, dann kann das daraus resultierende Prinzipiensystem keine Allgemeingültigkeit beanspruchen; denn diese gestellten Bedingungen gelten nicht überall. Zum Beleg sei die "Systematik didaktischer Prinzipien" zitiert:

- "1. das Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus,
2. das Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von Theorie und Praxis,
3. das Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik des Unterrichts,
4. das Prinzip der fachübergreifenden Koordinierung der Unterrichtsarbeit,
5. das Prinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit der Schüler,
6. das Prinzip der Faßlichkeit des Unterrichts,
7. das Prinzip des individuellen Eingehens auf die Persönlichkeit des Schülers auf der Grundlage der Arbeit mit dem Schülerkollektiv,
8. das Prinzip der Anschaulichkeit des Unterrichts,
9. das Prinzip der ständigen Ergebnissicherung." (S. 253)

In dieser Auswahl zeigt sich, daß die didaktischen Prinzipien "Grundsätze der Unterrichtsführung" in einer sozialistischen Gesellschaftsordnung sind. Da sie "den komplexen Charakter des Unterrichtsprozesses zum Ausdruck bringen" (S. 254), müssen sie in ihrer "Komplexität gesehen und berücksichtigt werden" (ebd.). Dieser Analogieschluß überzeugt nicht, weil hier der gesamte Aspekt der heranwachsenden Menschen nicht einbezogen wird. So fällt es beispielsweise L. Klingberg in dem skizzierten Beispiel gar nicht auf, daß der Schüler die Mißachtung eines Prinzips durch den Lehrer, etwa die Faßlichkeit des Unterrichts durch zusätzliche eigene Leistung ausgleichen kann, ohne daß gleichsam automatisch auch die Anschaulichkeit oder die Ergebnissicherung darunter zu leiden hätten. Unterricht ist nicht nur definiert durch die Führungsaufgabe des Lehrers, es gehört immer auch der Geführte hinzu.

Kritisch ist ferner einzuwenden, daß die von Klingberg eingeführten Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts gerade nicht das Wesentliche des pädagogischen Vorgangs, des "Bildungsvorgangs" (F.X. Eggersdorfer) erfassen, sondern lediglich den erkenntnistheoretisch logisch rekonstruierbaren Lernprozeß oder Vermittlungsprozeß. Sie können daher

nicht für den gesamten Unterricht Gültigkeit beanspruchen. Außerdem können "Gesetzmäßigkeiten" immer nur in Bereichen gelten, die sich auf "Gesetze", auf Ursache und Wirkung, auf Fall und Gesetz, auf den naturwissenschaftlich erforschbaren, mit empirischen Methoden erfassbaren Bereich beziehen.

Wenn nun keine Beziehung zwischen den genannten Gesetzmäßigkeiten und den Prinzipien herstellbar ist, dann muß im Ausnahmefall der Grund offengelegt und zusätzliche Faktoren benannt werden. Da dies nicht geleistet ist, scheinen die schwer faßbaren, zusätzlichen Faktoren aus dem personalen Bereich des Heranwachsenden eine bedeutende Rolle zu spielen. Das systemtheoretisch angelegte Prinzipienschema L. Klingbergs kann sie aber nicht erfassen. Daher hat es nur eine eingeschränkte Gültigkeit.

Verdienstvoll ist es trotz allem, daß auf den gesellschaftlichen Bereich eingegangen wird, insbesondere durch den Nachweis, wie sehr oberste Zielvorstellungen in die Prinzipienbildung hineinwirken. Abschließend hierfür der Beleg:

"Das Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung im Unterricht auf der Grundlage des Marxismus-Leninismus ist das führende Prinzip, das Leitprinzip des Systems didaktischer Prinzipien. Die führende Rolle dieses Prinzips ist gesetzmäßig begründet, weil es
- den grundlegenden Gehalt, die wesentliche Bestimmung des Unterrichts in der sozialistischen Schule, seine sozialistische Qualität, besonders prägnant zum Ausdruck bringt,
- die ideologische Orientierung des Unterrichts und der Unterrichtsarbeit eindeutig fixiert,
- die pädagogische Tendenz aller anderen didaktischen Prinzipien bestimmt." (S. 254)

7.2.6 Anordnung der Prinzipien auf verschiedenen Ebenen

Günter Scholz und Heinz Bielefeldt (1978) sprechen von "Prinzipien schulischen Unterrichts" (S. 55 - 72), die sie in eine "systematische Übersicht" bringen. Aber auch ihnen gelingt kein enger Zusammenhang der in den Gruppen ausgewiesenen Prinzipien. (Vgl. S. 72) Sie verweisen darauf, daß es unmöglich sei, einen "abgeschlossenen Kanon von Unterrichtsprinzipien" aufzustellen (S. 59). Zur Begründung führen sie an:

- den Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis,
- die neuen Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, die neue

Prinzipien der Vermittlung erfordern,

- der Bezug der Schule zur Gesellschaft bringt es mit sich, daß im Austausch mit gesellschaftlichen Erfordernissen die vorherrschenden Prinzipien verändert werden.

Die zentralen Prinzipien unterrichtlicher Vermittlung werden in einen Ordnungsrahmen eingefügt, wobei Überschneidungen nicht auszuschließen sind. Sie nennen vier Ebenen:

- (a) die bildungspolitischen Leitgedanken, die die Prinzipien Chancengerechtigkeit, soziale Integration und Leistung subsumieren können;
- (b) die ziel- und inhaltsorientierten sowie methodenorientierten Prinzipien: Wissenschaftsorientierung, Passung und Ganzheit;
- (c) die ziel- und inhaltsorientierten Prinzipien: exemplarisches Lehren und Lernen, Aktualität und Heimat;
- (d) die methodenorientierten Prinzipien: Anschauung, Aktivität und Spontaneität sowie Erfolgssicherung.

Prinzipien lassen sich somit wesentlichen zentralen Faktoren des Unterrichts zuordnen, hier: der Bildungspolitik, der Zielstellung, den Inhalten und den Methoden. Auf diese Weise werden zentrale Bereiche des Unterrichts prinzipienhaft erfaßt, ohne daß es zu Verkrampfungen hinsichtlich einer ausgeglichenen Systematik kommt. Sie können damit nur das aufgreifen, was diskutiert wird und weder Desiderate noch Präskriptionen formulieren. Damit wird der gesamte Sollensbereich und der individuelle Bereich der personalen Erziehung vernachlässigt. Ein durchgehendes Gliederungsschema, eine konzentrierende Idee fehlt. Gleichwohl scheint der Trend der Darstellung von Prinzipien in diese Richtung zu gehen. Denn auch die letzte Veröffentlichung, die hier referiert werden soll, enthält ebenfalls keinen Versuch zur Gliederung, geschweige denn eine umfassende Systematik.

7.2.7 Systemfreie Anordnung von Prinzipien

In dem Buch von Karlheinz Wöhler (1979) werden zehn unterschiedliche Prinzipien vorgestellt, die die verschiedensten Bereiche des Unterrichts abdecken: die Wissenschaftsorientierung, das Verstehen von Lernstoffstrukturen und das beziehungsvolle Lernen, das fächerübergreifende Prinzip, das der Mehrperspektivität, der Situationsbezogenheit, der Systemorientiertheit, der Antizipation, der funktionalen Unterrichtsplanung und der Zielorientiertheit.

Dieser kurze Überblick ergibt zusammengefaßt den folgenden Sachstand:

(a) "Prinzipien der Bildungsarbeit" (F.X. Eggersdorfer) lassen sich mit Hilfe des idealtypischen Rekonstruktionsprozesses des Bildungsganges entwickeln. Dies ist ein interessanter Versuch, der dem anthropologischen Aspekt große Beachtung schenkt, aber gesellschaftspolitische und soziokulturelle Aspekte nicht umfassen kann.

(b) Prinzipien lassen sich in einer geschlossenen und allgemeine Gültigkeit beanspruchenden Systematik einordnen, sei sie idealtypisch wie bei O. Kroh oder systemtheoretisch, wie bei L. Klingberg begründet.

(c) Prinzipien lassen sich auch in einen lockeren Ordnungsrahmen wie bei G. Scholz und H. Bielefeldt einfügen, der jederzeit ergänzbar ist, aber den Bezug zum Heranwachsenden nicht enthält.

(d) Prinzipien lassen sich nur lose aneinanderreihen, wie bei K. Stöcker, F. Kopp und K. Wöhler. Sie können hier zwar jederzeit ergänzt werden, aber es fehlt ein zentrierender Gedanke. Sie überlassen dem Lehrer im Entscheidungsfall die Verantwortung, ohne ihm die nötigen Entscheidungskriterien zur Verfügung zu stellen.

Die verschiedenen Verfasser wählen unterschiedliche Prinzipien aus, ohne daß die Auswahlkriterien legitimiert sind. Sie scheinen demnach von keiner fixierbaren Anzahl von Prinzipien auszugehen. Und doch

muß ein begrenzter Fundus von Prinzipien existieren, der sich bisher als unersetzbar erwiesen hat.

Vergleicht man nun die vier dargestellten Anordnungsweisen der Prinzipien, so ergibt sich, daß keine von ihnen erfassen kann, worin der Sinn des Bildens, des bildenden Lehrens und Lernens (F.X. Eggersdorfer), des Unterrichts, der Vermittlung usw. besteht. Es fehlen Hinweise darauf, wie das Unterrichtete, Vermittelte, Gelernte in den Augen der Schüler sinnvoll erscheinen kann, wie es in seinen Sinnhorizont rücken kann. Damit bleibt eine wesentliche Forderung an Prinzipien unerfüllt: nämlich die Berücksichtigung des Strebens junger Menschen nach Sinn und Bedeutung. Die Prinzipien der Sinnhaftigkeit, des Dialogischen, der subjektiven Bedeutungsgewinnung und der Übung leisten aufgrund ihrer wechselseitigen Unterstützung hierzu einen wesentlichen Beitrag. Sie stellen den Rahmen dar, in dem eine begrenzte Anzahl auf unterschiedlichen Ebenen differenzierbarer Prinzipien enthalten ist.

7.3 Das Prinzip "Sinnhaftigkeit" als zentraler Bezugspunkt didaktischen Handelns

Der Heranwachsende als sinnstrebiges und sich nach Bedeutung sehndendes Wesen bemüht sich nur dann, einen Lerninhalt aufzunehmen, sich mit ihm auseinanderzusetzen und sich ihn möglichst lange einzuprägen, wenn dieser sinnvoll erscheint. Deshalb wurde in Kapitel 5 die Forderung aufgestellt, nur jene Inhalte in den Lehrplan aufzunehmen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Sinnfülle gewährleisten. Ein Unterrichtsgegenstand ist dann sinnvoll, wenn er ein hohes Maß an "geistigem Gehalt", also informationsreich, geistig anregend, viele Bedeutungsebenen ansprechend, kurz: viele Sinnrichtungen widerspiegeln kann. Sinnvoll ist er ferner, wenn er Zwecke erfüllt und Werte verwirklichen hilft. Die größte Sinnfülle entfaltet er jedoch, wenn alle drei Faktoren zusammen angesprochen werden können. Es gilt somit im Unterricht, mit Hilfe verschiedener Prinzipien die Sinnhaftigkeit jener Inhalte offenzulegen.

Daraus lassen sich die drei zentralen sinnstiftenden Prinzipien, die im Blick auf den Unterrichtsgegenstand erfüllt sein sollten, ableiten, nämlich Verständlichkeit, Zweckhaftigkeit und Werthaftigkeit. Wenn ein Gegenstand verstanden ist, wenn sein möglicher Zweck eingesehen und sein Wert offengelegt ist, so ist damit jedoch noch nicht gesagt, daß er auch für den Heranwachsenden sinnvoll ist. Bis zu diesem Punkt gingen bisher alle die verschiedenen Ausführungen über didaktische Prinzipien, ohne den Aspekt des Heranwachsenden theoretisch hinreichend zu erfassen. Wie aber wird aus einem kognitiv verstandenen ein sinnvoller, also ein für den Heranwachsenden bedeutungsvoller Inhalt?

Dazu muß der Lehrer den Unterrichtsgegenstand zunächst in eine enge Beziehung zum Heranwachsenden bringen. Nachdem die Inhalte "verstanden" sind, muß große Sorgfalt auf den Prozeß des Einwurzelns in das Leben des Heranwachsenden gelegt werden. Das kann gelingen, wenn der Heranwachsende erkennt, daß durch das Verstandene sich sein geistiger Horizont weitet, daß er ein neues Problem gelöst hat, daß er eine neue Perspektive eröffnet bekommen hat, eine neue Kategorie erlebt usw., kurz: daß er den Inhalt mit seinem persönlichen Leben verbinden kann. Er sieht einen Beitrag zur Ordnung seines "Gedankenkreises".

Er weiß mehr, er hat etwas tief verstanden und ist sich über diese Tatsache bewußt geworden. Dieser Vorgang der Bewußtwerdung ist nötig, weil er jetzt damit "etwas" anfangen möchte. Er möchte den Hinzugewinn einsetzen, ausprobieren, mit dem gewonnenen geistigen Schlüssel sich die Welt erschließen. Dies muß gelingen. Scheitert er, dann sieht er den Sinn seiner Mühen nicht ein. Demnach ist in dieser Phase große pädagogische Sorgfalt nötig. Sie ist so lange unentbehrlich, so lange der Erschließungsprozeß von Welt dauert und der Heranwachsende mit Hilfe dieser erschlossenen Welt stimuliert wird, diese neuen Erkenntnisse einzubauen und einzubinden in den eigenen geistigen Horizont.

Das Prinzip der Verständlichkeit zielt demnach auf die "Ordnung des Gedankenkreises" (J.Fr. Herbart), so daß es möglich ist, die Welt zu verstehen und auf diese Weise einen Kreisprozeß wechselseitiger Erschließung von Welt und Subjekt auszulösen, ganz im Sinn der kategorialen Bildung. Jedoch ist dadurch noch nicht abgesichert, daß jeder Heranwachsende diese Art der geistigen Auseinandersetzung für sinn-erfüllend hält. Die Tätigkeit mag zwar prinzipiell als sinnvoll akzeptiert werden, aber so recht zufrieden ist man damit auf Dauer erst, wenn die Frage nach dem Wozu dieses Tuns eine überzeugende Antwort erhält.

Die Antwort kann nur auf einer anderen Ebene gegeben werden. Sie liegt zunächst im Zweckhaften des Tuns. Sinnvoll ist das Verstandene, wenn es einen Zweck erfüllt. Daher ist die Zweckhaftigkeit von etwas das zweite sinnstiftende Prinzip. Es wurde aus dem zweiten Sinn-Ziel "Zweck" abgeleitet. Wer die Zweckhaftigkeit von etwas eingesehen hat, dessen gedankliche Klarheit nimmt zu. Wer sie erlebt hat, empfindet sie aber erst dann als sinnvoll, wenn er die zweckvolle Sache selbst anwenden kann. Die Anwendung von etwas setzt jedoch die Identifikation mit dem Inhalt der Anwendung voraus. Die wiederum wirkt sich positiv auf das Engagement des Subjekts aus. Die engagierte Anwendung von etwas beeinflusst durch Übungseffekte vorteilhaft das Können. Je mehr dies zunimmt und je klarer die Welt gedanklich durchdrungen wird, desto mehr nimmt auch die Fähigkeit zur Selbständigkeit zu. Damit wird der anthropologische Grundzug des Menschen nach

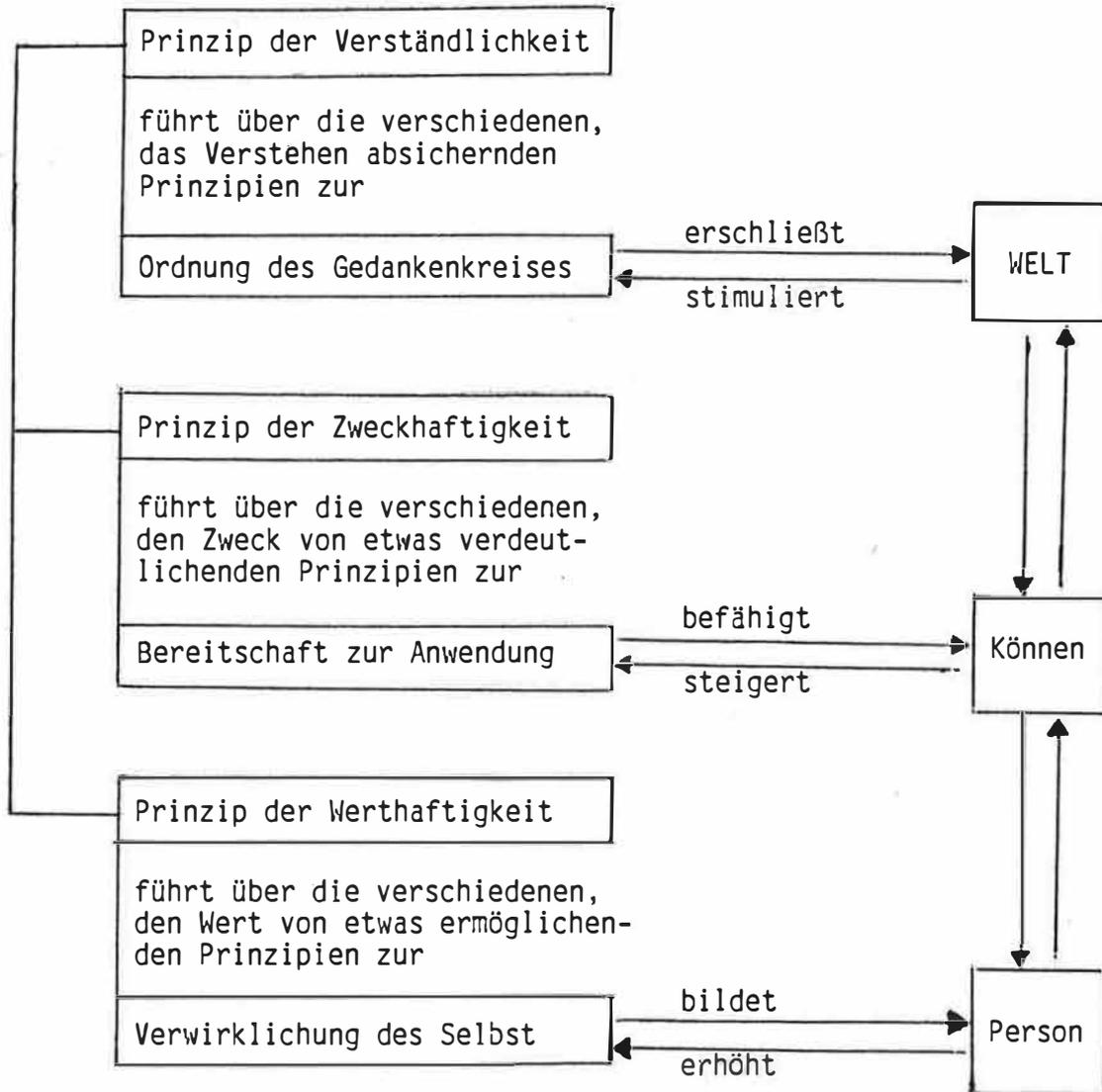
vollendeter Selbständigkeit, Mündigkeit, Freiheit u. a. m. tangiert. Die Bereitschaft zur Anwendung steht in einem Wechselwirkungsverhältnis zum Können; denn je mehr Inhalte angewendet werden, desto größer wird das Können; ein hohes Niveau des Könnens wiederum steigert die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun, zur Aktivität. Gesteigertes Können wirkt auf die Bereiche der erschlossenen Welt, wodurch zusätzlich der "Gedankenkreis" positiv beeinflusst wird. Auch dies löst eine Bestätigung der Zweckhaftigkeit von etwas aus.

Das Können befriedigt aber auf Dauer nicht. Die Bereitschaft zur Anwendung, zum Tun ermöglicht die Verbindung zum Wertbereich: Wertvolles soll angewandt werden, nicht nur Zweckhaftes. Sinnvoll ist der Zweck, wenn er einen Wert erfüllt. Daher muß die Werthaftigkeit als Prinzip hinzugenommen werden. Sie ist durch das dritte Sinnziel "Wert" begründet. Damit läßt sich der Weg zum Selbst eröffnen. Die Werthaftigkeit stellt einen Beitrag zur Selbstverwirklichung dar, weil - wie in der anthropologischen Grundlegung ausgeführt (vgl. Kapitel 3) - der Mensch nur auf dem Weg über die Welt zu sich gelangen kann, und das heißt in diesem Zusammenhang: nur über die Verwirklichung von Werten.

Daher muß der sinnvolle Lerngegenstand die Möglichkeit dazu bieten. Der Beitrag zur Selbstverwirklichung bildet die Person. Das aber heißt: die einen Menschen kennzeichnenden Qualitäten gelangen immer deutlicher zum Vorschein. Er kann auf diese Weise eine personale Einheit und Ganzheit werden trotz seiner vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Erfolg der "Charakterbildung" erhöht die Bereitschaft zur Verwirklichung von Werten und trägt zur Selbstverwirklichung bei. Dies beeinflusst zugleich das Wohlbefinden positiv, das wiederum das Können steigert und auf die erschlossene Welt stimulierend wirkt. Auf diese Weise ergibt sich eine vielfach miteinander verwobene, aufeinander abgestimmte Oszillation zwischen den sinnstiftenden Prinzipien.

Wenn diese verschiedenen Stadien durchlaufen sind, dann ist die Sinnhaftigkeit eines Unterrichtsgegenstandes vom Heranwachsenden akzeptiert und positiv in dessen Leben integriert worden. Graphisch ergibt sich aus dem bisher Gesagten die folgende Struktur:

Abbildung: Das Prinzip der Sinnhaftigkeit



7.3.1 Das Prinzip "Verständlichkeit"

Das Prinzip "Verständlichkeit" erstrebt die eindeutige Absicherung des Verstehens eines zu übermittelnden Inhalts. Dazu sind wichtige Voraussetzungen einzuhalten. Sie wurden von I. Langer, Fr. Schulz von Thun und R. Tausch vorgestellt (1974). Im Kern kommt es auf vier Kriterien bei der verständlichen Weitergabe von Wissen an, nämlich auf "Einfachheit", "Gliederung", "Prägnanz" und "Anregung" an.

Das zu übermittelnde Wissen soll einfach dargestellt sein, wobei einfache, kurze Sätze dominieren sollten. Vorteilhaft sind geläufige Wörter. Verwendete Fachbegriffe müssen erklärt werden, soll deren Verständnis gesichert sein. Die Darstellung soll möglichst konkret und anschaulich sein.

Neben der Einfachheit ist auch die Gliederung und die Ordnung der Darstellung des Inhalts wichtig. Damit der Leser oder der Hörer sich bei den Informationen auskennt und Zusammenhänge erfassen kann, muß die innere Ordnung und die äußere Gliederung beachtet werden. Hinsichtlich der inneren Ordnung kommt es darauf an, die Sätze folgerichtig aufeinander zu beziehen und die Informationen in einer logischen Reihung anzubieten. Die äußere Gliederung macht den Aufbau des Textes sichtbar, wobei übersichtlich die zusammengehörigen Teile gruppiert werden. Überschriftete Absätze helfen hierbei. Gliedernde Vor- und Zwischenbemerkungen erleichtern es dem Leser, die Absichten des Verfassers zu erkennen. Hervorhebungen und Zusammenfassungen tragen ebenfalls zur Strukturierung von Texten bei. Hier muß jedoch auch der Niveau-grad des Lesers berücksichtigt werden.

Der Sprachaufwand soll sich auf ein Mittelmaß einpendeln. Weder soll er zu kurz noch zu lang, weder zu sehr aufs Wesentliche beschränkt noch zu viel Unwesentliches enthalten, weder zu gedrängt noch zu breit, weder nur auf das Lernziel konzentriert noch abschweifend, weder knapp noch ausführlich sein. Inhaltliche und sprachliche Entbehrlichkeiten sollten vermieden werden.

Schließlich sollte die verständliche Darstellung auch zusätzliche Anregungen enthalten. Dadurch kann Interesse, Anteilnahme oder Lust am Lesen hervorgerufen werden. Wörtliche Reden, Fragen zum Mitdenken, lebensnahe Beispiele, direktes Ansprechen des Lesers, u. a. m. sollten anregend, interessant, abwechslungsreich und persönlich wirken. (Vgl. hierzu R. und A.-M. Tausch 1977, S. 268 - 277)

Diese vier Merkmale einer verständlichen Übermittlung von Wissen enthalten bei genauer Durchsicht Forderungen, die mit einigen didaktischen Prinzipien übereinstimmen. Die Forderung nach Einfachheit wird unterstrichen durch den Hinweis, daß eine Darstellung möglichst konkret und anschaulich sein soll. Dahinter ist unschwer das Prinzip der Anschaulichkeit zu erkennen. Die Hinweise auf Gliederung und Ordnung betonen u. a. die Notwendigkeit, Wissensfakten in Zusammenhängen anzuordnen, was der Forderung nach Sinn-Zusammenhängen entgegenkommt. Die Kürze einer Darstellung wird durch die Einengung auf das Wesentliche erreichbar. Dies ist identisch mit der Forderung nach exemplarischen Lehren und Lernen, bei dem nur Wesentliches beispielhaft vorgeführt wird. Der Verweis auf die lebensnahen Beispiele, der die zusätzliche Anregung des verständlichen Textes konkretisiert, läßt sich mit dem Prinzip der Lebensnähe verbinden.

Im folgenden sollen nun die Prinzipien dargestellt werden, die die Verständlichkeit von Inhalten absichern helfen. Es sind dies "Kindgemäßheit" und "Wissenschaftsorientierung", "das Exemplarische" und "Ganzheit", "Anschauung und "Abstraktion". Die Prinzipien wurden bewußt polar angeordnet, um zu verdeutlichen, daß jedes Prinzip durch sein polares Gegenstück in seiner Geltung begrenzt wird. Zugleich muß hinzugefügt werden, daß die Wortformeln für die verschiedenen Prinzipien durch andere ersetzt und daß auch andere polare Gegenstücke ausfindig gemacht werden können.

7.3.1.1 Die Prinzipien "Kindgemäßheit" und "Wissenschaftsorientierung"

Das Prinzip der "Kindgemäßheit"

Das Prinzip "Kindgemäßheit" hat in der Literatur mehrere Synonyme hervorgebracht. So wird es durch "Entwicklungsgemäßheit" ersetzt, um zum Ausdruck zu bringen, daß die Lernmotivationen, der Lerngegenstand und die Lernziele dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechen müssen. Das ist an sich eine Binsenweisheit und bräuchte nicht eigens als Prinzip festgehalten zu werden, wollte man damit nicht auch Rückschlüsse von einem erkannten Entwicklungsstand auf den dafür geeigneten Lehrstoff gewinnen. Da jedoch die Phasenlehren der Entwicklungspsychologien nicht mehr die uneingeschränkte oder doch sehr breite Zustimmung erfahren, ist die Orientierung an diesem Prinzip nicht mehr opportun. Dies ist einerseits bedauerlich, weil damit doch gewisse Rahmendaten im Kopf des praktizierenden Lehrers gespeichert bleiben, die ein angemessenes Handeln in der Praxis eher wahrscheinlich machten, als die heute für richtig erachtete differenziertere, dadurch aber unübersichtlich, unprägnant gewordene Sichtweise. Wie dem auch sei: in dem Prinzip "Kindgemäßheit" schwingt der Aspekt "Entwicklungsstufen" des Heranwachsenden mit.

Der Inhalt des Prinzips "Kindgemäßheit" wird heute vielfach mit "Passung" wiedergegeben. Man meint damit "die notwendige Rücksichtnahme auf die Individuallage der Schüler" (G. Scholz/H. Bielefeldt 1982, S. 63), weshalb die Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts in die Nähe rücken. Der Begriff "Passung" macht darauf aufmerksam, daß sich die Schüler in ihrem "sachstrukturellen Entwicklungsstand", also jenen Kenntnissen und Fertigkeiten eines Schülers, "die er zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung in Hinblick auf den relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzt" (H. Heckhausen 1972, S. 193), unterscheiden. Passung besagt, daß der erreichte Entwicklungsstand des Schülers mit dem Schwierigkeitsgrad des Inhalts vereinbar sein muß. "Der angemessen dosierte Schwierigkeitsgrad erregt die Aufmerksamkeit und hält die

Zuwendung aufrecht." (S. 213). In diesem Zusammenhang müßte auch das Bildungsaxiom Georg Kerschensteiners neu interpretiert werden, das sinngemäß besagt, daß nur derjenige von einem Bildungsgut gebildet wird, dessen geistige Struktur der des Gegenstands entspricht. Der wahre Kern dieses Axioms dürfte jedoch sein, daß nur derjenige in einem Gebiet Großes leistet, der dazu eine bestimmte hohe Affinität besitzt oder sich angeeignet hat.

Passung wiederum ist mit "Vorwegnahme" (E. Weniger) in einen Zusammenhang zu bringen, weil der Schüler etwas mehr und auf einem etwas höheren Niveau aufnehmen soll als er bereits erreicht hat. Sie ist aber nicht mit "Verfrühung" zu verwechseln, die vor einer unzeitgemäßen Behandlung warnt. Diese, der naturalistischen Pädagogik des Wachsenlassens nahestehende Formulierung ist auch heute noch zu beachten; denn es wäre falsch anzunehmen, nur weil es die Richtung in der Pädagogik nicht mehr gibt, die eine im Kern richtige Entdeckung machte, muß auch diese verschwinden.

Das aus der empirischen Psychologie stammende Wort der "Passung" wird hier nicht übernommen, weil dahinter nicht der Mensch zum Vorschein kommt. Das ist auch ein Grund, warum hier die Bezeichnung "Kindgemäßheit" beibehalten wird. Damit soll jedoch kein Rückfall stattfinden oder gar begründet werden, sondern vielmehr der Mensch in der Pädagogik bewahrt werden. Außerdem können die Erkenntnisse über Passung durchaus einbezogen und dem Prinzip "Kindgemäßheit" subsumiert werden. Angesichts der uneinheitlichen Terminologie in der Pädagogik ist ein gewisses Maß an Allgemeinverständlichkeit herzustellen. Unter diesen Voraussetzungen besagt der Begriff "Kind", daß es sich um einen Heranwachsenden handelt, der durch seine soziokulturelle Herkunft, durch seine Altersstufe, durch sein Wissen und Können u. a. m. gekennzeichnet ist. (Vgl. Kapitel 3) Darauf muß im Prinzip der Kindgemäßheit Rücksicht genommen werden.

Zum historischen Hintergrund von "Kindgemäßheit"

Die Vorrangstellung des Kindes vor der Sache ist unter schulpädagogischem Aspekt erst in der Aufklärung erfolgt:

- John Locke (1632 - 1704) hatte erkannt, daß Kinder sich frei und uneingeschränkt betätigen müssen.
- Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) trat dafür ein, daß die Erziehung der natürlichen Entwicklung des Menschen folgen muß.
- Die Philanthropen haben auf diesem Fundament weitergearbeitet.
- Immanuel Kant (1724 - 1804) forderte die Mitbürger auf, die "selbstverschuldete Unmündigkeit" zu überwinden und "sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen".
- Christian Gotthilf Salzmann (1744 - 1811) forderte zum Gebrauch der eigenen Kräfte auf. Der Lehrer regt die Denktätigkeit durch Fragen an, drängt jedoch das Denken der Kinder durch Frageketten in die von ihm gewünschte Richtung. Er verwendet die Katechese - die "findende Lehrform" -, die zum Nach-Denken zwingt. Diejenige Denkrichtung oder Tätigkeit des Schülers soll entwickelt werden, die ihn zum nützlichen Glied dieser Gesellschaftsordnung macht. Die Denkbewegung wird mit den Normen der Gesellschaft in Einklang gebracht. Diese Schülerorientierung ist eingebettet in gesellschaftliche Strukturen.
- Die Reformpädagogik hat das Prinzip "Kindgemäßheit" ausdifferenziert. Während Rousseau noch intuitiv erkannte, daß der Mensch einen aktiven Kern besitzt, gelangte Wilhelm Wundt (1832 - 1920) durch systematische Forschung zu diesem Ergebnis. Er entdeckte die Aktualität des seelischen Lebens, demzufolge nicht die Vorstellung und das Denken die seelischen Grundgegebenheiten darstellen, sondern das Wollen. Geistiges Leben ist Tätigkeit. Daher gilt nicht das Unterrichten bzw. Belehren als die zentrale Aufgabe der Schule, sondern die auf Eigenständigkeit beruhende Arbeit der Schüler. Aus der Belehrungsschule könnte aufgrund dieser Theorie eine Selbsttätigkeitsschule werden.

Zum Verständnis von "Kindgemäßheit" heute

Die Forderung nach Kindgemäßheit ist heute identisch mit einem Ensemble von Verhaltensmustern, u. a. sind zu nennen: Spontaneität, Aktivität, Handlungsbezug, spielerischer Umgang mit Dingen, Aufnahme der Welt über konkret erfahrbare Gegenstände. Sie erfahren ihre Grenze im bloßen Aktionismus, in der unsachgemäßen Verniedlichung und in einem unrealistischen Kindchen-Bild.

Kindgemäßheit bedeutet die Berücksichtigung kindlicher Entwicklung, die auch in den wissenschaftsorientierten didaktischen Konzepten enthalten ist, allerdings eingeeignet auf die funktionale Ebene der psychisch-kognitiven Leistungsfähigkeit. Allgemeiner müßte man fordern: Die Inhalte des Unterrichts müssen dem Kind entsprechen und zwar in seiner jeweiligen Situation, der vermuteten Entwicklungsstufe, seiner Individualität, der Geschlechtseigenart und der Milieuabhängigkeit. Als grobe Anhaltspunkte mögen die folgenden Ausführungen dienen:

6. - 8. Lebensjahr: Auswahl von Gegenständen und Personen der Umwelt des Kindes in bezug auf seine eigenen Bedürfnisse. Es versucht, die Sachbeschaffenheit der erfahrenen Umwelt zu erreichen.

9. - 11. Lebensjahr: Die Lernintentionen des Kindes sind in der Regel auf die äußere Wirklichkeit, auf ihre Gegenstände und besonders auf die Naturobjekte in ihrer Mannigfaltigkeit gerichtet. Tatsachenwissen aus Natur und menschlichem Lebensraum wird gerne aufgenommen, z. B. Spielquartette mit technischen Details, das Buch der Rekorde u. a. m. Die Einfühlung in Mitmenschen ist nicht möglich.

12. - 13. Lebensjahr: In der Zeit der Pubertät setzt sich eine neue Sichtweise durch. Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten in den Gegenständen werden erfaßt. Innerseelische Wirklichkeit, Lebensformen, Erscheinungen des sozialen und politischen Lebens, der Arbeitswelt interessieren. Gewisse unveränderliche Haltungen prägen sich verstärkt aus.

Daraus ergeben sich allgemeine Forderungen:

- keine Verfrühung, z. B. kein Tanzkurs für 14jährige Kinder;
- keine Überlastung, z. B. keine quantitative Überbürdung mit Wissensballast, keine geistige Unterforderung durch zu wenig Möglichkeit, selbständig zu denken;
- keine Verzögerung, z. B. Förderung nicht nur der schwach begabten Heranwachsenden, sondern auch der hochbegabten.

Die kindliche Entwicklung ist ein komplexes Ineinander von genetisch gesteuerten Reifungsprozessen, denen niemand ausweichen kann, und hierarchisch geordneten Lernprozessen. Kinder unterschiedlicher Herkunft entwickeln unterschiedliche Fähigkeiten und Motivationen, der formellen schulischen Instruktion zu folgen. Daher kann nicht mehr von einer einheitlichen Konzeption der Kindgemäßheit gesprochen werden. Was "kindgemäß" ist, kann demzufolge nicht mit Eindeutigkeit festgestellt werden, weil es von Subjekt zu Subjekt wechselt.

Demzufolge soll eine Vielfalt unterschiedlicher Inhalte gleichwertig an die Kinder herangebracht werden, vor allem um die Vorherrschaft des kognitiven Elements zurückzudrängen. Im Mittelpunkt sollten auch soziale, künstlerische, sportliche, musische Tätigkeiten stehen. Dies gilt insbesondere für die Grundschule. Die Lernsituationen sollten offen gestaltet werden. Die Lernatmosphäre wird beachtet. Damit soll einer einseitigen Intellektualisierung vorgebeugt werden.

Kindgemäßheit bedeutet, die Fähigkeiten des Kindes zu berücksichtigen. Eine alte Forderung der Weimarer Grundschule wird somit übernommen.

Kindgemäßheit heißt aber auch, die Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Diese Forderung wird in der Konzeption des situationsorientierten Ansatzes und des offenen Unterrichts in den Mittelpunkt gestellt. Werden jedoch die Bedürfnisse der Kinder zum Maßstab für einen "menschlichen Unterricht" erkoren, dann wird im Menschen nicht das Geistwesen, sondern das triebbestimmte Tier gesehen, das seinen Bedürfnissen nicht widerstehen könne. Da dieses Menschenbild hier nicht vertreten wird, muß auch die daraus abgeleitete Unterrichtskonzeption abgelehnt werden.

Kindgemäßheit verlangt die Beachtung der Pflichten der Kinder. Diese Forderung will einer Vereinseitigung des Denkens vom Kinde aus vorbeugen und auf die Notwendigkeit in der Erziehung hinweisen, Kinder zu verantwortungsbewußtem Handeln hinzuführen. Damit ist

die Annahme verbunden, daß Kinder sich in Freiheit entscheiden (vgl. Kapitel 3).

Kindgemäßheit heißt, diejenigen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu finden und im Unterricht einzusetzen, die in absehbarer Zeit nicht computerisiert werden können. So ist zum Beispiel die Innerlichkeit des Kindes verstärkt anzusprechen. Dafür eignen sich "Muße", "Erweckung" und "Begegnung" sowie "Erlebnis" und "Erfahrung". Dies ist ein Hinweis, wie leicht weitere Prinzipien mit dem Prinzip der Kindgemäßheit verbunden werden können. Die ruhige Lage des Schulhauses und "lebensnah" ausgestaltete Klassenräume sind günstige äußere Vorbedingungen hierfür. Die Einübung des Schweigens, Verinnerlichung der Sprache und der Naturbetrachtung, Verinnerlichung durch Kunst und durch religiöse Erziehung, der Liebe und Mitmenschlichkeit ist angemessen. Die Entwicklung der Phantasie, des Geschmacks, der Genußfähigkeit, der ästhetischen, moralischen und kognitiven Urteilskraft, der Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit bekommen eine erhöhte Bedeutung.

Inhalte und ihre Vermittlung, die dieses Verständnis von Kindgemäßheit beachten, bieten die Gewähr dafür, daß sie in die geistige Auseinandersetzung der Heranwachsenden einbezogen werden.

Kindgemäßheit drückt die Einengung des Sinngehalts von "Nähe" auf die Person aus. Daher könnte als ihr polares Gegenstück auch "Sachgerechtigkeit" genannt werden. Das gilt aber nur auf der Ebene der methodischen Prinzipien. Inhalte sollen nicht nur dem Kind entsprechend seiner Fähigkeiten zurechtgestutzt werden, sondern die Sache soll in seiner Strenge, Ernsthaftigkeit, Forderung und Unmenschlichkeit berücksichtigt werden. Auf diesen bereits verwiesenen Zusammenhang (vgl. Kapitel 5) muß noch einmal hingewiesen werden, um jeglicher Vermenschlichung und Verniedlichung entgegenzutreten. Dadurch wird auch der nötige Ernst auf seiten der Heranwachsenden geweckt, was letztlich beiden dienlich ist.

Bezieht man die in der Kindgemäßheit angesprochene "Nähe" auf den umgebenden Raum, dann gelangt man zur Forderung nach Heimatsnähe. Dieses Prinzip dominierte sehr lange in der Grundschule im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht. Das Heimatprinzip ist zugleich verbunden mit Naivität und Enge, die mit der modernen Welt unvereinbar sind. Doch dies dürfte nicht der ausschlaggebende Grund sein, grundsätzlich auf das Heimatprinzip zu verzichten. Vielmehr scheint der Heimatverlust durch den Zweiten Weltkrieg und der weitgehenden Aufgabe des Gefühls heimatlicher Verbundenheit, des Stolzes mit dem, was die Väter geleistet haben, sowie der Überfremdung herkömmlicher Lebensart, Denk- und Verstehensweisen damit zusammenzuhängen. Denn sonst könnte man der Heimat nicht eine Weltverschlossenheit unterstellen. Das geschieht, indem man ihr die Weltoffenheit gegenüberstellt: wenn es keine Heimat gäbe, gäbe es somit auch keine Fremde, in die es einen zieht; nur wo Nähe ist, gibt es Ferne. Gegenwärtig taucht eine Gegenströmung auf, initiiert durch die vielen Heimatverbände, die das Heimatprinzip aufwerten kann, ohne daß eine Heimattümelei entsteht.

Der ausschlaggebende Grund, der gegen das Heimatprinzip vorgebracht wurde, war im methodischen Bereich angesiedelt: der Heimatkundeunterricht war zu wenig wissenschaftlich abgesichert. Hier wird jedoch übersehen, daß mit dem Heimatunterricht nicht nur Wissen, sondern zugleich auch die Liebe zur Heimat, zu dem Raum, in dem man nun einmal gerade lebt, geweckt wurde, die es zu pflegen gilt. Denn wer seine Heimat liebt, der setzt sich für ihre Erhaltung, ihr ökologisches Gleichgewicht, für ihre Sauberkeit ein. Es gilt gründlich abzuwägen, was mehr zählt: viele wissenschaftlich abgesicherte Daten über den Raum "Heimat" oder der ganzheitliche Bezug, durchzogen mit spärlichen Informationen. Aber warum können nicht beide Aspekte gemeinsam vertreten werden? Aus sinntheoretischer Sicht müßte es möglich sein, im Rahmen des Heimatprinzips ein fundiertes Wissen weiterzugeben.

Hinter den beiden Prinzipien der Heimat und des Kindes steht das Prinzip der Lebensnähe (K. Stöcker) oder das der Aktualität (F. Kopp) bzw. Wirklichkeitsnähe. Gegen dieses Gesamtensemble

von "Nähe"-Prinzipien kann man einwenden, daß sie sich auf die subjektiven Erfahrungen des einzelnen beziehen, die zu einer allgemeinen Erkenntnisgewinnung nicht ausreichen. Aber sie zeigen auch den Weg auf, daß dieser subjektive Bewußtseinsstand durchbrochen werden muß, damit die Enge der eigenen Erfahrungen ausweitbar wird. A. Petzelt (1964, S. 129 - 134) wirft der "Lebensnähe" vor, sie würde den Unterricht vom Leben abgetrennt sehen und befasse sich mit der Vielfalt des bloß Zufälligen. Dies mag einst so gewesen sein, heute jedoch wird dies nicht mehr praktiziert. Petzelt wehrt hiermit zu Recht die Gefahr ab, daß sich so Unterricht an die Tagesereignisse anpassen und sich nach ihnen richten müsse (vgl. S. 130).

Der zentrale Kritikpunkt an den "Nähe"-Prinzipien ist ihre mangelnde meßbare Effektivität. Als Auslöser läßt sich der 1958 in der westlichen Welt schmerzlich erlebte Sputnik-Schock erwähnen, der die angebliche Unterlegenheit des westlichen Ausbildungssystems, insbesondere des amerikanischen, gegenüber dem sowjetrussischen belegte. Mit einiger Zeitverzögerung schwappte die behavioristische Welle zu uns über, die die sog. Wissenschaftsorientierung im Bildungswesen einleitete und zum Prinzip der Wissenschaftsorientierung generierte. Es stellt das polare Gegenstück zur Kindgemäßheit dar.

Der Geltungsanspruch der "Kindgemäßheit" als Prinzip besteht in der Absicherung, Sinnverwirklichung und Bedeutungsgewinnung auf die je spezifische "Entwicklungsstufe" des Heranwachsenden zu beziehen. Dadurch trägt es entscheidend bei, die "Verständlichkeit" nicht nur auf der abstrakten Ebene "des" Heranwachsenden, sondern auf der konkreten Ebene des je individuellen jungen Menschen zu gewährleisten.

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung

Die Orientierung an der Wissenschaft, die als unerläßlich für die Schule der beginnenden siebziger Jahre angesehen wurde, will das magisch-mythische Erfahrungswissen, das man insbesondere in den Volksschulen anzutreffen glaubte, auf das rational-aufgeklärte Niveau

des Wissenschaftswissens heben. Der Grundgedanke, der Wahrheit zu dienen, ist jedoch in der Geschichte der Schule nicht neu.

Im 19. Jahrhundert herrschte bereits ein weitverbreiteter Fortschrittsoptimismus. Dieser führte dazu, daß der Bildung eine intellektualisierende und disziplinierende Funktion zugemutet wurde. Die Assoziationspsychologie sollte eine optimale Lehrmethode ermöglichen. Ein Beispiel hierfür sind die Bemühungen der Utilitaristen Englands, insbesondere um Jeremy Bentham, James und John Stuart Mill. Aus dem reduzierten Verständnis dieser Lehre wurde in der Schule vor allem der Drill und das rigide Lernen betont, so daß diese Drill- und Lernanstalten wurden. Allerdings sollte man auch nicht vergessen, daß die Bedingungen der Schule in jener Zeit, in der hunderte von Schülern in einem Raum zu unterrichten waren, mit den heutigen unvergleichbar sind.

Die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts löste eine Gegenbewegung aus, durch die das Kind in den Mittelpunkt gerückt wurde, wie es damals hieß. Aber: auch im 19. Jahrhundert bemühten sich die Lehrer um das Kind. Auch hier kann James Mill als Paradebeispiel erwähnt werden, wenngleich er auch seine Methode assoziationspsychologisch begründete. Er wollte seinen Sohn John Stuart zu einem bedeutsamen Nachfolger seines verehrten Freundes Jeremy Bentham erziehen. Deshalb wandte er ein assoziationspsychologisch begründetes Versuchsprogramm über Jahre hinweg an. Während dieser Zeit war John Stuart Versuchsobjekt und gewann einen Wissensvorsprung gegenüber Gleichaltrigen, den er auf zwanzig Jahre schätzte.

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte ein rationaler Optimismus vor, der auch als Wissenschaftsgläubigkeit bezeichnet wurde. Der Schüler sollte Einsicht in den Prozeß gewinnen, durch den Wissen erzeugt wird. Das führte zu Versuchen mit "programmiertem Unterricht" und - wie in Amerika vor allem - zu Vorschulprogrammen. Diese hatten allerdings nur einen geringen Erfolg. Wodurch seit Ende der 70er Jahre wieder eine anti-intellektualistische Richtung in der Schulpädagogik beklagenswerte Einseitigkeiten beheben möchte.

Die Vorschläge richten sich auf das Lernen vor Ort, auf den sog. informellen Unterricht, auf den offenen oder auf den erfahrungsbezogenen Unterricht sowie auf die Aufwertung musischer Fächer und der Fächer Religion und Ethik.

Diese "Bewegungen" werden durch Überbetonungen und Einseitigkeiten ausgelöst, die in gefährliche Sackgassen münden. Sie wiederum fordern zu einseitigen Gegenbewegungen heraus, die ebenfalls nicht von einer breiten Lehrerschicht getragen werden können. Es fehlt noch der lange Atem, das Durchhalten einer ausgewogenen Unterrichtskonzeption, etwa in der Verbindung von Kindgemäßheit und Wissenschaftsorientierung und dies bedeutet, daß jene Inhalte, die dem Heranwachsenden vermittelt werden, auf einem hohen Wahrheitsgrad angesiedelt sind, so daß nicht nur seine intellektuellen Fähigkeiten gefördert werden, sondern auch seine emotionalen, geistigen, physischen und sozialen.

Als Vorläufer der Wissenschaftsorientierung können die "Kunde", und die "Initiationen" genannt werden.

Das didaktische Konzept der "Kunde" wird unterschiedlich interpretiert. Bei Erich Weniger ist die "Kunde" vorwissenschaftlich und erfahrungsbezogen. Die didaktischen Kategorien sind "Erinnerung" und "Aufklärung über das gelebte Leben" (Grundtvig). - Bei Eduard Spranger ist die "Kunde" der komplexe, integrative Bezug von Heranwachsenden und Umwelt, in dem die sachliche Bedeutung und die individuellen Interessen vermittelt sind. Die "Kunde" unterstreicht und unterstützt die Erlebniswirklichkeit des Kindes. - Bei Hans Blättner ist die "Kunde" die Vorstufe der Wissenschaft. Sie muß das Erfahren und Ordnen systematisch pflegen und fortbilden. Die Kunde strukturiert lebenspraktische Erfahrungen. Die Wissenschaft wirkt auf die Strukturierung indirekt ein über die Bildungskategorie. Als Ergebnis bleibt festzuhalten: die wissenschaftlichen Aussagen haben im schulischen Bereich - weitgehend - keinen Selbstzweck, sondern dienen der "Aufklärung über das gelebte Leben" (Grundtvig).

Die Didaktik hat nach Wolfgang Klafki "zu fragen, wie weit die Fachwissenschaften die Weltperspektive des Kindes und des Jugendlichen und die des erwachsenen Laien aufzuschließen vermögen" (1975, S. 108). Das Schulfach soll sich an der Wissenschaftsdisziplin orientieren, mit dem Zweck, die lebenspraktischen Erfahrungen des Kindes und Jugendlichen anzureichern. Es geht darum, "leben zu lernen" (S. 111). Die Wissenschaften helfen dem Heranwachsenden dabei. Sie werden vom Didaktiker um Rat gefragt.

In den "Initiationen" Wilhelm Flitners ist ein weiterer Vorläufer der Wissenschaftsorientierung zu sehen. Seine Aussagen beziehen sich auf die Oberstufe des Gymnasiums und treten für die Einführung in die grundlegenden Geistesbeschäftigungen ein.

Der eigentliche Durchbruch des wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens läßt sich um das Jahr 1967 ansiedeln: Saul Byrhus Robinsohn und Theodor Wilhelm votierten in ihren Werken für die Ausrichtung schulischen Lehrens und Lernens an der Wissenschaft. Der diesbezügliche wissenschaftstheoretische Vorlauf fand bereits 1960 in Amerika statt. Jerome Seymour Bruner, der Wortführer des Ansatzes "Struktur der Disziplin", vertritt die These, daß spezielle fachwissenschaftliche Strukturen die Intelligenzentwicklung der Heranwachsenden unterstützen. Das Curriculum für ein Fach soll daher "von dem fundamentalen Verständnis des Faches her aufgebaut werden /.../, das sich aus den tragenden, seine Struktur ausmachenden Prinzipien gewinnen läßt" (1970, S. 42). Seine oft zitierte These lautet: "Jedes (sc.jedem) Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden." (S. 44) Dies dürfte sich jedoch mittlerweile als Utopie herausgestellt haben, weil Lernen nicht nur ein kognitiver Prozeß ist, sondern immer im Gesamtkomplex des Lebens zu sehen ist, in dem die Sinn-Frage dominant gestellt wird. Sie kann nicht bei jedem noch so redlich vermittelten Gegenstand überzeugend beantwortet werden. Viel eher gelänge dies bei der Kunde und bei den Initiationen.

Nach diesem Durchbruch kann eine sehr intensive Beschäftigung mit diesem Prinzip nachgezeichnet werden. Hierfür seien nur einige besonders bedeutsame Daten angeführt, und zwar 1970, 1972, 1974.

- 1970: Im Strukturplan wird das "offizielle" Verständnis von Wissenschaftsorientierung definiert:

"Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte. Zwischen Schule und Hochschule und innerhalb des Hochschulbereichs wird es fließende Übergänge hinsichtlich der Vermittlung von Wissenschaft geben; dasselbe gilt für das Verhältnis des beruflichen Unterrichts und der beruflichen Lehre zu den Wissenschaften. Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen." (S. 33)

Man ging von der ungeprüften, unbelegten Grundannahme aus, "die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft" würden erfordern, "daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind": Welche "Bedingungen des Lebens" anno 1970 könnten dies tatsächlich fordern? Das ist unsicher. Und ebenso unbestimmt ist die Schlußfolgerung: Wenn der Lernende versteht, daß "Bildungsgegenstände" durch "Wissenschaften erkannt" worden sind, und wenn er "sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufnehmen" kann, ist nicht abgesichert, daß er daraus einen Vorteil für sein Leben ziehen kann. Hier ist völlig unzureichend dargelegt, wie man etwas kritisch aufnehmen kann, denn entweder akzeptiert man es oder man ist gegen es kritisch eingestellt und lehnt es ab. Die Hoffnung, daß aus der Fähigkeit "immer wieder neu zu lernen" die "Lust zum ständigen Weiterlernen" (ebd.) entsteht, trägt, weil an keiner Stelle der Heranwachsende in seiner vollen Menschlichkeit einbezogen wird, die ihn durch das Nein-Sagen genauso auszeichnet wie durch die Bejahung. Es scheint, als wollte wissenschaftsbestimmtes Lernen auch den Menschen bestimmen.

Damit stellt sich die Machtfrage: der Stock des Lehrers wurde ersetzt durch das Joch des Faches, unter dem Lehrer und Schüler leiden. Auch dies sind Auswirkungen, die - nicht intendiert - aber aufgrund von einseitigen Positionen unvermeidlich sind. Die Mißverständnisse

im Umgang mit der Wissenschaftsorientierung schulischen Lehrens und Lernens lassen sich im Mathematikunterricht der ersten Klasse am Beispiel der "Mengenlehre" verdeutlichen. Legitimiert wurde sie durch den Satz: "Die Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe" (Strukturplan S. 33). Die Wissenschaften werden zu dem alleinigen Maßstab für Bildung erklärt. Damit sollte das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Wissenschaft überwunden werden:

"Man könnte hier einwenden, Wissenschaft als ausschlaggebender Orientierungspunkt sei zu einseitig, der letzte Bezugspunkt müsse Religion, Weltanschauung, das 'Leben' oder dergleichen heißen; wir gehen aber davon aus, daß heute nur noch eine Hoffnung besteht, Menschen und Welt /.../ zu einen, nämlich über jene Rationalität, die an den Wissenschaften zu denken gelernt hat." (H. Roth 1971, S. 52)

Aber hier wird nicht die Berechtigung nachgewiesen, daß die Einigung von "Menschen und Welt" für alle nötig, von allen so gesehen und das Mittel von allen gebilligt wird. Es wurde auch nicht überprüft, ob das Mittel "Rationalität" überhaupt für alle geeignet ist. Es soll ja auch Patienten geben, die manches Medikament nicht vertragen. Es wurde also keine Kosten-Nutzen-Analyse vorgelegt.

Aber in der damaligen Zeit hatte man dafür weder Auge noch Ohr; es fehlte auch die nötige "Rationalität".

- 1972: In der KMK-Vereinbarung "Reform der gymnasialen Oberstufe" erhielt die Oberstufe des Gymnasiums eine wissenschaftspropädeutische Funktion zugesprochen, ohne daß diese deutlich bestimmt wurde. Daher kam es, daß viele Gymnasiallehrer den Unterschied zwischen Wissenschaftspropädeutik und Wissenschaft nicht hinreichend deutlich machten.

- 1972: Im "Kollegstufenmodell Nordrhein-Westfalen" wird zwischen dem "wissenschaftsorientierten Unterricht" und dem "Wissenschaft selbst thematisierenden Unterricht" (also Wissenschaftspropädeutik) unterschieden.

- 1974: In der "Neuordnung der Sekundarstufe II" übernimmt der Deutsche Bildungsrat das Konzept des Kollegstufenmodells. Im wissenschaftsorientierten Unterricht dient die Wissenschaft, genauer: die Fachdisziplin als Kriterium für Lerninhalte und -methoden. Nur dasjenige darf gelernt werden, das vom Standpunkt der Wissenschaft aus als haltbar akzeptiert wird. - Die Wissenschaftspropädeutik hingegen vermittelt den Zugang zu den wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen. Sie informiert über Einstellungen des Wissenschaftlers und über den politisch gesellschaftlichen Kontext wissenschaftlicher Arbeit. Die Forderung von Wissenschaftspropädeutik findet sich ansatzweise bereits in der Flitnerschen Formel "Initiation". Hartmut von Hentig übernimmt bei der Begründung der Wissenschaftspropädeutik Argumente von Jürgen Habermas: Wissen und Bildung stünden der Wissenschaft und Technik sehr weit entgegen; diese Diskrepanz müsse überwunden werden. Das lebenspraktische-gesellschaftliche Verständnis von Unterrichtsinhalten im Horizont von Wissenschaft ermögliche - so folgert er - die Aufarbeitung der Alltäglichkeiten vom Horizont der Einzelwissenschaft aus und auf diese hin. Dadurch werde zugleich eine Analyse der lebenspraktischen Funktion von Wissenschaft überhaupt möglich, die zugleich die inhaltliche Füllung der Wissenschaftspropädeutik selbst sei.

Konsequenzen

Aus der Vielfalt möglicher Konsequenzen seien diejenigen ausgewählt, die sich auf die Unterrichtsaufgaben beziehen: Anhand ausgewählter Probleme, die aus dem Erfahrungs- und Interessenkreis der Schüler stammen, sollen junge Menschen in gründlichen Lernprozessen elementare Grundformen der Auseinandersetzung, Fragen und Probleme erlernen. Also: Konzentration auf das exemplarische Lernen. Die Heranwachsenden erfahren, daß Wissenschaft "als solche" nirgends unvermittelt in die gesellschaftliche Realität eintritt, sondern immer nur über verschiedene Interessenten vermittelt wird. Dabei soll keine naive Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit entstehen. Wenn es gelingt, dem einzelnen Heranwachsenden aufzuzeigen, wie Wissenschaft sein Leben bereichert, ist die Sinnfrage beantwortet.

Ferner lassen sich Denkformen, Probleme, und Lösungsversuche unterschiedlicher Wissenschaften in übergreifende Sachzusammenhänge der Schulfächer einbeziehen. Als Beispiel hierfür diene der Sachunterricht der Grundschule. Er wird aufgegliedert in verschiedene Bereiche, die die Wissenschaftsdisziplinen umfassen. Da der Bezug zum Heranwachsenden kein konstitutives Moment des Konzepts der Wissenschaftsorientierung ist, kann somit deren Einsicht in die Notwendigkeit des Lernens wissenschaftlicher Inhalte nicht entstehen. Die engagierte Vertiefung in Sachprobleme unter Einsatz der eigenen Sprach- und Denkmöglichkeiten ist konzeptionell nicht erfaßt. Nur die Variante "Wissenschaftspropädeutik" impliziert ein Sinnangebot - wenigstens für Schüler der gymnasialen Oberstufe.

Auf eine Grenze des Prinzips der Wissenschaftsorientierung sei aufmerksam gemacht: Ist es richtig, die Verwissenschaftlichung unserer Kultur zu verstärken? Müssen nicht auch andere Formen des Lebens, nämlich Kunst, Handwerk, Literatur, Umgang, Muße, Kommunikation, Sport, Besinnung genauso gepflegt werden? Aus sinntheoretischer Sicht muß man für die Berücksichtigung auch der anderen Lebensformen plädieren, weil sich auf diese Weise zusätzliche Sinnmöglichkeiten anbieten. Was sollte Wissenschaftsorientierung letztlich bewirken? Die Einsicht, daß "Bildungsgegenstände /.../ in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden" (Strukturplan 1970, S. 33), ist an sich genommen interessant, aber was bedeutet sie für den Heranwachsenden, der nach Halt, Orientierung und Entscheidungshilfen sucht? Soll er durch vielfältige Mühen "nur" erkennen, daß es letztlich doch keine absolute Wahrheit gibt? Ist ihm mit der Vorbehaltlichkeit allen Wissens wirklich gedient? In der Gegenwart wird aber die Vorbehaltlichkeit nicht als solche, sondern als Endgültigkeit behandelt: "die neuesten Forschungsergebnisse zeigen ..." so oder ähnlich lautet die auf Wissenschaft bauende, weithin akzeptierte Legitimationsformel von Erkenntnis.

Wie wäre es also, wenn man die Vorbehaltlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis zurücknähme und stattdessen die Denk- und Verstehensweisen, die in den Wissenschaften zum - vorläufigen -

Ergebnis geführt haben, betonte? Wenn diese an ausgewählten, eine bestimmte Disziplin besonders kennzeichnenden Beispielen geübt würden, gelänge es dem Heranwachsenden, auf seinem persönlichen Niveau, die ihm übertragenen Aufgaben, die vom Leben gestellten Fragen u. a. m. "wissenschaftlich" zu lösen bzw. zu beantworten. Damit wäre ein pragmatischer Zug mit der Wissenschaftsorientierung verbunden, der für den Heranwachsenden sinnstiftend wirken kann.

Außerdem vermittelte ein so verstandener wissenschaftsorientierter Unterricht dem Heranwachsenden einen Überblick über die möglichen Sinnrichtungen und gestattete auf diese Weise einen Einblick in die Vielfalt von Weltsichten und die Möglichkeiten von Zusammenhängen. Er gewönne einen persönlichen Vorteil in seinem Leben, wenn er Einzelnes in einen übergeordneten Zusammenhang einzuordnen und zu gewichten wüßte, wenn er es mit Hilfe von Wissensfakten aus anderen Bereichen verbinden und analysieren könnte u. a. m. Auf diese Weise trüge Wissenschaftsorientierung zur Verständlichkeit von Inhalten bei, insbesondere nähme die Tiefe des Verstehens zu, weil mehr Wissen eingebracht und vielschichtiger Zusammenhänge herstellbar wären. Der Wunsch der Heranwachsenden, die Unterrichtsinhalte völlig zu verstehen, ließe sich erfüllen.

Die beiden polar entgegengesetzten Prinzipien der Kindgemäßheit und Wissenschaftsorientierung könnten bei inniger gegenseitiger Abgestimmtheit in optimaler Weise die Verständlichkeit von Wissensinhalten absichern und zur Bedeutungsgewinnung der Heranwachsenden beitragen.

7.3.1.2 Die Prinzipien "exemplarisches Lehren und Lernen" und "Ganzheit"

Das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens

Obwohl das Prinzip des Exemplarischen bereits als Stoffauswahlprinzip fungiert, soll es hier unter methodischem und konzeptionellem Aspekt noch etwas ausführlicher dargestellt werden.

Zum historischen Hintergrund

Das Prinzip des Exemplarischen - die Belehrung durch das Beispiel - dürfte menschheitsgeschichtlich sehr alt sein und ist spätestens als Auswahlkriterium des Bildungskanonos im Hellenismus und der Bildung, die in Rom für die Entwicklung der Menschlichkeit des "freien Römers" verbindlich galt, überliefert. In der neuzeitlichen Philosophie und Pädagogik haben u. a. Johann Amos Comenius, Christian Wolff, Immanuel Kant und Edmund Husserl Theorien über die Funktion von Beispielen im Prozeß der Erkenntnisbildung, der Bildung des moralischen Bewußtseins und der ästhetischen Urteilsfähigkeit vorgelegt. Der exemplarische Ansatz Johann Heinrich Pestalozzis und dessen Fortentwicklungen im 19. Jahrhundert innerhalb der Reformpädagogik wirken bis in die Gegenwart hinein.

In den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts wurde das Prinzip des Exemplarischen sehr intensiv diskutiert, wodurch eine wesentliche Differenzierung des Sachgebiets erreicht wurde. Einige, in diesem Zusammenhang immer wieder erwähnte Wortführer der Diskussion waren u. a. Martin Wagenschein, der das Prinzip des Exemplarischen vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich zu verankern half. - Josef Derbolav (1957) erarbeitete im Blick auf "das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums" vier unterschiedliche Erscheinungsweisen des Exemplarischen und zwar (a) das Modellmäßig-Vereinfachte, (b) das Ganzheitlich-Ursprüngliche, (c) das Ausdrucksmäßig-Charakteristische und (d) das Symbolisch-Gleichnishafte. - Hans Scheuerl entfaltet das Prinzip des Exemplarischen im Hinblick auf die Volksschuloberstufe und erläuterte es am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts und Sachunterrichts. Er stellte das Exemplarische in den Formen des Paradigmas (des Beispiels), des Exemplars (des

Stellvertreters einer Gattung), des Exempels (das eine Norm setzt, auf Wesentliches zielt), des Typus (der typische Individuen repräsentiert), des reinen Falles (der eindeutig und einfach repräsentiert), des Musters (als verpflichtende Norm, als Vorbild), des Modells (bei dem es auf sinnvolle Übertragung ankommt), des Gleichnisses (wobei zwei wesensverwandte Bereiche miteinander verbunden werden), des pars pro toto (bei dem der Teil für das Ganze steht), und der Analogie (die zur Entdeckung von Gleichartigem anregt und für beweisbare Differenzen unentbehrlich ist). - Wolfgang Klafki zeigte die historische Entwicklung des Prinzips des Exemplarischen auf und erarbeitete Grundformen des Fundamentalen und Elementaren, denen das Exemplarische subsumiert wird. Er nennt das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das "Repräsentative" im Sinne des Wiedervergegenwärtigenden und die einfachen Formen (einfache Zweckformen und ästhetische Formen).

Bis zum Ende der sechziger Jahre ist das Programm des Prinzips des Exemplarischen hinsichtlich der Lehrplangestaltung und Schulpraxis noch nicht überholt. Seit Beginn der siebziger Jahre traten andere Fragestellungen in den Vordergrund, die ein Ende der Diskussion um das Exemplarische mit sich brachten, es sind dies Themen, wie z. B. wissenschaftsorientierter Unterricht, schülerorientierter Unterricht, offener Unterricht, offenes Curriculum, soziales Lernen in der Schule u. a. m.

Der Grundgedanke des exemplarischen Prinzips lautet: aus mehreren gleichen Dingen ein Muster herausnehmen. Bildendes Lernen werde dadurch erreicht, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl ausgewählter Beispiele verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Einsichten erarbeitet, also Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßiges und übergreifende Zusammenhänge. Gruppen ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme seien erkenn- und lösbar. Von dem Besonderen des Beispiels könne man auf das Allgemeine der anderen Fälle schließen.

Eine erste Funktion des exemplarischen Prinzips besteht somit in seiner Ermöglichung selbsttätigen, genetischen bzw. rekonstruktiv-

entdeckenden Lernes. Der Schüler lernt aus eigener Initiative weiter. Daher wird der Prozeß des Lehrens nicht als Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten betrachtet, sondern als pädagogische Hilfe zum aktiven Lernen des Schülers. Aktives Lernen ist beendet, wenn die zu vermittelnden Inhalte verstanden sind. Auf diese Weise trägt das exemplarische Lehren und Lernen zur Gewinnung der Verständlichkeit bei und ermöglicht die zentrale Forderung der Sinnfindung.

Eine zweite Funktion des exemplarischen Prinzips besteht darin, den "Mut zur Gründlichkeit" (M. Wagenschein) zu stärken. Nach M. Wagenschein ist "gründlich" nicht nur im intellektuellen Sinne zu verstehen. Der Mensch könne nur durch eine Begegnung gebildet werden, die ihn ergreift, der er sich hingibt und die ihn zum Greifen und Begreifen bewegt. "Ergriffenes Ergreifen", so behauptet M. Wagenschein, sei das Kennzeichen des Bildungsprozesses. Damit eröffnen sich dem Verstehen neue Bereiche, die über den bloß intellektuellen Weg zur Erkenntnis nicht zu gewinnen sind. Der Heranwachsende kann sich das Verstehen "von innen", wie Eduard Spranger forderte, oder die kontemplative Haltung gegenüber der Welt erwerben. Die Anwendung des exemplarischen Prinzips fördert zudem viele Fähigkeiten des jungen Menschen, insbesondere das praktische Sich-einlassen auf die Welt. Das Verständnis von Welt gewinnt an Lebensernst, denn der Heranwachsende nimmt den fordernden Anspruch der Lebensaufgabe wahr. Damit ist zugleich die sinntheoretische Notwendigkeit verbunden, den Heranwachsenden für seine Handlungen zur Verantwortung zu ziehen. Wer sich der Sache hingibt, ist folglich als ganzer Mensch gefordert.

Eine dritte Funktion des exemplarischen Lehrens und Lernens besteht darin, daß es ein sinnvolles "orientierendes Lernen" ermöglicht. Nach Heinrich Roth (1957, S. 170) muß das "Verfahren der Orientierung und Information", das der exemplarischen Lehre ergänzen. Darunter versteht er ein "'schlichtes Lernen'", das in den "nicht ausgefüllten Zwischenbereich der exemplarischen Fälle, zur Ausfüllung der Lücken, eingefügt wird" (S. 171).

Die beiden Verfahren lassen sich nebeneinander, besser: in einer produktiven Beziehung zueinander verwirklichen. Weil Schüler sich im exemplarischen Lehren und Lernen ein wachsendes Potential an kategorialen, allgemeinen, aufschließenden Verstehensvoraussetzungen aneignen, können sie auch sinnvoll "orientierend" lernen. Beide Verfahren dienen - in gegenseitiger Abstimmung - dem Verstehen von Unterrichtsinhalten, unterstützen also das Prinzip der Verständlichkeit. Während das Exemplarische in die Tiefe zielt, gelingt es dem orientierenden Lehren, die Zusammenhänge herzustellen, den Überblick zu gewinnen und auf diese Weise das verstandene Einzelne in den größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzubinden. Es ist aus sinntheoretischer Sicht unersetzbar.

Die Verständlichkeit von etwas wird aber nicht nur im Blick auf das Einzelne, das Besondere, das Beispielhafte erreicht, sondern auch im Blick auf das "Ganze". Damit ist ein ebenfalls weitgefaßtes Prinzip genannt, das im folgenden entfaltet wird.

Das Prinzip der Ganzheit

Zum historischen Hintergrund von "Ganzheit"

Die "Ganzheit" ist eine der ältesten ontologischen (das Sein betreffenden) Kategorien der Philosophie. Sie bezeichnet die Einheit, deren Wesen nicht von seinen Teilen, sondern nur von ihr selbst her erfaßt werden kann. Die Ganzheit setzt sich einerseits gegen das "Einfache" (simplex), das keine Teile enthält, und andererseits gegen das "Konglomerat" (die bloße Summation von Einzelnem) ab. Das Wesen der Ganzheit wird seit Aristoteles darin gesehen, daß das Ganze den Teilen "vorhergeht", nicht notwendig der Zeit, aber "der Natur nach", und daß das Ganze "mehr ist" als die Summe seiner Teile.

Zu den Theoretikern der Ganzheit gehören außer Platon und Aristoteles vor allem Augustinus, Thomas, Cusanus, Bruno, Pascal, Spinoza, Leibniz, Goethe, Hegel, Schelling, Husserl, Driesch und Bertalanffy.

Der deutsche Begriff der Ganzheit ist seit dem 19. Jahrhundert gebräuchlich. Er ist in seiner Bedeutung von "ganz", nämlich "heil",

mitbestimmt. Er wird daher im Deutschen mit dem theologischen bzw. morphologischen und organologischen Denken des Aristoteles oder der Goethezeit verbunden. In ihm steckt auch ein anti-intellektualistischer Aspekt, der die Intuition stark betont. Der Entwicklungsablauf, der für den Bereich des Lebewesens gilt - nämlich von der unentfalteten zur entfalteten Ganzheit - wird auf den Geist übertragen.

Die Intentionen der Goethezeit werden im Denken Diltheys und seiner Schüler, wie auch in der modernen Psychologie (Gestalt- bzw. Ganzheitspsychologie) wieder belebt. In psychologischer Wendung läßt sich das "Ganze" z. B. als Gestalt fassen, die in das sinnlich vorgegebene Material "hineingesehen" wird. Bei der Analyse des Seelenlebens bzw. des Verstehens werden die Kategorien "Struktur" (die innere Gliederung einer Ganzheit) und "Funktion" (Bedeutung eines Teils für eine Ganzheit gemäß deren "Struktur") entwickelt. Ferner sind im Laufe der Zeit zwei Grundformen unterschieden worden: a) das Zusammengesetzte, dessen Einheit eine "unio accidentalis" ist, also für sich isolierbare Teile enthält, z. B. eine Maschine. Der Zusammenfügung der Teile liegt eine Idee, Plan, Funktion oder Zweck zugrunde. Das Ganze bleibt unverändert, auch wenn die Teile ausgewechselt werden. b) das "von Natur aus" Ganze, dessen Einheit eine "unio substantialia" ist. Ihren Teilen liegt die Einheit wesentlich und seinmäßig zugrunde. Die Teile können das, was sie sind, nur innerhalb der Ganzheit sein, z. B. Organismus. Veränderungen sind hier nicht möglich, ohne daß das Ganze ein anderes wird.

Eine Theorie der Ganzheit wird heute auch in der Systemtheorie, in der Kybernetik und in der Strukturtheorie vertreten.

Zur Bedeutung der "Ganzheit" in der Schulpädagogik

Die "Ganzheit" ist in der Pädagogik von Anfang an ein Schlüsselbegriff gewesen.

Im Neuhumanismus wird "Ganzheit" zum tragenden Begriff. Mit ihm konnte das Unwesen der "Abrichtungspädagogik" gekennzeichnet werden,

indem das stückweise Anlernen durch ein ganzheitliches Bildungsverständnis überwunden wurde. Die Bildung zur Individualität, Totalität und Universalität (Humboldt) sollte durch die Selbsttätigkeit des Selberfindens erreicht werden.

Zu Beginn der 20er Jahre dieses Jahrhunderts erfolgte eine Neubelebung des pädagogischen Denkens aus ganzheitlicher Sicht. Es ist die Zeit, in der der Positivismus seinen Einfluß verlor. Die Initiative ging von der Psychologie aus. Dies führte zur Konzeption des ganzheitlichen Unterrichts. In ihm wird immer ein Verständnis des Ganzen und des dazugehörigen Lebenszusammenhangs dem Erkennen des Einzelnen vorangestellt. Das Ganze ist vor seinen Teilen. In der anschließenden Analyse wird das Einzelne aus dem Ganzen "ausgliedert".

- Beispiel: Das Sprechen muß der Erkenntnis der Sprache vorausgehen, der Satz den Worten, die Pflanze im Zusammenhang ihrer Lebensgemeinschaft (z. B. dem Dorfteich) den festzustellenden Einzeltatbeständen. Der ganzheitliche Unterricht beginnt also mit einer Sinn Ganzheit. Daran schließt eine Analyse an, die aufs Ganze bezogen ist. Allgemein: Das erste umgreifende Verständnis wird durch Bestimmung der Glieder und von ihnen wieder rückwärts durch Synthese zu klarer Deutlichkeit geführt.

Der ganzheitliche Unterricht (Ganzheitsunterricht) ist nicht zu verwechseln mit dem Gesamtunterricht, bei dem es um Sachganzenheiten geht. Der ganzheitliche Unterricht ist vor allem in der Grundschule angewandt worden. Besonders im Erstlese- und Erstrechenunterricht hat er sich über eine lange Zeit hinweg bewährt. Hier ist auch die sogenannte Ganzheitsmethode eingesetzt worden.

Ansätze der Ganzheitsmethode gab es bereits seit dem 18. und 19. Jahrhundert: Gedike 1779; Trapp 1780; Wackernagel 1856. Ein praktikabler Lehrgang wurde von M. Krämer 1844 vorgelegt. Ebenso sind zu nennen C. Malisch 1909 und H. Brückl 1922. Die Ganzheitsmethode wurde jedoch erst im 20. Jahrhundert mit Hilfe der Erkenntnisse der Ganzheitspsychologie wissenschaftlich begründet. Sie setzte sich unter dem Einfluß von Johannes Wittmann und Arthur Kern durch, der 1930 erstmals von einer "Ganzheitsmethode" sprach.

Die Ganzheitsmethode geht davon aus, daß sich die Unterrichtsgegenstände, z. B. die Schrift, dem Schüler zunächst als relativ ungegliederte, aber in einem Sinnhorizont stehende Ganzheiten darbieten. Diese werden nun durch steten, methodisch gelenkten Umgang allmählich durchgegliedert und die Einzelheiten in ihrer Funktion und Stellung im Ganzen immer klarer erfaßt. Man nahm an, daß mit der Fähigkeit, das Ganze durchgliedern zu können, die Lust, das Bestreben zunimmt, das Ausdifferenzierte in immer umfassendere Zusammenhänge einzuordnen. Lückenhafte oder unklare Gestalten sollten vollendet oder geklärt und angemessen dargestellt werden. Die Ganzheitsmethode kommt der Forderung nach Selbsttätigkeit entgegen.

In der Oberstufe ist der Einfluß des Ganzheitsprinzips weniger deutlich. E. Meumann hat den Vorrang des Ganzlernverfahrens vor dem Teillernverfahren erkannt. F. Krueger hat die Ganzqualität des Erlebnistotalis betont. Die Ganzqualität ist als Gefühl, Ahnung, Stimmung usw. das Primäre und Umfassende. Sie bestimmt die Totalität einer Unterrichtseinheit: jeder Gegenstandsstruktur ist eine bestimmte Struktur des Erlebens zugeordnet. Diese genannten Erkenntnisse wurden bereits von der Reformpädagogik umgesetzt, und zwar in der Forderung nach einer stärkeren Motivation, der Lebensnähe, der Sachgemäßheit, der Sinnerfassung (Einsicht). Das "Vorhaben" (O. Haase 1932) ist die geschlossenste Form eines ganzheitlichen Unterrichts in der Oberstufe. Die Theorie des fruchtbaren Moments (F. Copei) wurzelt im ganzheitlichen Denken.

Das Prinzip der Ganzheit spielt aber auch bei der Entwicklung bildungstheoretischer Entwürfe eine gewisse Rolle. Da Unterricht menschenwürdiges Handeln ermöglichen soll, liegt das Zentralproblem einer jeden Bildungstheorie darin, den notwendigen Übergang vom Wissen zum Handeln verständlich zu machen. So erklärt etwa Herbart, daß sich der Mensch nur dann zu einem sittlichen Wollen entschließt, wenn der Wille im Ganzen des Gedankenkreises seinen Ursprung nimmt. Im Ganzen erhält es seinen Sinn. Auch Comenius hat vom Ganzen her seine Didaktik begründet.

Heute wird das Ganze eher als Perspektive, als Horizont, als Gesichtskreis begriffen, in dem es für den erkennenden Menschen etwas gibt, und weniger als aus einer Vielzahl von Gegebenheiten aufgebaut. Die Methode der Hermeneutik lehrt, daß alles Verstehen von einem "Ganzen" des Lebenszusammenhangs (Dilthey) umgriffen ist. Alles Verstehen geht von einem subjektiven, geschichtlich oder kritisch geläuterten Vorverständnis aus. Dieses fungiert als Ganzes und ermöglicht allem Wissen das Mitwissen eines Sinnes.

Das Prinzip der Ganzheit kann zu einer Theorie des Lernens ausgestaltet werden, wie dies J. Püttmann in seinem Buch "Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik" (1967) am Beispiel von Augustinus entwickelt. Augustinus sagt, Lernen bestehe "offenbar nur darin, daß wir, was ungeschieden und ungeordnet im Gedächtnis enthalten war, im Denken gleichsam sammeln und sorgsam an seine Stelle setzen, so daß es nun der Erinnerung gleichsam zur Hand ist und sich leicht der geläufigen Betrachtung darbietet, während es vorher zerstreut und unbeachtet verborgen lag" (zit. nach Püttmann, S. 13).

Aus diesem Zitat entwickelt Püttmann die folgenden konstitutiven Merkmale des ganzheitlichen Lernens:

- Nähe und Ferne: Sie sind konstitutiv für ein Ding. Lehren heißt "nahebringen"; daher ist Nähe Ereignis, nicht Ergebnis. In der wechselseitigen Bezogenheit von Abstand und Verbindung, von Nähe und Ferne offenbart sich das Leben. Leben ist kein Ziel, sondern Voraussetzung des Lehrens und Lernens. Es geht darum, daß das Leben "stattfindet".
- Stattfinden und Zustandekommen gehören zum Ganzen des unterrichtlichen Geschehens. Daher muß der Schüler in der Schule eine "Stätte" sehen, an der er findet, was er sucht, um stets zu suchen, was er findet. Eine bloße Stelle genügt nicht.
- Zusammensetzen und Auseinandersetzen ist ein weiterer wichtiger Wesenszug des Lernens nach Augustinus. Heute würde man dafür das "Konzentrische" und das "Exzentrische" sagen. Sammeln von Wissen genügt also nicht.
- Das Lernen ist auch ein "Wiedererkennen" (Püttmann, S. 22), was von dem "Wieder-daran-denken" zu unterscheiden ist. Es kommt beim

Wiedererinnern auf das Umfassende von "früher" und "später" an, also auf das Überzeitliche. Wo das Lernen über die Zeitabschnitte hinausgeht, leistet es einen Beitrag für die spätere Freizeitgestaltung nach der Schulzeit. Wiedererinnern wird verstanden als ein Entdeckenlassen der Gedanken und Ideen. Es widerspricht der Forderung nach Schnelligkeit der Methode. Aufgaben müssen gesehen werden. Wer sich nicht selbst etwas aufgeben kann, der gibt sich im Leben auf. Echte Muße gibt es folglich erst, wenn diese Kunst beherrscht wird.

Zusammenfassend können wir festhalten: Das Prinzip der Ganzheit wurde mit der Annahme begründet, daß das Ganze stets mehr, besser: anderes als die Summe seiner Teile und daß jedes einzelne Ganze wiederum ein Glied eines höheren Ganzen sei. Das erinnert an das Verständnis von Sinn, der durch einen umfassenderen Sinnzusammenhang, der mehr als der einzelne konkrete Sinn ist, legitimiert wird. Insofern ist das Ganze eine abgerundete, mit anderen verbundene Einheit. Es besitzt zwar als Ganzes einen bestimmten Sinngehalt, der aber durch die Einbindung in einen größeren Zusammenhang einen zusätzlichen Bedeutungsgrad erhält.

Nach den Erkenntnissen der Ganzheits- und Gestaltpsychologie vollziehen sich die Lernakte ganzheitlich, wie etwa beim Schreiben oder Lesen, wo der Heranwachsende die Lerninhalte, die Buchstaben oder Schriftzeichen als Ganzheiten wahrnimmt, die er ungegliedert auffaßt und erst allmählich ausgliedern kann. So nehmen auch die Erwachsenen nachwievor wahr: in einem neuen Umfeld erscheinen die Einzelheiten noch alle eingewoben in den Gesamteindruck, der verbunden ist mit der Situation und der Bewältigung anstehender Aufgaben, die die gesamten psychischen Energien verzehren. Daher ist keine Möglichkeit vorhanden, zusätzliche Informationen aufzunehmen. Erst mit zunehmender Sicherheit wird das Subjekt die einen oder anderen Auffälligkeiten gewahr.

Das Prinzip der Ganzheit umfaßt sowohl die Gesamtheit möglicher Inhalte, steht also für Universalität, als auch den gesamten Menschen und steht somit für Totalität (vgl. 7.5.1). Es kommt dem Grund-

gedanken der Integration entgegen und bietet Gewähr, das Verständnis von etwas möglichst vollsinnig zu ermöglichen. Vom Sinn des Wortes her müßte auch jener Bedeutungsanteil noch eingebunden werden, der besagt, daß dieses Prinzip immer auf die Erfüllung des gesamten Sinnes und auf die Gewinnung der vollständigen Bedeutung von etwas wie von jemandem angelegt ist.

Das Prinzip der Ganzheit läßt sich vorzüglich mit dem exemplarischen Lehren und Lernen verbinden, weil es die Erfassung des Besonderen nicht auf bestimmte Einzelheiten einengt. Insofern ist abgesichert, daß nichts Wesentliches übersehen wird. Das erhöht die Chance des gründlichen Verstehens. Es hilft, die lernzielorientierte Zerstückelung mancher Inhalte zu unterbinden. Außerdem ist die Rückbindung des Wissens an das Leben möglich. Allerdings soll nicht übersehen werden, daß das ganzheitliche Denken dazu neigt, das Leben und die Welt bzw. die Geschichte zu harmonisieren und sie in ihrer inneren Problematik auf sich beruhen zu lassen. Hier kann die Ergänzung durch das dialektische Denken abhelfen.

Das Prinzip der Ganzheit ist eine wesentliche anthropologische Kategorie und hängt aus diesem Grund mit der "Kindgemäßheit" zusammen. Es fordert, möglichst alle Fähigkeits- und Fertigungsbereiche zu entwickeln und dem Heranwachsenden insgesamt gerecht zu werden. Es trägt dazu bei, daß der Lehrer im Schüler nicht den Wissenskonsumenten, sondern den jungen Menschen sieht.

Diese zweifache Bezugsrichtung des Prinzips der Ganzheit erlaubt es, die Prinzipien in einen inneren Zusammenhang zu bringen und unterstreicht dessen Bedeutung für die Absicherung des Verständnisses bzw. der Verständlichkeit. Seine Grenze besteht darin, daß es keinerlei Hinweise enthält, wie der Gegenstand beschaffen sein muß, damit ihn der junge Mensch verstehen und als sinnvoll erfahren kann. Daher bedarf es der Ergänzung durch die Prinzipien der Anschauung und der Abstraktion.

7.3.1.3 Die Prinzipien "Anschauung" und "Abstraktion"

Das Prinzip der Anschauung

Die Anschauung als das "absolute Fundament aller Erziehung" (J. H. Pestalozzi 1927, Bd. XIII, S. 309) ermöglicht die Erfassung von Gegenständen des Unterrichts, mögen sie konkreter oder abstrakter Art sein. Im "Götz von Berlichingen" gibt J.W. von Goethe ein Beispiel des falschen, anschauungslosen Unterrichts. In der Wohnstubenschule ist nichts geteilt und abstrakt. Es dominiert keine erzwungene Ordnung. Die moralisch-sittlichen Fähigkeiten werden in der Lebensgemeinschaft in konkreten Situationen entwickelt und geübt. Die Anschauung ist die Voraussetzung für das Verstehen von etwas. Sie ist die Vorbedingung zur Realisierung des Prinzips der Verständlichkeit. Mit der Betonung der Anschauung ist der sensualistische Grundsatz angesprochen, der auf John Locke zurückgeht, und sinngemäß lautet: Nichts ist im Geist, was nicht vorher in den Sinnen war ("nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu"; zit. n. K. Biller 1975, S. 25).

Die Erfassung von Gegenständen geschieht mit Hilfe von Sinnesfunktionen des Menschen. Dabei spielen spezifische Wahrnehmungstendenzen, die sog. Wahrnehmungsfehler, wie etwa die weithin bekannten optischen Täuschungen eine große Rolle. Daher ist die Verständlichkeit von etwas nicht durch die Wahrnehmung allein abgesichert. Das heißt aber, daß die Anschauung mehr ist als Wahrnehmung. Sie ist das Ergebnis einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Dies drückt sich etwa in den Bezeichnungen, "eine Anschauung von etwas", "eine Meinung über etwas sich gebildet haben" oder aber auch "eine Haltung eingenommen haben", aus (vgl. A. Petzelt 1933). Eine gewonnene Anschauung umfaßt ein Ganzes, ein Bild, einen Eindruck, ein Urteil über etwas. Als unterstützender Beitrag zur Gewinnung von Verständlichkeit ist Anschauung jedoch als methodenorientiertes Prinzip zu verstehen. Es verlangt, vom Ganzen auszugehen und erst dann, wenn dieses verweilend "angeschaut" worden ist, die Teile zu untersuchen. Damit ist der umfassende Sinn-Rahmen gesteckt, innerhalb dessen die realistischen Sinnmöglichkeiten und Bedeutungen erschließbar sind. Ein Sinn-Moment kann vom Sinn-Ganzen her seine Bedeutung erfahren.

Die Wahrnehmung eines Gegenstandes räumt der sinnlichen Tätigkeit eine große Bedeutung ein, insbesondere wird der Augensinn in seiner Vorrangstellung begründet. Daher sind Beobachten, Betrachten aber auch Zuhören wichtige Aktivitäten des Heranwachsenden bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes. Wahrnehmen beabsichtigt aber nicht nur die Aktivität der Sinnestätigkeiten, sondern strebt zugleich die geistige Verarbeitung der Eindrücke an. Der erste Schritt dazu ist die Abbildung und die begriffliche Bezeichnung des Einzelnen. Die dadurch unterstützte geistige Klarheit will Erkennen, Wissen und Können gewährleisten. Dazu bedarf es der geistigen Auseinandersetzung mit dem "angeschauten" Gegenstand: die Bereiche der Gültigkeit, seiner Möglichkeiten und Grenzen, sein Zusammenhang mit anderen Inhalten u. a. m. sind wichtig. Erst wenn dies geleistet ist, kann man von einer Erkenntnis sprechen. Wer den Ursprung von etwas, die Eigenart, die Reichweite und die Zusammenhänge kennt, der hat eine Erkenntnis von dem in Rede stehenden Gegenstand erworben. Die Verbindung sinnlicher Wahrnehmungsergebnisse mit gedanklicher Beschäftigung oder geistiger Auseinandersetzung mit dem Gegenstand unterstützt das Prinzip der Verständlichkeit.

Neben der Wahrnehmung ist auch die Vorstellung von Gegenständen zu berücksichtigen. Diese setzt die Wahrnehmung voraus und erscheint in den Formen der Erinnerung oder der Imagination und Phantasie. Die Erinnerung ist umso präziser, je gründlicher die vorausgegangene Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, kurz: je präziser gelernt worden ist. Die Phantasie hingegen stellt die Bilder dar von etwas, das sinnlich nicht wahrgenommen werden kann und für die Sinne nicht existiert. Die Imagination hingegen läßt sich von der Realität leiten. Auf die Bedeutung der Intuition sei ausdrücklich verwiesen (vgl. M.J. Langeveld 1981).

Als pädagogischer Begriff ist die Anschauung also nicht mit der sinnlichen Wahrnehmung gleichzusetzen. Wolfgang Klafki hat (1959) drei Momente der Anschauung hervorgehoben, die hier zur Verdeutlichung angeführt werden sollen:

(a) Die "Anschauung" als pädagogischer Begriff ist "Begegnung des jungen Menschen mit einem Objektiven, sei es dinglicher oder geistiger Natur" (S. 373).

(b) Die "Anschauung" zielt auf eine gewisse Unmittelbarkeit dieser Begegnung. Die Nähe des Objektiven bedeutet zugleich "ein Betroffensein, ein Interessiertsein des Zöglings" (ebd.), benennt die innere Lebendigkeit als die Fragehaltung oder das Problem-bewußtsein und ermöglicht eine Bildungswirkung. Die "Nähe" und die "Unmittelbarkeit" sind jedoch nichts Gegebenes, sondern müssen errungen und erarbeitet werden. Daher ist die "Anschauung" eine geistige Leistung.

(c) In der "Anschauung" wird am oder im einzelnen Gegenstand ein Allgemeines erfaßt. Das unmittelbar gegebene Allgemeine der Anschauung erschließt den "Fall", eine ganze Reihe analoger "Fälle" oder eine ganze Grundrichtung (vgl. ebd.). Sie wirkt daher als sinnerschließende Kategorie.

Da "Sinn" immer konkret ist, die Anschauung nur an "etwas", also gleichfalls an einem konkreten Objekt möglich ist, verweisen beide aufeinander, und bedingen sich. Daher ist Sinn ohne Anschauung genauso leer wie die Anschauung ohne Sinn. Aus sinntheoretischer Sicht wird daher der Begriff der Begegnung ebenfalls wichtig. Darüber hinaus erhält er seine Bedeutung, weil er die qualitativen Abstufungen vom äußerlichen Begegnen bis zur existentiellen Umstellung als Ergebnis eines tiefen Begegnungserlebnisses erfaßt. Er unterstützt den eigenen Anteil an der Begegnung genauso wie die unplanbaren tiefen Erlebnisse. Er ist somit eine Quelle vielfältiger Sinnfindungen.

Die "Sinnesanschauungen" (Wilhelm Dilthey), die die Grundlage "alles Erfahrens und aller Begriffe" sind, müssen in didaktischer Intention auf der geistigen Ebene "be-griffen" also geistig verarbeitet werden. Die Anschauung bezieht sich jedoch nicht nur auf sinnhaft wahrnehmbare äußerliche Gegebenheiten, sondern auch auf "das Auffassen innerer Zustände". Darauf macht Wilhelm Dilthey (1960, Bd. IX, S. 208) aufmerksam.

Das Gewährwerden dieser "inneren Zustände" bezeichnet er als "Aufmerken", das erst nach der Sinneswahrnehmung in der Entwicklung des Heranwachsenden auftritt. Da sich die Einübung des Wahrnehmens nicht wie bei der Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten durch bloßes Unterscheiden am ganzen Gegenstand beeinflussen läßt, genügt es, wenn eine Vielzahl der inneren Zustände hervorgerufen werden kann. Zu diesem Zweck empfiehlt W. Dilthey "alle Poesie: Märchen, Erzählung, Epos" (S. 208). Sie können die inneren Zustände "erwecken" und "innere Erfahrungen" rein und energisch darstellen (ebd.). Ergänzend sei darauf verwiesen, daß die Wirkung der Literatur nur durch eine große eigene Beteiligung des Subjekts hervorgerufen werden kann; hier findet also kein reiner Ursache-Wirkungs-Prozeß statt. Auf diese Weise erfüllt die Literatur eine sinnerschließende Funktion, die der Entfaltung der inneren Sensibilität des Heranwachsenden dienlich ist. Das Anschauungsprinzip ist also nicht nur auf den sichtbaren Teil der Welt bezogen, sondern erfaßt auch den psychisch wahrnehmbaren Bereich gleichermaßen. Dies ist eine nicht unwesentliche Erweiterung, wodurch sich insbesondere die Möglichkeit der Sinnerschließung und Bedeutungsgewinnung - sowohl im kognitiven als auch im personalen Verständnis - vergrößert.

Das Prinzip der Anschauung strebt nach Präzision. Der Wahrnehmungsgegenstand soll so erfaßt werden, wie er in Wirklichkeit ist. Mit diesem Prinzip ist damit auch die Frage nach der Wahrheit verbunden, auf das hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Jedoch ist es unerlässlich, auf die Verbindung mit der Forderung nach "Gegenstandstreue" bzw. Sachgerechtigkeit hinzuweisen. In diesem Zusammenhang ist auch an das methodische Prinzip der "originalen Begegnung" (1949, zit. n. 1976, S. 109) zu erinnern, dessen Kernsätze H. Roth bereits 1949 formulierte:

"Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner 'Werdensnähe' zu spüren bekommt, in seiner 'Ursprungssituation', aus der heraus er 'Gegenstand', 'Aufgabe', 'Kulturgut' geworden ist. Darin scheint uns das Geheimnis und Prinzip alles Methodischen zu liegen. /.../ Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene." (S. 116)

Bei der Begründung dieses Prinzips fällt auf, wie pragmatisch angelegt ist: "Im Leben vollzieht sich dieses Aufeinandereinspielen zwischen Kind und Gegenstand tausendmal von selbst, aber auch tausendmal nicht, im Unterricht ist es methodisch-systematisch vom Lehrenden herbeizuführen." (S. 116)

Die Prinzipien der "originalen Begegnung" und der "Anschauung" enthalten im Kern die Möglichkeit, den Sinn von etwas systematisch aus der Realität zu erschließen. Das stimulierende Motiv für den Lernenden ist das Erlebnis von Originalität und zwar nicht in rein abstrakter Ablösung, sondern in einem situativen Gesamtzusammenhang. Dieser Rahmen enthält die für das Verstehen nötigen Informationen. In ihm werden die probeweise erstellten Annahmen oder Hypothesen eingebracht und überprüft. Auf diese Weise läßt sich das Prinzip der Verständlichkeit absichern.

Im Hinblick auf die Forderung, das Ganze zu erfassen, wird sehr schnell deutlich, daß das Prinzip der Anschauung nicht alle Bereiche des Lernens abdecken kann. Bei dominanter Anwendung wird lediglich der Sinnbereich des äußeren und inneren Sehens tangiert. Die Folge davon ist, daß vom Begriff und der Sache her die für den Lernvorgang wichtige Abstraktion leicht übersehen und vernachlässigt wird. Daher ist es unerlässlich, auch das Prinzip der Abstraktion ergänzend einzubringen.

Das Prinzip der Abstraktion

Die geistige Leistung des Menschen ist durch die Abstraktion, also die Ablösung von der konkreten Wirklichkeit, ermöglicht worden. Sie ist durch nichts zu vertreten und läßt sich durch die naheliegende und wichtige Forderung nach Anschaulichkeit nicht aufs Spiel setzen. Da Abstraktion eine geistige Kunstform darstellt, muß sie in intensiver Weise gefördert werden. Dabei ist immer auch zugleich zu berücksichtigen, daß diese Stufe nicht von jedem Heranwachsenden in gleicher Geschwindigkeit und in bezug auf jeden Inhalt gelingt.

Es muß konstatiert werden, daß es unterschiedliche Abstraktionsgrade gibt und daß dazu unterschiedliche geistige Leistungen nötig sind, die nicht in jedem Heranwachsenden gleichermaßen angelegt sind. So wie sich im handwerklichen Geschick die Heranwachsenden unterscheiden und eine Angleichung nur sehr mühsam erreichbar ist, so auch im intellektuellen Bereich. Dort ist die Schwierigkeit der Förderung noch größer, weil die Begrenzungen und die Fortschritte nur indirekt ablesbar sind. Dennoch liegt gerade auf den geistigen Fähigkeiten ein großes Gewicht.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Mit Hilfe dieser ausgewählten, den Sinn und die Bedeutung von Unterrichtsinhalten erfassenden didaktischen Prinzipien gelingt es dem Heranwachsenden im Verlauf des Lernprozesses, das Wissen zu seinem Besitz zu machen, es in geistigen Auseinandersetzungen zu gliedern, in Reihen logischer Abfolge zu ordnen, in Zusammenhängen zu überschauen und zu verstehen. Seine geistige Welt oder mit Herbart gesprochen, sein "Gedankenkreis" wird auf diese Weise überschaubar und verwendungsfähig. Aber dies kann nicht auf Dauer zufriedenstellen, weil anders als beim Spiel beispielsweise die Freiheit fehlt, den Prozeß zu beenden: er ist lebensnotwendig und insofern von lebenslänglicher Dauer. Andererseits fehlt gerade in der Schule die Lebensnotwendigkeit, die sinnstiftende Aufgabe des Anwendens in Ernstsituationen. Aus diesem Grund muß neben dem Erwerb der Verständlichkeit, die - um es nochmals zu betonen - einen wesentlichen Faktor der Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten darstellt, die Zweckhaftigkeit des Unterrichtsgegenstandes mit der gleichen Sorgfalt vermittelt werden.

7.3.2 Das Prinzip der Zweckhaftigkeit

Das Prinzip der Zweckhaftigkeit besagt, daß das Gelernte oder der Wissensbesitz bestimmte Absichten erfüllen muß, um akzeptiert zu werden und als sinnvoll zu erscheinen. Aus der Fülle der Absichten oder Zwecke, die ein Lerninhalt erfüllen kann, sei dessen Nutzen besonders betont. Damit rückt das Nützlichkeitsprinzip in den Mittelpunkt des Interesses, ohne es allerdings durch Zweckhaftigkeit ersetzen zu wollen.

Die Einlassung der "Nützlichkeit" in das schulpädagogische Denken bedeutet nicht, dem Bereich des Humanen, also der Innerlichkeit des Menschen, den Rücken zuzukehren, wie auch Theodor Litt (1959, S. 105) sagt. Damit tritt die sinntheoretische Perspektive jedoch in Gegensatz zur Forderung geisteswissenschaftlicher Pädagogik nach Zweckfreiheit, genauer nach zweckfreier Hingabe an die Sache.

An diesem geisteswissenschaftlichen Postulat ist zunächst positiv zu bemerken, daß die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Sache nicht von vornherein durch einen bestimmten Zweck, eine bestimmte Zielsetzung u. dgl. m., die zu erreichen ist, eingeengt wird. Dadurch würde der Sinn-Reichtum einer Sache nicht völlig erkannt, erlebt und verstanden werden. Allerdings verführt diese Diktion der Zweckfreiheit zu der Annahme, daß es auf keine Zwecke bei der Auseinandersetzung mit der Sache ankomme. Aber genau besehen verwirklicht die Hingabe an die Sache gerade den Zweck, deren Sinn optimal zu erschließen. Um diese Fehleinschätzung zu vermeiden, soll hier bewußt von der Zweckhaftigkeit, der Nützlichkeit und der Brauchbarkeit gesprochen werden.

Das Prinzip der Nützlichkeit steht aber auch im Widerspruch zur humanistischen Bildungstheorie Humboldtscher Prägung, die Theodor Litt schärfstens kritisierte (vgl. 1959). Wilhelm von Humboldt sah in der äußeren Welt lediglich den "Stoff", den der Mensch braucht, um die ihm innewohnenden "Kräfte" entfalten zu können. Das Verhältnis des Menschen zur Welt charakterisiert das folgende Zitat:

"Wie nachgeordnet die Stellung (sc. der Welt) ist, in die sie (sc. die Welt) damit verwiesen wird, offenbart sich in Humboldts Bekenntnis, es sei ihm immer darum zu tun gewesen, die Welt 'in sein Eigentum zu verwandeln', ja 'in seine Einsamkeit (!) zu verwandeln'. Mit dieser Formulierung wird die Welt angewiesen, sich dem an seiner Selbstbildung arbeitenden Subjekt als zu assimilierender Nährstoff zur Verfügung zu stellen. Nicht mehr ist sie der Partner, mit dem 'verbunden' der Mensch 'ein Ganzes bilden' soll: der Mensch als solcher ist das Ganze, in welches sie sich hineinbilden lassen soll. Sie wird das Opfer einer Aneignung, in der sie, dem Eroberer anverwandelt, sich selbst aufzugeben hat. Wie verräterisch ist es doch, wenn Humboldt von einem 'Ansichreißen' der Welt spricht!" (S. 59)

Der Mensch ist jedoch stets in Berührung mit der Welt, ja er kann ohne sie nicht existieren. Daher steht er auch ständig in der Gefahr, sich in der Welt und an sie zu verlieren, "gleichsam ihr Eigentum zu werden, statt daß er sie 'in sein Eigentum verwandelte'" (S. 60). Aus diesem Grund muß er bedacht sein, daß sich das "Äußere", die Welt, nicht mit dem "Inneren" vermischt. "Nur in der Isolierung kann das 'Innere' zu dem Kunstwerk jener Totalität ausreifen, die in sich zu verwirklichen der homo humanus sich beauftragt glaubt." (S. 60) Nach Litt erblickt Wilhelm von Humboldt das Geheimnis der Lebenskunst darin, "daß er sich niemals habe verleiten lassen, diese 'reine Scheidung' auch nur im geringsten zu lockern" (ebd.).

Die von Theodor Litt herausgearbeitete kompromißlose Trennung zwischen dem Inneren und dem Äußeren bei Humboldt kann aus sinntheoretischer Sicht durch die Verwirklichung des Prinzips "Nützlichkeit" überwunden werden. Es macht nämlich darauf aufmerksam, daß der Nutzen der Welt nicht nur im Blick auf die Selbstbildung des Individuums zu suchen ist, sondern daß die Herausarbeitung der Welt, die Produktion von "Sache" und die Schaffung von Werken "bildend" wirkt. Sie verlangt die Zurücknahme des eigenen Bedürfnisses zugunsten der Sache. Dabei verändert sich auch der Mensch, er lernt beispielsweise, sich zu beherrschen, gewöhnt sich eine ökonomische Arbeitshaltung an, gewinnt Fähigkeiten und Fertigkeiten u. a. m. Damit werden auch Zweckhandlungen als pädagogisch wertvoll legitimiert, die nicht unmittelbar "dem Kultus des Guten, Wahren, Schönen zugehörig" (S. 105) sind, aber stattfinden müssen, damit Menschen existieren können. Hierzu noch einmal Litt:

"Der Satz 'primum vivere, deinde philosophari' behält doch wohl deshalb sein gutes Recht, weil man nur dann dem Wahren, Guten, Schönen dienen kann, wenn diejenigen 'äußeren' Zwecke gesetzt und Mittel eingesetzt werden, mit deren Ausfall die Möglichkeit der Selbsterhaltung aufgehoben wäre. Nur zu leicht vergißt der Diener des 'reinen' Geistes, wie groß die Zahl, wie schwer die Mühsal derjenigen ist, die auf die Entzückungen dieses Geistes Verzicht leisten müssen, auf daß er selbst, entbunden von der Plackerei der Arbeitsfron, seines priesterlichen Amtes walten könne. Ist es billig, diejenigen aus dem Tempel der Humanität zu verweisen, ohne deren Arbeitsschweiß es diesen Tempeldienst nicht geben würde?" (S. 105 f)

Die prinzipielle Aufwertung jener Zweckhandlungen, die zur Selbsterhaltung der Menschen dienen, als "bildend", wird hier aus sinntheoretischer Sicht bewußt übernommen. Ob allerdings jene Menschen, die "der Plackerei der Arbeitsfron" ausgesetzt sind, unter dem Verzicht der "Entzückungen dieses (sc. 'reinen') Geistes" tatsächlich leiden, ist zu bezweifeln, weil sie sich bereits ihren geistigen Bedürfnissen gemäß eingerichtet haben. Es gibt auch andere zufriedenstellende Entzückungen als die des Geistes: vielfach werden die des Körpers gewählt.

Das Prinzip der "Nützlichkeit" kann allerdings nur mit Bezugnahme auf den Utilitarismus englischer Provenienz angemessen dargestellt werden. Da zum einen sein Beitrag zur Sinnerfüllung wertvoll ist, zum anderen in der Schulpädagogik übergangen wird, liegt es nahe, es ausführlich darzustellen und so zu seiner Rehabilitierung beizutragen.

7.3.2.1 Das Utilitätsprinzip

Mit "Utilitarismus" wird jene Lehre bezeichnet, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts - exakt 1780 - (vgl. Baumgardt 1952, S. 549) über mehr als hundert Jahre in England behaupten konnte. Sie ist gekennzeichnet durch empirisches, rationalistisches und sensualistisches Gedankengut, außerdem durch die Gesetze von "Ursache und Wirkung" (cause and effect) sowie von "Lust und Unlust" (pleasure and pain) und die beiden zentralen Prinzipien des "größtmöglichen Glücks" (greatest happiness) und der "Selbstbevorzugung" (self preference). Die zugrundeliegende Absicht besteht darin, jedes menschliche Verhalten assoziations-psychologisch zu analysieren, um dessen moralischen Wert festzustellen. Eine präzise begriffliche Bezeichnung

engt den Utilitarismus auf den moralisch-ethischen Bereich ein und bezeichnet ihn im Bereich der Politik mit Liberalismus und in dem der Psychologie mit Assoziationspsychologie.

James Mill glaubte beispielsweise an das Gesetz von Lust und Unlust, wonach der Mensch nur das tun wolle, was ihm "pleasure" verspreche und das vermeide, was mit "pain" verbunden sei. "'Pleasure', he wrote, 'is the end, and generally speaking, the only end' of all human behavior." (Burston, p. 6) Diese These tauchte zusammen mit Jeremy Bentham's "self-preference"-Prinzip auf, als James Mill das Erziehungsziel beschrieb: "The end of Education is to render the individual, as much as possible, an instrument of happiness, first to himself, and next to other beings." (James Mill 1869, in W.H. Burston, S. 41) Dahinter stand die Auffassung, daß der Mensch durch sein fundamentales, eingewurzelttes Streben nach Eigennutz ("self interest") gekennzeichnet sei.

Angesichts der damaligen Lebensbedingungen war dies ein zweifellos erstrebbares Ziel. Und dennoch vertreten wir in der entwickelten anthropologischen Grundlegung die Überzeugung, daß "Sinn" das Zentrum ist und nicht die Lust, um das sich der menschliche Geist bemüht. Wenn wir aber zugleich bedenken, daß "pleasure" in den Augen des äußerst berechnend eingestellten Intellektuellen James Mill durchaus mit "Sinn" identisch sein könnte, so bekommt diese Theorie des Utilitarismus einen völlig neuen Stellenwert für die Pädagogik: "Sinnerfüllung" kann "pleasure" auslösen. Der Fehler der Utilitaristen bestand darin, "pleasure" direkt erreichen zu wollen. Pädagogen, die nur für Wissensvermittlung eintreten, übersehen die Lust ("pleasure") und sind auf ihre Weise einseitig. Deshalb muß uns ihr Bemühen als Verkrampfung erscheinen, der wir verständlicherweise ablehnend gegenüberstehen. Wir erkennen die negativen Auswirkungen einseitiger Theorien und versuchen, sie durch ein angemessenes Verständnis von "Nützlichkeit" auszugleichen.

Nach dem "greatest happiness"-Prinzip sind Handlungen "richtig", wenn sie das Glück des einzelnen und der anderen steigern, "falsch", wenn sie Leid verursachen. Die Formel "Glück" zielt auf Freude,

Vergnügen, Annehmlichkeit ("pleasure") und Freisein oder Abwesenheit von Schmerz ("pain").

"The creed which accepts as the foundation of morals, Utility, or the Greatest Happiness Principle, holds that actions are right in proportion as they tend to promote happiness, wrong as they tend to produce the reverse of happiness. By happiness is intended pleasure and the absence of pain; by unhappiness, pain, and the privation of pleasure." (John Stuart Mill "Utilitarianism", p. 394)

Diese Regel gilt sowohl für den einzelnen als auch für die Allgemeinheit. Eine Handlung ist moralisch gut, wenn sie nützlich ist. Damit ist eindeutig die Nützlichkeit als die Grundlage der Moral bezeichnet. (Vgl. K. Biller 1975, s. 11)

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde in England das Wort "utilitarian" häufig verwendet, um die bloß materiellen Interessen einer Person auszudrücken und kurze Zeit danach, um den Gegenstand, der Nützlichkeit vor Schönheit und Lieblichkeit ausstrahlte, verächtlich zu machen. In der pejorativen Verwendung des Begriffs drückt sich die kritische Einstellung gegenüber dem bloßen Nutzwertstreben aus, das sich vorwiegend in der Befriedigung materieller Interessen erschöpfte. Das hängt unter anderem damit zusammen, daß in der Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts die Begriffe "pleasure" und "happiness" als triebbestimmt verstanden wurden: Wer das Glück erreichen will, brauche nur seinen Trieben nachgeben, die der animalen und personalen Tiefenschicht des Menschen entstammen.

Jedoch wird damit nicht die Kernidee des Utilitarismus getroffen, so wie er von Jeremy Bentham, James Mill und seinem Sohn John Stuart Mill verstanden wurde. Auf die Erziehung bezogen sollte etwas Nützliches gelernt werden, weshalb J. Bentham den Begriff "chrestomathia" prägte, was so viel heißt wie "nützliches Lernen" (Works, Bd. 8, S. 54). Lerninhalte der Schüler sollten im täglichen Leben nutzbringend gebraucht werden können. Damit liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf dem Brauchbaren im späteren Leben. James Mill wollte die Heranwachsenden zur größtmöglichen Entfaltung ihrer gesamten Anlage einschließlich des Willens zur größtmöglichen Wirksamkeit für das eigene Leben wie für das der anderen. Er schreibt:

"The Book of Education; or the Book of Rules, for training the individual to the greatest excellence of his nature; that is to the highest possible state of efficiency (ability and will included), as cause of good to himself, and of his species."
(1869, Bd. 2, S. 403)

Die Utilitaristen strebten in der offiziellen Erziehung also nicht lediglich nach einer rein kognitiv ausgerichteten Ausbildung: der gesamte Fähigkeitsbereich der Heranwachsenden einschließlich des Willens sollte sich optimal entfalten können. Hier fällt auf, daß der Vorrang des bisher betonten Eigennutzes vor dem Fremdnutz aufgegeben ist.

Wegen des "greatest happiness"-Prinzips werden die Utilitaristen mit den epikuräischen Philosophen in eine Reihe gestellt. Deren Ethik besteht in der durch Ataraxie (Unerschütterlichkeit, Gleichmut) erstrebten vergeistigten Glückseligkeit des Menschen. Das Streben nach persönlichem Glück wurde von ihnen als höchstes sittliches Prinzip für alle Menschen anerkannt. Demnach ist eine Handlung des Menschen "gut", wenn sie Glück bringt oder Freude verursacht und - so müssen wir ergänzen - das Gefühl auslöst, etwas richtig gemacht zu haben und innere Befriedigung verleiht. Dieser differenzierende Zusatz läßt sich aus dem Bemühen der Utilitaristen ableiten, negative kulturelle Gegebenheiten jener Zeit positiv zu verändern.

Die englische Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts wurde durch die erste industrielle Revolution wohl am nachhaltigsten beeinflusst. Im Verlauf dieser wirtschaftlichen, technischen und sozialen Umwälzungen kam es unter anderem zu Kinderarbeit und zur Vernachlässigung der Probleme der Arbeiter (vgl. G.H. Mead, 1950, S. 207; A.M. Hamilton 1933, S. 16; E.L. Bulwer 1833). Die Utilitaristen sahen die Ursache für die mißliche soziale Lage der Arbeiter in ihren harten Lebensbedingungen (E.L. Bulwer 1833, S. 196 - 202). Daher setzten sie sich im sozialen Bereich für die Profilierung der Gewerkschaften ein. So bestand beispielsweise das Ziel der "Fabian Society" (gegr. 1883/4) darin, eine allgemeine Sozialisation auf dem gesetzlichen Wege zu erstreben. Außerdem unterstützten sie im wirtschaftlichen Bereich die Bestrebungen, den freien Handel zu internationalisieren, die Nahrungsmittel zu verbilligen und die staatliche Preiskontrolle einzuführen (vgl. G.H. Mead, 1950, S. 217f). Ney Macminn (1945) paraphrasiert zwei Pamphlete John Stuart Mills aus dem Jahre 1852, wonach er den Gewinnanteil der Buchhändler als zu hoch erachtete und sich gegen eine Vereinigung dieser Unternehmer aussprach (S. 76f). Sie strebten eine gerechtere Verteilung

des Reichtums im Lande an (vgl. z. B. J. Rojahn 1970, S. 7). Jeremy Bentham war von den negativen Auswirkungen des Strafrechts erschüttert, weshalb er sich für eine klare, einfache Gesetzes-sprache einsetzte und mit seinem Panoptikum einen praktikablen Vorschlag unterbreitete, wie der Strafvollzug humaner gestaltet werden könnte. Zar Alexander II. baute in Petersburg ein panoptisches Gefängnis. Im Jahre 1920 wurde eines im Staate Illinois errichtet. (Vgl. Th. Woods 1961, S. 22). Im bildungspolitischen Bereich veranlaßten die desolaten Verhältnisse an Englands Schulen die Utilitaristen dazu, sich zum Wohle der betroffenen Kinder einzusetzen. Sie konzipierten zunächst die "Chrestomathic School" für die Kinder reicher Eltern, die das Schulgeld bezahlen konnten (vgl. James Bentham, works, I, S. 71). Danach regte Francis Place den Entwurf eines Lehrplans für die Kinder armer Eltern an, der die spätere Berufserwartung der Schüler berücksichtigen sollte. Aus verschiedenen Gründen wurde keiner der Pläne verwirklicht. Daher konzentrierten die Utilitaristen ihr pädagogisches Engagement auf ihre Mitarbeit bei der Ausbreitung des Lancaster-Schulsystems (vgl. zur Ergänzung hierzu die Ausführungen in K. Biller 1975, S. 29 - 36).

Die Utilitaristen vertraten die Meinung, sie könnten ihre pädagogische Aufgabe, die Intelligenz des einzelnen auszubilden und dessen Willen zu stärken, nur dann erfolgreich lösen, wenn sich sowohl die gesellschaftliche, als auch die innenpolitische Situation des Landes verändern würde. Dieser realistische Blick ist für pädagogische Reformvorstellungen durchaus wünschenswert und sinnvoll.

Die Vieldeutigkeit des Begriffs "happiness" und die hier vorgenommene genauere Bestimmung läßt sich durch die Überlegungen der Utilitaristen zum Gesetz von "Lust und Unlust" belegen. Was nämlich für die Gemeinschaft wie für den einzelnen am besten ist, ergibt sich demzufolge aus der Summe von "pleasure"-Erlebnissen abzüglich der Summe von "pain"-Erfahrungen. Jeremy Bentham schreibt hierzu:

"The quantity or degree of well-being, experienced during any given length of time, is directly as the magnitude (i.e. the intensity multiplied by the duration) of the sum of the pleasures, and inversely as the magnitude of the sum of pains, experienced during that same length of time. In so far as the sum of the pleasures of all kinds, experienced by the person in question, is regarded, as considerable, /.../ the state which in that respect he is regarded as being in, is termed a state of happiness".(Works, Bd. 8, S. 82)

Diese rührende Bemühung, emotionale Qualitäten mathematisch zu erfassen, spiegelt das Vertrauen J. Benthams in die Humeschen Assoziationsgesetze wider. Sofort muß hierbei jedoch ergänzt werden, daß das "greatest-happiness"-Prinzip zwar in der Sache richtig, aber mit anderen Prinzipien abgestimmt werden muß. Das hat zur Folge, daß das eigene Glück nicht zu denken ist, wenn es zu Lasten

des Glücks anderer erreicht worden ist. Allerdings leben viele Menschen nicht nach diesem Grundsatz. Als Beleg mögen die Aufforderungen von Hilfsorganisationen zu Spenden etwa für die Dritte Welt dienen.

Bei dem Bemühen um Glück kommt es darauf an, ob der subjektive oder objektive Faktor im Vordergrund steht. Dominiert "happiness" des einzelnen, dann spricht man von Individual-Eudämonie, überwiegt dagegen der Sozialbezug, dann spricht man von Sozial-Eudämonismus, den Joseph Priestley bereits vor Jeremy Bentham im Umriß dargestellt hat. (Vgl. K. Biller 1975, s. 48) Der Sozial-Eudämonismus lehrt, der Mensch wolle sein Leben in einer demokratischen Gesellschaftsordnung angenehm führen, materielle Sicherheit erreichen und geistige Freiheit sowie geistiges Können erringen.

Die Utilitaristen waren überzeugt, daß "happiness" die notwendige Folge einer gesetzten Ursache ist. Sie glaubten, auf den psychischen Ablauf des Menschen gezielt einwirken zu können. Diese utilitaristischen Vorstellungen wurden ausgelöst durch die spekulative Annahme, geistige Phänomene seien durch gewisse "laws of human nature" erklär- und beeinflussbar. Man glaubte, die Wirkungsweise des menschlichen Geistes auf einfache Gesetze reduzieren zu können.

So behauptete David Hume, drei Prinzipien gefunden zu haben, die die Tätigkeiten des menschlichen Geistes stimulieren und in gewünschte Bahnen lenken. Er nannte "resemblance", "contiguity in time or space" und "cause and effect" (1739/40; 1904). David Hartley glaubte, den Schlüssel für die Erklärung geistiger Phänomene in der Erfahrung des Individuums zu erkennen (1749/1971). Er betrachtete die Erfahrung als spezifisch strukturierte Anhäufung von "ideas", die durch bestimmte Gesetze miteinander verbunden seien, was die Verknüpfung geistiger Inhalte erkläre. James Mill folgte in seinen psychologischen Spekulationen dieser empirischen Tradition (W.H. Burston 1969, S. 14). Seine Psychologie, die er als Voraussetzung für eine pädagogische Theorie verstand, entwickelte er in seinem Hauptwerk Analysis (1829).

Als Herausgeber der Neuauflage (1869) feierte John Stuart Mill seinen Vater als den "reviver" der Assoziationspsychologie (J.S. Mill "Introduction", In: James Mill, 1869, S. XIII). James Mill beabsichtigte nämlich, die geist-konstituierenden Elemente oder die Leibnizschen Monaden des Geistes zu finden und - analog zur "physical science" - eine "mental science" aufzubauen. Jeremy Bentham versuchte auf dem Gebiet der Ethik mit Hilfe der Lehre David Humes ebenfalls eine exakte Wissenschaft zu gründen. James Mill war überzeugt, im Assoziationsprinzip ein Pendant zu den Grundgesetzen der "physical science" gefunden zu haben, mit dessen Hilfe er alle Phänomene des Geistes erklären könnte: Er schreibt: "If I had time to write a book I would make the human mind as plain as the road from Charing Cross to St. Paul's." (James Mills Brief an Francis Place, vom 6. Dezember 1817, zit. nach Graham Wallas, 1916, S. 91.)

Die Betonung des Handelns hat zur Folge, daß der Erfahrungsbegriff aufgewertet wurde. Insbesondere für den Wissenserwerb ist die Erfahrung bedeutsam. Nur auf dem Weg über die Sinneseindrücke gelangt der Mensch zum Wissen. Eine Verbindung zum Anschauungsprinzip liegt nahe. Ein Wissen, basierend auf Annahmen, entspreche selten der Realität, weil die Eigenschaften des Objekts oft nicht mit den Annahmen übereinstimmen. James Mill ist überzeugt, nur empirisch gewonnene Fakten seien real. Unbewiesene Annahmen hätten mit Wissen nichts gemein. Welche Folgen diese Ansicht James Mills für die unterrichtliche Praxis hatte, ist aus der Bedeutung abzuleiten, die den Sinnen zugewiesen wurde. Die Wahrnehmung durch die fünf Sinne wurde zum Beispiel von Thomas Henry Huxley und Herbert Spencer zum methodischen Prinzip ihres naturwissenschaftlichen Unterrichts erhoben. Beide stellten die Beobachtung in den Mittelpunkt ihrer methodisch-didaktischen Überlegungen und Erprobungen. Auch dies unterstreicht die Nähe zum Anschauungsprinzip.

Diese Überzeugung wird für den schulischen Bereich auch hier vertreten. Sie gilt jedoch nicht für jene Bereiche, wie etwa die Atomphysik. Außerdem müssen in jenen Bereichen zunächst Annahmen gemacht werden, weil die zu erforschenden Sachen der direkten

Beobachtung nicht zugänglich sind. Hochrechnungen und Computersimulationen verhelfen dieser Methode zum Ergebnis. Je mehr die menschlichen Sinne jene in Rede stehenden "Sachen" nicht mehr direkt erfassen, und die Zwischenschaltung moderner Technik bedürfen, desto dominanter muß der Geist des Menschen werden, um auf Konsequenzen und Zusammenhänge aufmerksam zu machen.

Neben dem Streben nach einem Maximum an eigener Freude muß das Bemühen um das Glück der Allgemeinheit verfolgt werden. Hierzu ist es nötig, die idealen Züge des menschlichen Wesens zu kultivieren. Daher müssen "Intelligenz", "Beherrschung der eigenen Gelüste und Wünsche", "Gerechtigkeit" und "Großzügigkeit" in besonderem Maße gefördert werden (vgl. K. Biller 1975, S. 50). Die Forderung nach Mäßigung, Beherrschung der eigenen Gelüste und Wünsche, Enthaltensamkeit ("temperance") oder kurz: Askese spielt in der chrestomathischen Pädagogik neben Intelligenz die zentrale Rolle. Da der Mensch nicht nur seine persönliche Freude suchen darf, sondern da es seine Pflicht ist, sie zielstrebig zu vergrößern, muß er seine Fähigkeiten möglichst optimal entwickeln.

Liebäugelt der Mensch mit Wünschen und Gelüsten, die unvereinbar sind mit dem wirkungsvollsten Trachten nach Glück, dann läuft er Gefahr, daß ihm daraus ein Übel entsteht. Nur eine perfekte Beherrschung der "appetites" und "desires" - also eine vollkommene Wunschkontrolle - ermöglicht es dem einzelnen, stets nach dem zu trachten, was er mit Bedacht billigen kann. Dies garantiert die größtmögliche "quantity of happiness".

James Mill vertrat die Überzeugung, ein Maximum an persönlicher Freude würde nur dann eintreten, wenn ausschließlich dem nachgegeben werde, was der einzelne mit Bedacht gutheißen könnte. Außerdem müsse er seine "power of self-denial" (J. Mill in W.H. Burston 1969, S. 9) ausbilden. Dazu hielte die Intelligenz des einzelnen die Auswahlkriterien bereit. Wolle er auch seinen Mitmenschen zu mehr Glück verhelfen, so bedürfte er zweier Tugenden: "generosity" und "justice" (J. Mill 1969, S. 64). Die Theorie, die diesen Prozeß begründete, wurde "a self-realisation theory of ethics" genannt (W.H. Burston 1969, S. 9). James Mill

ließ noch keinen qualitativen Unterschied zwischen den Arten von "happiness" zu. Für ihn bedeutete "happiness" die Summe von "pleasures". Er schloß sich damit dem engen psychologischen Mechanismus an, wie ihn Bentham vertrat. John Stuart Mill akzeptierte zwar ebenfalls das "greatest-happiness"-Prinzip als die eine wahre Regel für moralisches Verhalten, aber er stellte die unterschiedlichen Qualitäten von "happiness" heraus:

"/.../ less (sc. happiness) of a higher kind is preferable to more of a lower. The test of quality is the preference given by those who are acquainted with both. Socrates would rather chose to be Socrates dissatisfied than to be a pig satisfied. The pig probably would not, but then the pig knows only one side of the question: Socrates knows both." (J.S. Mill in Elliot 1910, Bd. 2, S. 381; s.a. K. Biller 1975, S. 51, Anm. 183).

Für John Stuart Mill war "happiness" keine abstrakte Vorstellung mehr, sondern ein konkretes Ganzes, das sich von anderen qualitativ unterschied. (Vgl. A.D. Lindsay in: E. Rhys, 1912, S. XIII) Er betont sogar, es wäre im unvollkommenen Zustand der Welt am vorteilhaftesten, würde jeder auf "happiness" verzichten (ebd., S. XIV). Das würde aber ein gänzlich anderes Handlungsmotiv voraussetzen als das des universellen "pleasure"-Wunsches. John Stuart Mill glaubte, dieses neue Motiv nach der Überwindung seiner Krisenjahre gefunden zu haben. Um 1830 vertrat er demnach die Überzeugung, nur jene Menschen seien glücklich,

"who have their attention fixed on something other than their own happiness: on the happiness of mankind, even on some art or favourite pursuit followed not as a means but as an ideal end. Aiming thus at something else, they find happiness by the way. The enjoyments of life /.../ are sufficient to make life pleasant when they are taken en passant, without being made a principal object. Once make them so however & they are immediately felt to be insufficient. They will not bear a scrutinizing examination: ask yourself if you are happy & you cease to be so. The only chance is to treat not happiness but one end external to it, as the object of life. Let your self-consciousness, your scrutiny, your self interrogation exhaust themselves on that, & if otherwise fortunately circumstances you will inhale happiness with the air you breathe, without dwelling on it or thinking about it, without either forestalling it in imagination or putting it on flight by fatal self questioning. This theory now became the basis of my philosophy of life." (1871, S. 122 f; meine Hervorhebungen.)

Neun lange Jahre nach dem ersten Anzeichen einer mentalen Krise erkannte John Stuart Mill den Fehler, seine Lebensführung nur auf das eigene Glück ausgerichtet zu haben. Vielmehr hätte er danach trachten müssen, sich primär mehr für das Glück anderer einzusetzen, dann wäre das eigene Glücksgefühl von selbst entstanden. Erinnerung sei an ähnliche Gedanken Robert Owens (1813, S. 22 f. und 42) und an die Ausführungen V.E. Frankls, auf die des öfteren zurückverwiesen wurde. Das heißt, daß die Aktivität des Menschen auf das Leben und nicht auf "happiness" gerichtet sein sollte, daß "habitual employment" (J.S. Mill, 1840, Bd. 2, S. 25) dem Zögling inneren Halt geben könne. Damit konnte er das hedonistische Paradoxon lösen, das darin bestanden hatte, persönliches Glück nicht erleben zu können, wenn das Handeln darauf abzielte. John Stuart Mill ließ damit den Altruismus als Motiv einer moralisch guten Handlung im Gegensatz zu Jeremy Bentham und James Mill zu. Nachdem er prinzipiell qualitative Unterschiede von "happiness" akzeptiert hatte, konnte er vor allem diejenigen Freuden empfinden, die aus "friendship, organisation of family life, and particularly the pleasures that come from the enjoyment of literature, of science, or satisfaction of all our multiform curiosities" (G.H. Mead 1950, S. 213) herrühren, und für die jeder "an indefinite appetite" (S. 214) habe.

John Stuart Mill veränderte neben dem Bedeutungsgehalt von "happiness" und "pleasure" auch den von "utility". Nach ihm ist Nützlichkeit ("utility") nicht mehr das oberste Maß einer guten Handlung. Er fand qualitativ unterschiedliche "social utilities", deren bedeutendste "liberty" sei. Sie liege jeder moralischen Entscheidung zugrunde. Außerdem erkannte er den "sense of duty" ausdrücklich an (J.S. Mill 1861, Chapt. 3.).

Zusammenfassend läßt sich feststellen: John Stuart Mill trägt wesentlich zur Verfeinerung des Utilitarismus bei, so daß seine zentralen Erkenntnisse in die sinntheoretische Position übernommen werden können. Er betont die soziale Nützlichkeit und hebt die Freiheit hervor. Er unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Lust ("pleasure") und schätzt den Sinn für Pflicht hoch ein. Den Altruismus erkennt er als wichtiges Handlungsmotiv an. Glück ("happiness") - so erlebt er es selbst - ist nur indirekt, aber nicht durch intellektuelle Fähigkeiten allein, sondern durch

Aktivitäten, die auf das Leben gerichtet sind, erreichbar. In dieser Perspektive besagt das Prinzip "Nützlichkeit": Alles ist nützlich, was dem Wohlergehen des eigenen wie des fremden Lebens dient.

Abschließend sei auf Brauchbarkeit und Erfolg verwiesen, die mit dem Utilitätsprinzip zusammenhängen. Die "Nützlichkeit" ist etymologisch gleichzusetzen mit "Verwendbarkeit" und "Brauchbarkeit". Das, was gelernt wird, muß brauchbar sein und verwendet werden können. Sprachgeschichtlich hat sich aus "fangen, ergreifen" die Bedeutung "innehaben, benutzen, gebrauchen, Freude an etwas haben" deshalb entwickeln können, weil damals die Überzeugung vorherrschte, daß dasjenige, was man fängt, ergreift oder - auf die Gegenwart übertragen - was man begreift - und das einem gehört, nützlich sei, denn sonst bräuchte man es nicht. Der Wunsch nach Brauchbarkeit im Lernprozeß ist somit menscheitsgeschichtlich sehr alt. Das Prinzip der Nützlichkeit will ihm entsprechen. Die Projekte im Sinne etwa von John Dewey machen sich diesen Gedanken zu eigen. Was zur Lösung aktueller Probleme beiträgt, das wird unterrichtlich bearbeitet. Der Ernstcharakter der Aufgabenstellung dominiert und fordert bzw. motiviert zu größtmöglichen Anstrengungen der Heranwachsenden heraus. Allerdings ist hier die Brauchbarkeit nicht primär auf den jungen Menschen bezogen. Er fungiert als Mittel zum Zweck einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation und profitiert nur nebenbei davon etwas für sich.

Das Prinzip "Nützlichkeit" impliziert zugleich den Erfolg. Wenn sich Gelerntes nicht im erwarteten Sinne als nützlich erweist, sei es, daß es nicht zu "happiness" beiträgt, die Freiheit nicht unterstützt, das Pflichtgefühl nicht verstärkt oder wie die einzelnen Qualitäten von "Glück" und "Intellekt" heißen mögen, dann wird es als nutzlos, überflüssig oder als sinnlos eingestuft und vergessen. Es gilt aber zu bedenken, daß der in Rede stehende Unterrichtsgegenstand falsch angewendet werden kann. Deshalb gilt die Forderung, das Gelernte stets zu üben, zu sichern und zu wiederholen. Es erscheint dem Heranwachsenden nützlich, wenn er es erfolgreich anwenden kann. Aus diesem Grund muß der Lernprozeß

in den von H. Roth vorgestellten sechs Lernstufen vollständig durchlaufen werden. Der Lehrer darf sich nicht - wie so häufig - mit abgebrochenen Lernprozessen zufrieden geben. Daher ist mit Nützlichkeit immer auch die Ergebnissicherung des Gelernten gefordert, die nur über Leistung erbracht werden kann. Wo jedoch die Ergebnissicherung in keiner erkennbaren Beziehung zur Nützlichkeit steht, stufen Schüler sie als sinnlos ein.

7.3.2.2 Das Prinzip der Leistung

Damit der Nutzen des Gelernten für den einzelnen wie für die Allgemeinheit möglichst groß wird, muß der Heranwachsende ein hohes Leistungsniveau anstreben. Das steht in Übereinstimmung mit den Forderungen der Utilitaristen. Leistung wird nicht - wie vielfach - mit "Anpassungsdruck" in Zusammenhang gebracht und negativ gewertet. Leistung hat eine durchaus positive Bedeutung in grundsätzlicher Hinsicht und unter Berücksichtigung ihrer Ambivalenz. Im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist die Leistungsfeststellung jedoch bedeutsam. Nur in der Selbsterfahrung kann der Heranwachsende sich mit anderen vergleichen und daran seine soziale Bedeutung ablesen. Die Leistung liefert einen Beitrag zur Bedeutungsgewinnung des einzelnen. Das Leistungsergebnis sollte jedoch objektiviert sein. Auf diese Weise trägt Leistung zur Identitätsfindung bei. Sie darf nicht aufgrund eines einzigen negativen Aspektes verworfen werden.

Auf die geschichtliche Bedeutung der Leistung braucht nicht eigens eingegangen zu werden. (Vgl. hier z. B. E. Groß 1979, S. 91 - 96) Es genügt anzudeuten, daß die Leistung den sozialen Aufstieg in einer auf Gleichheit ausgerichteten Gesellschaft ermöglicht. Sie ersetzt das bis dahin vorwaltende Standesprivileg. Problematisch ist hierbei jedoch die überprüfbare, gerechte Feststellung der Leistung eines Aufstiegs kandidaten. Womit gesagt werden soll, daß unser gegenwärtiges System viele Lücken hat, in denen auf dem Wege über persönliche Beziehungen dennoch mancher Umweg zur Erbringung von Leistungen möglich wird. Es gab auch eine Zeit, in der jeder, der das Lehrerexamen geschafft hatte, in den

Staatsdienst übernommen wurde, ob er sich dann im Beruf den Leistungsanforderungen stellte oder nicht, bleibt nebensächlich, denn eine Entfernung aus dem Dienst ist nahezu unmöglich. Junge, engagierte Lehrer haben für Kollegen mit einem niedrigen Berufsethos kein Verständnis. Aber dieser Zustand darf nicht dem Prinzip "Leistung" angelastet werden, sondern der menschlichen Schwäche.

Die Leistungsmessung bleibt auch in der Schule ein unbefriedigend gelöstes Problem. Die aktuellen Versuche um eine gerechtere Notengebung unter Einbeziehung der persönlichen Bezugsnorm ist weder praktikabel noch vereitelt er die Manipulierbarkeit durch die Schüler (vgl. J. Klauer). Sie ist meist mit Mißerfolgserlebnissen verbunden. Notwendig ist deshalb eine größere Anzahl an effektiven Lernhilfen, Ermutigungen und differenzierten Arbeitsanweisungen. Außerdem ist eine differenzielle Schulpädagogik nach dem Vorbilde der differentiellen Psychologie oder Medizin zu fordern. Aber es bleibt dabei, daß die selbstkritische Erfahrung der eigenen Grenze nur auf dem Wege über die Leistung, über das bewertete Tun möglich ist und ein Stück notwendiger Reife darstellt.

In der "Leistungsgesellschaft" hängt in der Regel die Bedeutung eines Menschen von seiner erbrachten Leistung ab. Daher muß einerseits die Befähigung des Heranwachsenden zur Leistung im Zusammenhang mit dem Bemühen des einzelnen um Bedeutungsgewinnung gesehen werden. Andererseits bietet der Unterricht die Möglichkeit an, die Bedeutung eines Menschen nicht nur in der Leistung begründet zu sehen, sondern in seiner Gesamterscheinung; denn Leistung kann auch außerhalb des intellektuellen Bereichs erreicht werden, die oft mit weitaus größeren Anstrengungen verbunden ist und die Anerkennung der anderen herausfordert. Als Beispiele hierfür mögen die sportlichen Leistungen dienen oder die Schülerstreiche, die nur in den Augen der Mitschüler eine Leistung darstellen und Achtung fordern. Mutproben jeglicher Art, aggressive Äußerungen, Verhaltenstests für Lehrer u. a. m. sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Hier sei aber auch auf

die hohe Bedeutung der Verzichtleistungen Heranwachsender erinnert, etwa bei Akzeptation einer schlechten Prüfungsleistung und den daran anschließenden Mut, erneut sich anzustrengen. (Vgl. K. Biller 1987 a.)

Mit der Leistung ist aber immer auch die Arbeit verbunden. Die geistige Arbeit reduziert sich in der Schule vorwiegend auf Reproduktion. Die stimulierende produktive Arbeit ist selten. Daher dominiert die Förderung des Lernens und nicht die sinnvolle Befriedigung des Erkenntnisstrebens junger Menschen. Das mit Arbeit verbundene Lernen initiiert in der Regel der Lehrer. Es ist fremdbestimmt und dient dem geistigen Erwerb des Unterrichtsinhalts, dessen Zweck nicht immer erkennbar ist. Die Arbeit sichert auf diese Weise den auf die Schulzeit befristeten Erwerb geistiger Inhalte, die Verwirklichung von Werken, die Ausbildung von Haltungen und von Erwartungen über das Berufsleben. Wer diesen Zusammenhang erkannt hat, sieht in den Arbeitsaufträgen zum Erwerb des Unterrichtsinhalts einen unersetzbaren Beitrag zur persönlichen Reife. Denn nur wer die Ernsthaftigkeit des Arbeitens auf sich nehmen kann, darf mit einer selbständigen Lebensführung rechnen, die ihn frei macht von Bevormundung durch andere. Freilich ist dabei der Bereich unterschiedlich weit abgesteckt. Aber da die Arbeitswelt hierarchisch gegliedert ist, ergeben sich viele Möglichkeiten, die eigene Zuständigkeit in einem wie auch immer umgrenzten Arbeitsbereich abzustecken und darin selbstverantwortlich zu wirken.

Damit ist Arbeit als eine unvertretbare Voraussetzung für die Erfüllung von Sinn und die Gewinnung von Bedeutung des Heranwachsenden ausgewiesen. Diese Feststellung betont die Notwendigkeit der bereits erwähnten Arbeitserziehung in der Schule (vgl. Abschnitt 4.3.3.6).

Soll allerdings der Sinn der Leistung positiv erfahren werden, dann ist es nötig, diese nicht zu fordern, sondern vielmehr das Erkenntnisstreben und die Aktivität des jungen Menschen in den Vordergrund didaktischen Handelns zu rücken. Je mehr

diese gefördert werden, desto größer wird das Engagement für die Schule. Die Leistung fällt gleichsam als Nebeneffekt an. Sie läßt sich nicht vermeiden. In Anlehnung an die Formulierung Sören Kierkegaards, die Tür zum Glück gehe nach innen auf, kann auch von der Leistung gesagt werden, sie werde am ehesten erreicht, wenn man sie nicht ständig vor Augen hat. Junge Menschen, die stets nur Leistungen erbringen sollen, sehen darin bald keinen Sinn mehr, es sei denn, sie werden dafür in besonderer Weise belohnt oder nähern sich einem selbstgesteckten Ziel. Der elegantere Weg besteht jedoch in der Vorfreude auf die anstehende Tätigkeit. Dies unterstreicht die Phase des Vorgangs und weniger des Ergebnisses. Dadurch wird in den Lernprozeß die Lebenszeit des Heranwachsenden positiv einbezogen.

7.3.2.3 Das Prinzip der Aktivität

Mit dem Streben nach Nützlichkeit ist zugleich die konzentrierte Aktivität des einzelnen Heranwachsenden angesprochen. Die konzentrierte Aktivität läßt sich nicht nur erzieherisch nutzen, sondern ist zugleich eine unersetzbare Bedingung von Erziehung. Ihr erzieherischer Sinn liegt z. B. in der Verbindung mit einem Ziel. Der teleologische Sinngehalt drückt sich etwa in dem Wunsch des jungen Menschen aus, Gelerntes anzuwenden und in sein eigenes Leben zu übertragen, weil er dessen Nutzen erfahren möchte. Der Vorgang der Erfahrung selbst ist nur durch Aktivität möglich, die in der Auseinandersetzung mit dem Erfahrungsgegenstand besteht. Erfahrungen muß man "erfahren", um sie übernehmen zu können. Je nach dem Bedeutungsgrad der Erfahrung ist sie mit Anstrengung, Mühsal und auch Leid verbunden. Sie kann also niemals bloß verbal weitergegeben werden.

Die Aktivität bezieht sich neben der physischen (vgl. Abschnitt 3.4, These 5) auch auf die geistig-personale Dimension des Menschen, in der das Ich sich z. B. auf seine Existenz besinnt, und auf die kognitive, in der z. B. das Verstehen von etwas stattfindet. Deshalb kann bei äußerer Passivität ein hoher Grad an innerer Aktivität vorhanden sein.

Die Aktivität ermöglicht das Sein-Können und das Sein-Sollen gleichermaßen; trägt also zur Entwicklung des Menschen bei. Die prinzipielle Aktivität kommt schon bei der Wertwahl zum Vorschein; denn in jedem Werten liegt ein aktives Sich-Entscheiden. Werten-Können zeigt die Würde, Werten-Müssen die Bürde des Menschen. Vor Fehlentscheidungen kann ein gültiger Maßstab helfen, der im Erziehungsprozeß entwickelt werden kann. Dieser erzieherische Aspekt der Aktivität ist ergänzbar durch den didaktischen.

Aktivität ist ohne Selbsttätigkeit des Heranwachsenden undenkbar. Das gesamte Streben des jungen Menschen zielt seit den ersten Lebenstagen darauf und endet im Erwachsenenleben als die Sehnsucht nach Freiheit, von der der Mensch nie genug haben kann. Aus den

Bereichen der Wahrnehmung, des Lernens, der Bildung und des Daseins bieten sich verschiedene Gründe für die aktive Selbsttätigkeit an:

(a) in psychologischer Sicht sind Wahrnehmungen das Ergebnis eines aktiven psychischen Vorgangs. Denken und Erkennen erfordern selbsttätiges, willentliches, geistiges Mitvollziehen gedanklicher Vorgänge. Das Streben nach Sinn ist ohne selbständige Beteiligung nicht denkbar. Und umgekehrt: die Selbsttätigkeit ist nur in Verbindung mit der Suche nach Sinn sinn- und wertvoll. Eine rein funktionale Selbsttätigkeit, die etwa zur formalen Qualifizierung des jungen Menschen führt, schöpft die Sinnfülle der Selbsttätigkeit nicht aus.

(b) Beim Lernen schwingt immer ein aktiver emotionaler Anteil mit. Die Eigenbeteiligung beim Lernen ist umso größer, je nachhaltiger der Lehrprozeß den Sinn des Unterrichtsgegenstandes erschließen half. Das gilt auch im umgekehrten Sinne. Lehren heißt, subjektive Denkprozesse im Schüler anzuregen und zu fördern, die in einen Sinnzusammenhang münden.

(c) Allgemeinbildung ist z. B. ohne die aktive Auseinandersetzung mit den sinnsuchenden Lebensfragen und Wissensinhalten nicht zu leisten. So wie die Bildung Selbstbildung ist, so ist auch die Erziehung immer Selbsterziehung. Die dazu führenden Aktivitäten sind sinnvoll. Der Erzieher kann folglich unterstützen, appellieren, anbieten und gegensteuern, aber nicht zur Bildung zwingen oder gar den Bildungsprozeß stellvertretend für den Heranwachsenden übernehmen.

(d) Selbst das eigne Dasein läßt sich nur in freier eigener Entscheidung verwirklichen. Die daraus folgende Handlung muß der einzelne selbst verantworten. Die damit zusammenhängenden Aktivitäten akzeptiert das Subjekt als sinnvoll.

Nachdem das Aktivitätsprinzip nur durch Selbsttätigkeit realisierbar ist, stellt sich die Motivationsfrage. Die Selbsttätigkeit der Schüler kann angeregt werden durch Leistungsstreben

und gemeinsames Tun. Im Menschen selbst sind angelegt der Tätigkeitsdrang, das Streben nach Identifikation (Vorbildwirkung des Lehrers), der Geltungsdrang (die Aussicht auf Lob und Anerkennung durch andere motiviert den jungen Menschen), die Vorzeigbarkeit des Werks (sie dient als Beweisstück der Tüchtigkeit), Neugierde und Wißbegier (die Fragehaltung des Kindes im Unterricht ernstnehmen) und schließlich das Sinnstreben (deshalb ist es nötig, Sinnmöglichkeiten durch ästhetisch-künstlerische, sittliche und religiöse, juristische und ökonomische Gegebenheiten zu schaffen). Hier sei auch auf die Ausführungen von Oswald Kroh über die aktive Erziehung ausdrücklich verwiesen (1962, S. 141 - 146).

Die Aktivität ist in den Ablauf des Unterrichts prinzipiell einzubinden. Sie verlangt bestimmte Unterrichtsformen, wie z. B. das entdeckende, forschende oder problemlösende Lehren und Lernen. Hierbei werden Wissensinhalte und methodische Geschicklichkeiten einbezogen, angewendet und verbessert. Das erwartete Lernergebnis läßt sich genauso wenig direkt anstreben wie das Glück, dessen Tür, wie Sören Kierkegaard einprägsam sagte, nach außen aufgeht. Die Lernenden müssen es vielmehr über die geistige Auseinandersetzung, Erfahrungen, Handlungen, Situationen und die Hingabe der jungen Menschen an Sachen erreichen. Es fällt bekanntlich gleichsam nebenbei an.

Die Grenze der Aktivität liegt in dem bloßen also ziellosen Aktivismus, in dem die Tätigkeit Selbstzweck wird. Die Gefahr, geistige, nicht direkt wahrnehmbare Aktivitäten als nicht existent zu diskreditieren, zieht eine falsche Überbewertung der physischen Tätigkeiten in der Schule nach sich. Sie erfüllt ihre schulpädagogisch wichtige Funktion nur, wenn sie im Dienst der Sinnerfüllung und Bedeutungsgewinnung steht.

7.3.2.4 Das Prinzip "Muße"

Muße ist nicht mit "Muse" zu verwechseln, die seit dem 17. Jahrhundert in deutschen Texten auftaucht. "Muse" bezeichnet eine der neun altgriechischen Göttinnen des Gesangs, der schönen Künste und der Wissenschaft. Sie bedeutet soviel wie Kunst oder künstlerische Begeisterung.

Die Muße hingegen gilt in der Regel als das Gegenteil von Arbeit, was aber nicht bloßes Müßigsein oder Freisein von pflichtgemäßer Tätigkeit ist. Sie ist in dem schulpädagogischen Rahmen zu berücksichtigen, weil man sie spätestens seit dem griechischen Altertum zur Grundbedeutung der Schule schlechthin erklärt hat. Daher darf sie als Prinzip nicht fehlen. Sie begründet u. a. die Zweckhaftigkeit des Gelernten: Muße ist ein anerkennenswerter Zweck.

Muße bedeutet ursprünglich soviel wie "Gelegenheit oder Möglichkeit, etwas tun zu können". Mit ihr ist "Untätigkeit, freie Zeit, Ruhe" verbunden. Dies geht auf die Grundbedeutung von "Wandern, (ab)schreiten, abstrecken, messen" zurück. Muße ist also die abgesteckte Zeit, in der man die Gelegenheit oder die Möglichkeiten vermittelt bekommt, etwas Sinnvolles zu tun. Muße verlangt eine bestimmte personale Haltung, "die vor allem durch ein hörendes Schweigen und ein empfangendes Geöffnetsein der Seele" gekennzeichnet ist (Brockhaus 1967, Bd. XIII, S. 120). Muße ließe sich auch in Verbindung mit der Aktivität als "passive Aktivität" bezeichnen. Zur Muße gehört Bejahung von Wirklichkeit und Leben, die mit einer Stimmung zum Feiern verbunden ist. Muße bedeutet aber auch das Herausgenommensein aus der sozialen Funktion, weil jetzt die Anliegen des Subjekts Vorrang haben. Diese Unterbrechung der Arbeit ist mehr als Erholung: sie schützt den Menschen vor dem Versinken in Funktionsausübungen. Sie ist ein Fundament wahrer Kultur und unentbehrlich für eine sinnvolle subjektive Existenz.

In diesem angedeuteten Zusammenhang wird deutlich: Das Prinzip der Nützlichkeit ist unersetzbar. Es ist in Verbindung (a) mit dem Ziel des größtmöglichen Glücks für sich und die Allgemeinheit, (b) mit der Verknüpfung der intellektuellen Ausbildung, (c) der Forderung nach Askese, ein in unserer Zeit besonders notwendiger Hinweis, ferner (d) mit Brauchbarkeit und Erfolg zu sehen. Dieses Faktorenbündel hilft, die Nützlichkeit des Gelernten erfahrbar zu machen und damit dessen Zweck zu offenbaren. Dies trägt dazu bei, das Gelernte als sinnvoll auszuweisen; denn auf Dauer wird nur dasjenige gelernt, was man "brauchen" kann, was "nützlich" ist und was man in seinem eigenen Leben anwenden kann. Die Zweckhaftigkeit von etwas, z. B. des Gelernten, tritt zutage durch eine qualitativ hochwertige Leistung, die den Sinngehalt des Lerngegenstandes erst erfahrbar macht. Ein asketischer Zug taucht durch die Arbeit zugleich auf. Ermöglicht wird die Wahrnehmung von Zwecken aber erst durch die Aktivität. Das Prinzip "Muße" sichert der "passiven Aktivität" ihre schulpädagogische Bedeutung hinsichtlich der Erfassung der Zweckhaftigkeit.

Aber die Zweckhaftigkeit allein reicht genauso wenig wie die Verständlichkeit auf Dauer aus, um das Gelernte als sinnvoll zu akzeptieren. Es muß noch dessen Werthaftigkeit erkannt, besser: erfahren werden.

7.3.3 Das Prinzip der Werthaftigkeit

Wir haben gesehen, wie die verschiedenen Prinzipien dazu beitragen, den Zweck des Gelernten zu verdeutlichen und auf diese Weise die Bereitschaft zur Anwendung auf Seiten des Heranwachsenden verstärken. Das auf diese Weise entwickelte Können steigerte wiederum die Bereitschaft, Gelerntes anzuwenden, weil Erfolg die beste Motivation darstellt. Aber trotz der positiven Rückwirkungen auf die Erschließung der Welt und damit der differenzierten Ordnung des "Gedankenkreises" kann auf Dauer die Anwendung des Gelernten nicht befriedigen. Daher stellt sich die Sinnfrage, wozu die Anwendung und das gesteigerte Können eigentlich gut seien. Die Antwort muß von einem höheren, umfassenderen Sinnzusammenhang ausgehen werden. Dieser wird mit Werthaftigkeit umschrieben. Die Anwendung von etwas hat Sinn, wenn sie dazu befähigt, nicht nur sein eigenes Können zu vervollkommen, nicht für sich selbst ein möglichst hohes Maß an Freude, Erfolg oder Glück zu erringen, sondern sich auch für die Verwirklichung der vielen Wertmöglichkeiten einzusetzen, die letztlich der Allgemeinheit zugute kommen sollen und als Nebeneffekt die Selbstverwirklichung mit sich bringen.

Im folgenden wird nun die Vielfalt an Wertmöglichkeiten, die ein Unterrichtsinhalt oder ein Unterrichtsfach realisieren kann, mit den möglichen Werten, die ein Heranwachsender prinzipiell verwirklichen kann, verbunden.

Konkret: jene Sinnrichtungen, die sich auf den Wertbereich beziehen, werden mit der Wertehierarchie verknüpft. Das ergibt zunächst die folgende Übersicht:

| | | | |
|---------------|------------|------------|---|
| Sinnrichtung: | ethisch | Wertebene: | Einstellungswerte |
| | religiös | | Verzichtswerte |
| | ästhetisch | | Erlebenswerte |
| | sozial | | Liebe |
| | technisch | | schöpferischen Werte bzw. Schaffenswerte |
| | ökonomisch | | Wirtschaftlichkeit |
| | juristisch | | Gerechtigkeit |

In der Verbindung ergeben sich die folgenden Prinzipien, die die Werthaftigkeit von etwas unterstreichen oder herausheben helfen:

- Das Prinzip des Ethischen
- Das Prinzip des Religiösen
- Das Prinzip des Ästhetischen
- Das Prinzip des Sozialen
- Das Prinzip des Technischen
- Das Prinzip des Ökonomischen
- Das Prinzip des Juristischen

Das Prinzip des Ethischen erfaßt die erfahrbaren sittlichen Werte und Motivationen, die mit einem Unterrichtsinhalt gegeben sind. Es ermöglicht die Verwirklichung von Vorsätzen, von Verzichtleistungen, des Haltens von gegebenen Versprechungen und anderer ethisch relevanter Normen. Etwas ist sinnvoll, weil es mit der subjektiven Vorstellung von moralischem Verhalten übereinstimmt.

Das Prinzip des Religiösen weist auf die außerweltliche Verbindung des Menschen und liegt gleichsam quer an den anderen Prinzipien. Auf die unterschiedliche Auslegung durch die verschiedenen Konfessionen sei ausdrücklich hingewiesen. Sie werden respektiert. Gleichwohl verweisen viele religiöse Werte in den innerweltlichen Bereich und können sinnstiftend für Gelerntes sein.

Das Prinzip des Ästhetischen umfaßt zwar den Inbegriff der Erfahrung des freien Spiels, des Schönen und Wahren genauso wie die Möglichkeiten, des Erlebens von Welt und dessen Genuß. Es umfaßt z.B. das ergriffene Erleben eines Sonnenunterganges und das reine Betrachten und Schauen, und erschließt eine Fülle an Sinnmöglichkeiten.

Das Prinzip des Sozialen zeigt insbesondere den Wert der mitmenschlichen Liebe auf, die die Grundlage für die sozialen Werte, wie etwa der Anteilnahme, des Mitleid, der Hilfsbereitschaft, der Treue, der Friedfertigkeit u.a.m. ist. Es erlaubt Sinnverwirklichung im Bereich der sozialen Beziehungen.

Es erlaubt Sinnverwirklichung im Bereich der sozialen Beziehungen.

Das Prinzip des Technischen erfaßt die Werte des Schaffens, des schöpferischen Tuns. Hier ist die Verbindung zur Arbeitsleistung und zur Selbstätigkeit des Heranwachsenden möglich. Demnach wird beispielsweise ein Unterrichtsinhalt deshalb sinnvoll akzeptiert, weil er neben einem bestimmten Zweck zugleich die Schaffenslust der Heranwachsenden befriedigt.

Das Prinzip des Ökonomischen besagt, daß etwas dann wertvoll ist, wenn es "wirtschaftlich" ist, wenn Kosten und Nutzen in einem akzeptablen Verhältnis zueinander stehen. Deshalb macht es Sinn, z.B. ein Projekt zu verwirklichen. Das Prinzip der Wirtschaftlichkeit erfaßt den wichtigen Aspekt der Lebensklugheit und des Lebenspraktischen.

Das Prinzip des Juristischen hilft, den Wert "Gerechtigkeit" oder "Gesetzlichkeit" zu verwirklichen. So wird etwas gelernt, weil es zeigt, was man tun muß, um sich legal zu verhalten, und was man als würdiger Staatsbürger für Rechte und Pflichten hat.

Die Auflistung der Prinzipien ist ergänzbar. Sie enthält aus sinntheoretischer Sicht bedeutsame Prinzipien, die zur Offenlegung der Werthaftigkeit eines Unterrichtsgegenstandes geeignet sind.

7.3.4 Das Prinzip der Chancengerechtigkeit

Das Prinzip der Chancengerechtigkeit ist auf der Ebene der Bildungspolitik angesiedelt, wirkt aber als übergreifender Sinnzusammenhang in die didaktischen Prinzipien mehr oder minder direkt ein. Es kann hierbei als zusätzliches sinnstiftendes Moment fungieren: etwas ist sinnvoll, wenn es der Chancengerechtigkeit dient. Die schulischen Bemühungen um Sinnhaftigkeit stehen in einem umfassend begründenden Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit. Auf die Notwendigkeit der unterscheidenden Gerechtigkeit braucht hier nicht mehr hingewiesen zu werden.

Wichtig ist, daß das Augenmerk des Lehrers auf die Befähigung des Heranwachsenden gelenkt wird, die zahlreichen, sich ihm bietenden Chancen zu erkennen und, falls er sie identifiziert hat, bereit und in der Lage ist, eine Chance beherzt zu ergreifen und alles zu tun, um sie zum eigenen Vorteil zu nutzen. Mehr als bisher ist es nötig, die Befähigung nicht nur zur Wert- oder Sinn-Sichtigkeit, sondern auch zur "Chancen-Sichtigkeit" anzustreben. In diesem Zusammenhang bekommt die Forderung nach Leistung einen akzeptablen Sinn vermittelt: Sie wird als eine Möglichkeit erkannt, das eigene Leben positiv zu beeinflussen.

Das Prinzip der Chancengerechtigkeit kann einen begrenzten Beitrag zur Sinnstiftung liefern. Es absolut setzen zu wollen, hieße, die Sinnmöglichkeiten des Heranwachsenden drastisch einzuschränken; denn dann würde nicht mehr die Sinnhaftigkeit im Mittelpunkt stehen, sondern nur dasjenige, was der Chancengerechtigkeit dienlich ist.

Rückblickend ergibt sich nun: Vier zentrale Prinzipien, nämlich "Verständlichkeit", "Zweckhaftigkeit", "Werthaftigkeit" und "Chancengerechtigkeit" sind mit mehreren anderen Prinzipien verbunden, die alle zusammenwirken, um die Sinnhaftigkeit von einem Unterrichtsinhalt erfahrbar zu machen und damit die Sinnfülle für den Heranwachsenden zu optimieren. Das auf diese Weise verwirklichte oberste Prinzip der Sinnhaftigkeit gilt somit von der Seite des Unterrichts her gesehen als realisierbar. Die Seite der Erziehung jedoch, also insbesondere der Teil der Bedeutungsgewinnung für den Heranwachsenden muß noch bedacht werden. Das soll im folgenden geschehen. Wir fragen daher nach den Prinzipien erzieherischen Handelns, die dazu beitragen, die Heranwachsenden soweit zu fördern, daß sie in der Lage sind, ihre eigene Bedeutung zu erhöhen. Den Übergang dazu stellt das Prinzip des Dialogischen dar.

7.4. Das Prinzip des Dialogischen als Verbindung zwischen didaktischem und pädagogischem Handeln

Die Förderung der Beziehung des Heranwachsenden zum Du, zur Welt und Überwelt ist auf das Prinzip des Dialogischen angewiesen. Dieses verbindet gleichsam als Gelenkstelle den Bereich der didaktischen Prinzipien mit jenem der erzieherischen Grundzüge. Als grundlegendes Prinzip der Erziehung ist der Dialog von Wolfgang Tischner diskutiert worden (1985).

Ohne auf die lange Geschichte des Dialogs einzugehen, sei lediglich erwähnt, daß er als literarische Gattung durch die belebende Wirkung der Wechselrede den Leser oder den Theaterbesucher ansprechen konnte. In der philosophischen Literatur wurde er besonders durch die sokratischen oder platonischen Dialoge berühmt. Man erkannte, daß er den Gesprächsteilnehmer zur Erkenntnis führen und somit Sinn erschließen konnte, indem immer auch die gegenteilige Meinung mit in die Diskussion aufgenommen wurde. Das aber setzte die Bereitschaft der Dialogpartner zur Umstellung voraus. Außerdem ist Ausdauer der Partner nötig. Im Mittelalter schließlich breitete sich die dialogische Diskussionsmethode weit aus. Hierbei verfolgten die daran Beteiligten das Ziel aufzuzeigen, wo der Gesprächspartner Recht hat. Dort, wo man glaubte, er sei auf der falschen Spur, wurde der Denkfehler kritisiert. Der Dialog prägte auch die dialogische Philosophie. Als bedeutsamer Vertreter, der in die Pädagogik stark einwirkte, sei Martin Buber erwähnt. Als pädagogischer Begriff wird der Dialog von Theodor Bucher (1983) ins Zentrum seiner "Dialogischen Erziehung" gestellt.

Th. Bucher hebt in seiner "Dialogischen Erziehung" die wechselseitige "Mit-Teilung zwischen den Personen", den "Gegenlauf in Partnerschaft" und die "Spannungseinheit von Gegensätzen" hervor. Die "Mit-Teilung" soll vom Dialogpartner angenommen und zur Teil-Habe werden. Die Menschen gehen von sich aus und zum anderen oder zu anderen hin und verbleiben dort.

Sie erzählen von sich, öffnen sich und kommen sich näher. Dabei werden Gedanken und Gefühle mitgeteilt und ausgetauscht. Die Zuneigung oder Liebe spielt hierbei eine große Rolle. Der Begriff "Mit-Teilung" besagt somit, daß ein "Teil" vom Ich dem Du zum "Haben" angeboten wird.

Dazu schreibt Th. Bucher:

"Zwei oder mehrere Personen und ihre Gemeinschaft wachsen, indem sie sich gegenseitig und wechselseitig für einander öffnen, aber auch indem sie sich für die Welt und dingliche Werte öffnen, solche schaffen und erhalten, indem sie die Gesellschaft aufbauen und indem sie sich - auf Grund des entsprechenden Glaubens - letztlich von Gott beschenken lassen." (S. 21)

Der "Gegenlauf in Partnerschaft" als konstitutiver Faktor des Dialogs bezeichnet das Faktum, daß "menschliches Geschehen meist gegenläufig ist" (S. 21). Das ist bei Fragen zu beobachten, die aus gegensätzlichen Antworten neue Fragen nach sich ziehen. Bei diesem "Gegenlauf" kommt es jedoch nicht zum Streit, sondern bleibt die Verwiesenheit aufeinander erhalten.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene gilt die Erkenntnis M. Bubers, daß das menschliche Dasein erst in der Sphäre des Zwischen seine sinnvolle Interpretation erfährt. Die Quelle wahrer Sinnhaftigkeit und Bedeutung des Menschen ist die Ich-Du-Beziehung. Im Akt der Wendung von der persönlichen Leere der Ich-Es-Beziehung zu der liebenden, gemeinschaftschaffenden Verfestigung von Ich-Du-Beziehung, glaubt M. Buber zu Recht, das Geheimnis eines sinnvollen Lebens gefunden zu haben. Demzufolge liefert alles, was der Ich-Du-Beziehung förderlich ist, einen Beitrag zur sinnvollen Lebensgestaltung. Hierbei ist jedoch zu beachten, daß über die Beschaffenheit des Du in der Literatur relativ wenig Informationen zu erfahren sind. Das gilt übrigens auch im Hinblick auf die mit dem dialogischen Prinzip eng verknüpften Theorien des Interaktionismus und der Kommunikation. Es ist einerseits zweifellos ein Du nötig, um Ich sagen zu können. Dies gilt nicht nur im logischen, sondern im existentiellen Sinn. Andererseits gäbe es kein Ich, wenn es kein Du gegeben hätte.

Andererseits gäbe es kein Ich, wenn es kein Du gegeben hätte. Dennoch muß das Du nicht immer anwesend sein. Es hat hauptsächlich eine Initialfunktion. Das Du erfüllt seinen Lebenssinn nicht in dem bloßen Dasein für das Ich. Es wäre auch gar nicht vorteilhaft, wenn es stets das Ich umgäbe, weil damit dessen Hang zur Ausnützung des Du sehr groß würde. Daher genügt es, wenn das Ich in seiner Vorstellung mit dem Du verbunden ist und überzeugt sein kann, daß das Du im Notfall für ihn da ist. Der Mensch kann bei "seinem" Du sein, obwohl es leibhaftig fern von ihm ist. Das ist auch nötig, denn wie sollte sonst der Tod eines geliebten Du überhaupt erträglich sein. Zwar gelten diese Ausführungen prinzipiell für jeden Menschen. Aber für den jungen Menschen ist es vorteilhaft, wenn das Du so lange präsent ist, bis das heranwachsende Ich selbständig ist. Deshalb ist im Erziehungs- und im Lernprozeß der Dialog unersetzbar. Die Entfernung des Ichs vom Du ist in jedem Menschen angelegt.

Das Du kann aber nicht nur vom Ich entfernt sein, es kann auch zum Es werden. Das geschieht immer dann, wenn das Ich sich vom Du distanziert, etwa durch Streit, Ärger, Beziehungsabbruch oder in der Ehe durch Scheidung. Eine kritische Bemerkung gegen den Trend in der Gegenwart ist unerläßlich. Heutzutage wird vielfach vom Es die Du-Funktion übernommen. Das wird daran ersichtlich, daß die Hingabe der Menschen an Sachen, Geld, an Materie u.a.m. die Hingabe an Ideale und an den anderen Menschen an das Du durchaus überwiegt. Es scheint, als sei der Mensch an das Es ausgeliefert. Dadurch wird es ihm aber unmöglich, das Es zu übersteigen, zu transzendieren. Dies wiederum ist jedoch für ihn existentiell unerläßlich, um zu sich selbst zu gelangen. Denn - wie schon erwähnt - gilt: Nur über die Transzendenz des Es läßt sich Sinn verwirklichen. Wer Sinn erfüllt und Werte verwirklicht, gewinnt an Bedeutung und damit sich selbst.

Der persongerichtete Dialog ist äußerlich wahrnehmbar, wirkt aber vor allem als intra-personales Gesehen. Im Dialog wird die Bereitschaft aller Dialogpartner geweckt, sich zu öffnen und gemeinsam mit den anderen die anstehenden Sinn- und Wertmöglichkeiten zu realisieren.

Die ansprechenden, an die Person appellierenden Momente sind hierbei neben den sprachlich übermittelten Argumenten und Gegenargumenten auch die ganzheitlich wahrgenommenen, angemessenen und unangemessenen Emotionen, der stimulierende und hemmende psychische Ausdruck, die Übereinstimmung und Abweichung in Grundeinstellungen zu weltanschaulichen Fragen und vieles andere mehr.

Der persongerichtete Dialog ist sinnstiftend und sinnerschließend, vor allem aufgrund seiner Bindung an die Sprache, die ein unentbehrlicher Sinnträger und Übermittler von Sinn ist. Vor dem Hintergrund der unterstellten Sinnrationalität des Menschen bietet sich hier die Möglichkeit an, die Orientierungen der Dialogpartner, also ihre Ideen, die sie verfolgen, ihre Zwecke, die sie verwirklichen, ihre Normen, Maximen und Prinzipien, die sie bei Entscheidungen anlegen, kennenzulernen. Dadurch werden ihre Handlungen rational durchschaubar und erscheinen als sinnvoll. Über die Kenntnis von Orientierungen erschließt sich also der Handlungssinn.

Dem Prinzip des Dialogischen subsumiert sich die Methode des "rationalen Dialogs", die, wie Fritz Kambartel (1975, S. 300) sagt, "zur Zustimmung aller Beteiligten führt". Demzufolge gilt eine Handlung dann als begründet, wenn alle diejenigen, die vom Handeln betroffen sind, diesem zustimmen können (vgl. S. 298). Der "rationale Dialog" wird durch die "Erlanger Schule der konstruktivistischen Wissenschaftstheorie" von Wilhelm Kamlah, dem Schwiegersohn Herman Nohls, Paul Lorenzen und deren Schüler Oswald Schwemmer vertreten (vgl. z.B. W. Kamlah / P. Lorenzen 1967; P. Lorenzen / O. Schwemmer 1973; O. Schwemmer 1971; F. Kambartel, Hrsg. 1974).

Der "rationale Dialog" stellt eine eigene Methodologie dar, mit deren Hilfe man von einem ungeprüften Geltungsanspruch von Normen zu einem gerechtfertigten Geltungsanspruch von Normen gelangen kann.

Der Ausgangspunkt ist hierbei das Vernunftprinzip, das alle Argumentationen durchdringt. Dadurch gelingt es, subjektive Meinungen in Frage zu stellen, wenn sie nicht mehr sinnvoll begründbar sind. Die sinnlos gewordene subjektive Meinung wird in eine begründete gemeinsame Meinung, die Subjektivität in eine Gemeinsamkeit übergeleitet. Diese mit "Transsubjektivität" bezeichnete Forderung ist für das soziale Zusammenleben unverzichtbar; denn hier herrschen gemeinsame Orientierungen vor. Der "rationale Dialog" stellt somit den Gesprächsrahmen zur Verfügung, in dem sich die Gesprächsteilnehmer verständigen können. Die rationale Argumentation kann auch einen wesentlichen Beitrag u.a. zur Lösung von Konflikten liefern (vgl. I. Schwemmer 1979, S. 561). Hierbei ist eine präzise Sprache unerlässlich, weshalb die ungenaue Alltagssprache verbessert werden muß (vgl. W. Kamlah, P. Lorenzen, 1967). Das logische, widerspruchsfreie Denken bezieht sich auch auf das Normensystem. Die miteinander unverträglichen Normen werden festgestellt. Man versucht, sich unter Berufung auf eine gemeinsam anerkannte übergeordnete Norm zu eignen.

Der "rationale Dialog" ist im Grunde eine Idealvorstellung, hinter deren Anspruch sein realer konkreter Vollzug in der Regel zurückbleibt. Jedoch fungiert er als kritischer Maßstab und Impuls für wirklich stattfindende Gespräche und kann insofern für den schulpädagogischen Bereich fruchtbar sein. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil im Verständnis des "rationalen Dialogs" nicht die Überredungskunst eines politischen Willens, der immer den eigenen Erfolg braucht, sondern die gemeinsam ausdiskutierte Entscheidungsfindung für das Handeln favorisiert wird. Daher wird die unvoreingekommene Suche nach Begründungsmöglichkeiten für das Handeln im Dialog als schulpädagogisch wertvoll ausgewiesen.

Vom "rationalen Dialog" ist der "praktische Diskurs" zu unterscheiden. Dieser wird von Vertretern der "Frankfurter Schule der Sozialphilosophie" als Konzept zur Konsensbildung auch für

den Bereich von Wertungen und Normen entwickelt. Jürgen Habermas vertritt eine interaktionistisch - kommunikationstheoretisch begründete "Konsensustheorie der Wahrheit" (1972, S. 101 ff.). Ihm zufolge wird eine Wahrheit in bezug auf Normen und Wertungen kommunikativ anerkannt. Dies ist das Ergebnis eines "praktischen Diskurses". In ihm akzeptieren alle Gesprächsteilnehmer die Geltung einer zunächst bestrittenen Aussage nach einer argumentativen Begründung, die alle mittragen können. Das gelingt aber nur, wenn es in einer "idealen Sprechsituation" stattfindet. Sie ist unverzerrt, d.h. jeder hat die gleichen Rechte und Pflichten, jeder ist gleichwertig. Sie wird zwangsfrei geführt. Die letzte Instanz, die über die Wahrheit normativer Aussagen entscheidet, ist die Einigung zwischen den Teilnehmern des Diskurses. Es gilt nur der Zwang des besseren und daher des überzeugenderen Arguments. Jeder Beteiligte hat die gleichen Chancen sich einzubringen und Argumente auszuwählen. Diese Bedingungen entsprechen im wesentlichen einer idealen demokratischen Lebensform. Sie ließen sich auch für den "rationalen Dialog" beanspruchen.

Aber auch der "praktische Diskurs" ist wie der rationale Dialog eine Idealkonzeption, deren Verwirklichung weit hinter den idealen Forderungen zurückbleibt. Aus sinntheoretischer Perspektive kann, abgesehen von den formalen Bedingungen der Gesprächsführung, die "Konsensustheorie der Wahrheit" nicht übernommen werden. Dies vor allem deshalb nicht, weil damit der absolute Gültigkeitsgrad bzw. Grad der Sinnhaftigkeit von Wahrheit, insbesondere bezüglich von Normen und Wertungen, für den Heranwachsenden zunächst einmal deutlich gemacht werden muß, bevor er darüber befinden kann. Er muß sich zunächst einmal darauf verlassen können, daß das, was die Erwachsenen von ihm verlangen, vertrauens- und kritikwürdig ist. Dieser Grundgedanke ist bei der Übernahme des Diskursmodells in die Erziehungswissenschaft, insbesondere von den Vertretern der "kritischen Pädagogik", nicht ernst genug reflektiert worden.

Das so angereicherte Dialog-Prinzip unterstützt die Bemühungen

um eine pädagogisch wertvolle Gesprächsführung bzw. -erziehung (vgl. Abschnitt 4.3.3.4). Das ist im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses möglich, das im Sinn des "erweiterten pädagogischen Bezugs" (vgl. K. Biller 1981, S. 82-91) konzipiert ist. Der Prozeß der Sinnvermittlung ist also im Rahmen schulischer Erziehung und Unterrichtung mit Hilfe des Dialogs organisatorisch abgesichert. Als Voraussetzung bedarf es jedoch einer "pädagogischen Atmosphäre", um deren Darstellung sich O.F. Bollnow (1970) verdient gemacht hat.

Auf der didaktischen Ebene fordert das dialogische Verständnis immer auch die Einbeziehung von Gegensätzen, was der Sinnorientierung des Heranwachsenden dienlich ist. Th. Bucher spricht in diesem Zusammenhang von der "zweiseitigen Einheit der Gegensätze" (S. 55). Das "Dialogische heißt ihm zufolge soviel wie polare Zuordnung entgegengesetzter Möglichkeiten, Haltungen und Handlungen und ihre Einheit auf anderer Ebene" (S. 55). Unter dem Dialogischen als Erziehungsprinzip versteht er: "Sich bemühen um ein ausgewogenes Maß /.../ zwischen Bildung und Freiheit, Sicherheit und Wagnis, vertrauendem Gehorsam und Selbstverantwortung, zwischen Bewahrung und Bewährung" (ebd.) usw. Dieses Verständnis von Dialog betont sehr stark das polare Moment, das bereits in der sokratischen Rede im Mittelpunkt stand und insofern durchaus berechtigt ist. Die innige Verbindung des Dialogischen mit dem Dialektischen kommt den integrativen Ansatz sehr nahe. So läßt sich das Dialektische dem umfassenderen Dialogischen subsumieren.

Die Realisierung des Dialogischen in der didaktischen Ebene fordert, daß sich Lehrer und Schüler intensiv mit einem Problem auseinandersetzen, daß sie zusammenarbeiten, daß jeder seine Erfahrung einbringt und für das Erlangen des gesteckten Ziels sich einsetzt. Auf diese determinierende Weise gelingen ansehnliche Erfolge. Hierbei erweist sich jede Zeitinvestition als Gewinn. Außerdem ist "geschenkte Zeit /.../ geschenkte Liebe, und geschenkte Liebe kehrt zurück" (S. 56). Auf die Bedeutung von Zeit im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß und deren Zusammenhänge

im personalen Bereich sei ausdrücklich verwiesen. Manche Lehrkräfte sind vielleicht deshalb bei ihren ehemaligen Schülern noch in guter Erinnerung und werden zu Klassentreffen eingeladen, weil sie ihnen Zeit geschenkt, sie sich um ihre Probleme persönlich bemüht und Verständnisschwierigkeiten mit hohem zeitlichen Einsatz und Geduld ausgemerzt haben (vgl. hierzu K. Biller 1988 a).

Personen, die sich im Dialog "begegnen" - im Sinne von "seelisch berühren" und nicht in der existentiellen Bedeutung verstanden - sei es auf der Ebene des Zwischenmenschlichen oder des Didaktischen, teilen sich als Dialogpartner einander mit. Das gelingt jedoch nur in Freiheit, dem unersetzbaren konstitutiven Moment oder der Seinsqualität des Heranwachsenden. Die Freiheit verbindet sich mit dem Dialogischen und ermöglicht dessen sinnstiftende Ergebnisse. Da Freiheit - wie bereits entwickelt (Abschnitt 3.1., These 2) - nicht mit Zügellosigkeit oder Willkür gleichgesetzt werden kann, verträgt sie sich mit der Forderung nach Einhaltung jener Bedingungen, die den Dialog prinzipiell absichern. Ein Beispiel hierfür ist der Gehorsam, ohne den der pädagogische Bezug nicht möglich ist.

Dieses Verständnis von Dialog läßt sich in die sinntheoretische Perspektive integrieren, weil hier - wie beim Sinnbegriff - die "Sphäre des Zwischen" (Martin Buber) betont wird. Sie ist sowohl die Ursituation jeglicher dialogischen Beziehung als auch der Oszillation des Sinnes zwischen Ich und Welt. Des weiteren trägt das Dialogische zur Sinnerschließung sowohl auf der zwischenmenschlichen Ebene wie auf der Ebene der Didaktik wesentlich bei. Deshalb kann es zum Erziehungsprinzip erklärt werden. Erziehung ist demzufolge ohne Dialog nicht denkbar.

In zusammenfassenden Worten läßt sich sagen:

Die verschiedenen Intentionen des Dialogs in der zwischenmenschlichen Ebene einerseits und didaktischen andererseits erlaubten es,

zwei Erscheinungsweisen von Dialogen zu nennen: den determinierenden und den personengerichteten. Die Terminologie lehnt sich an die von H. Danner (1987) vorgeschlagene Unterscheidung der Ermutigung an.

Der determinierende Dialog ist ein interpersonelles Geschehen und kommt beispielsweise in der dialogisch-sokratischen Methode zum Vorschein. Er ist in der didaktischen Ebene berechtigt, weil er die Sinnerschließung und damit das Sinnverständnis des Unterrichtsgegenstandes mit Hilfe des Lehrers beabsichtigt.

Der determinierende Dialog unterstützt das Sinnstreben des Heranwachsenden, indem überlieferte Inhalte in ihrer Sinnhaftigkeit verlebendigt werden. Ein auf Sinnorientierung hin angelegter Dialog weckt die lebendige Bereitschaft der Schüler, den Sinngehalt aufzunehmen. Hierbei spielt die personale Dimension eine untergeordnete Rolle. Allerdings darf man das Dialogische nicht auf den methodischen Bereich im Unterricht reduzieren.

Der auf ein Lernziel ausgerichtete determinierende Dialog kann seine Effektivität vergrößern, wenn er den personengerichteten Dialog einbezieht, d.h. wenn der junge Mensch über die "Mit-Teilung" zur "Teil-Habe" am Wissen geweckt wird. Ohne hier genauer auf die möglichen Konsequenzen einzugehen, sei lediglich erwähnt, daß sich dieses Verständnis von Dialog nicht mit einem überwiegend autoritären Unterrichtsstil verbinden läßt.

Die Grenze des Dialogs liegt in seiner didaktischen Schwäche. Inhaltsaussagen lassen sich mit seiner Hilfe nicht machen. Hingegen ist seine große Bedeutung im Methodischen und Erzieherischen unbestritten. Er hat demnach eine Affinität zum Prinzip "Bedeutungsgewinnung".

7.5 Das Prinzip "Bedeutungsgewinnung" als zentraler Bezugspunkt pädagogischen Handelns

So wenig wie die didaktischen Prinzipien losgelöst vom Wesen des Menschen dargestellt werden konnten, so wenig kann dies bei den pädagogischen Prinzipien gelingen. Daher sind auch sie dem Prinzip der Sinnhaftigkeit zu subsumieren. Vor allem durch den Anteil der Bedeutungsgewinnung wird die Verbindung zum Heranwachsenden unterstrichen; denn es ist eine anthropologische Grunderkenntnis, daß der Mensch nach Bedeutung strebt (vgl. R. Kegan 1986). Jeder Mensch will etwas bedeuten, zum einen, indem er auf etwas hindeutet, es kennt, etwas weiß, zum anderen, indem er selbst etwas bedeutet, andere gleichsam auf ihn hindeuten, ihn aus der Masse der Mitmenschen herausheben, seine Besonderheit akzeptieren, sie beachten. Dieses zuletzt genannte Verständnis von Bedeutungsgewinnung umschreibt den erzieherischen Anspruch: jemanden in seinem Streben nach Bedeutung, nach Geltung zu unterstützen.

An dieser Stelle sei auch auf die Individualpsychologie Alfred Adlers und seines Schülers Rudolf Dreikurs verwiesen, in der das Geltungsstreben des Menschen gleichfalls eine zentrale Rolle spielt. Da aber im schulpädagogischen Bereich in der Regel von gesunden Heranwachsenden ausgegangen werden muß, spielt die These Adlers von der Organminderwertigkeit als Ursache für das Geltungsstreben keine Rolle.

Wenn nun auch die pädagogischen Prinzipien der Sinnhaftigkeit subsumiert werden, so heißt dies, daß der Lehrer seine erzieherischen Handlungen so durchführen muß, daß sie dem Heranwachsenden akzeptabel erscheinen. Das gilt insbesondere für den Inhalt, der in einer erzieherischen Maßnahme angesprochen wird, sei er ein Argument, eine erzählte Geschichte, aus der der Heranwachsende die Lehre ziehen soll, sei er eine belehrende, die Zusammenhänge erschließende Rede, seien es Ausführungen über befürchtete Konsequenzen u. dgl. m.

Das Prinzip der Sinnhaftigkeit ist somit auch im Bereich erzieherischer Handlungen durchgehend zu berücksichtigen. Da "Sinn" alle menschlichen Dimensionen durchwirkt - wie bereits in der anthropologischen Grundlegung nachgewiesen -, betreffen erzieherische Handlungen den Heranwachsenden in allen seinen fünf Dimensionen. Das hat zur Folge, daß die erzieherischen Maßnahmen - wollen sie zu Recht diesen Titel beanspruchen - die in den einzelnen Dimensionen geltenden Prinzipien berücksichtigen müssen. Auf diese Weise läßt sich absichern, daß das pädagogische Handeln des Lehrers auch in den Augen des Heranwachsenden akzeptabel erscheint und somit Sinnhaftigkeit beanspruchen kann. Das Anschmiegen des pädagogischen Handelns an den jungen Menschen unterstützt dessen Streben nach Bedeutung und liefert einen unersetzbaren Beitrag zur Personwerdung.

Wie aber gewinnt der Heranwachsende an Bedeutung? Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß "Bedeutung" einen relativen Geltungsbereich umfaßt, lassen sich einige Aspekte aufzeigen. Sie lauten:

(a) Der Heranwachsende gewinnt an Bedeutung, indem er seine Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal entfalten und sie auf einem möglichst hohen Niveau halten kann. Dadurch gelingt es ihm, sich selbst zu akzeptieren und Identität zu gewinnen. Damit ist der Aspekt des Förderns und Übens angesprochen, der sich durch die fünf Dimensionen des anthropologischen Strukturrasters zieht.

(b) Es ist notwendig, die einzelnen verstandenen Sinnmomente in ein umfassendes Weltbild einzubinden und es in die Personwerdung zu integrieren, so daß neben Wissen auch eine Haltung sich ausprägt. Der damit angesprochene Aspekt des Forderns bezieht sich ebenfalls auf alle fünf Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche.

(c) Damit in krisenhaften Situationen die gewonnene Bedeutung nicht Schaden nimmt, ist es nötig, den Betreffenden zu ermutigen. Krisen können grundsätzlich in allen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen entstehen, weil der Mensch ein Wesen ist, das immer wieder scheitert. Daher bezieht sich auch der Aspekt der Ermutigung auf den Gesamtbereich der pädagogischen Beeinflussung.

(d) Bedeutung gewinnt der Heranwachsende, wenn er für seine Anstrengungen in sachgerechter Weise anerkannt wird. Der Aspekt der Anerkennung verbindet sich mit Gerechtigkeit und Leistung.

(e) Die Bedeutungsgewinnung wird gefördert, wenn sich Wissen, Können und Haltung im jungen Menschen ausgewogen miteinander verbinden. Dazu ist Führung nötig. Der Aspekt der Ein- und Hinführung im Rahmen des Unterrichts berücksichtigt sie.

(f) Die pädagogischen Handlungen des Lehrers unterstützen die Bedeutungsgewinnung des jungen Menschen vor allem im Rahmen des Unterrichts. Daher müssen sie diesen Bereich in besonderer Weise einbeziehen und auf ihn Rücksicht nehmen. Der Aspekt der Mehrperspektivität macht darauf aufmerksam.

(g) Schließlich gewinnt der Heranwachsende an Bedeutung, wenn es dem Lehrer gelingt, die erzieherische Einwirkung auf das erreichte Niveau des Erziehungsprozesses abzustimmen. Damit ist der Aspekt der Angemessenheit angesprochen.

Diese Aspekte möglicher Bedeutungsgewinnung erscheinen von grundsätzlicher Wichtigkeit, so daß sie zu Prinzipien pädagogischen Handelns erklärt werden können. Vor der Darstellung dieser Prinzipien ist es jedoch nötig, wesentliche Kennzeichen pädagogischen Handelns zu nennen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für den Lehrer zu ziehen.

Das pädagogische Handeln ist nämlich nicht durch die gerade Zielstrebigkeit gekennzeichnet, wie sie etwa bei der Arbeit vorhanden ist, sondern vor allem durch das ruhige Abwarten, das langsame Vorbereiten und das geistesgegenwärtige Ergreifen der günstigen Gelegenheit. Es hat hier einen fast spielerisch zu nennenden Zug. Handeln erfordert nach Hannah Arendt (1960) die "leichte Hand". Gleichwohl strebt es nach Erfolg und wird an ihm gemessen. Daher ist das Ergebnis des Handelns bedeutsam und muß verantwortet werden (vgl. O.F. Bollnow 1972, S. 31).

Diese Feststellungen bedeuten für den Lehrer:

- (a) erzieherische Handlungen können nicht zielstrebig verfolgt werden; der Mensch entzieht sich dem planerischen Zugriff;
- (b) der Lehrer muß sich Zeit nehmen, also muß er jeglicher Hetze und Unrast absagen;
- (c) erzieherisches Handeln muß vorbereitet werden; es müssen günstige Bedingungen geschaffen werden, etwa durch eine natürlich-positive Situation; auch hierfür muß sich der Lehrer Zeit nehmen;
- (d) erzieherisches Handeln ist begleitet von ständiger Beobachtung der Situation; es kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Gelegenheit hierzu günstig ist, das aber heißt, wenn der junge Mensch bereit ist, auf den Erzieher bzw. Lehrer zu hören;
- (e) erzieherisches Handeln erfolgt nicht in "rigider" Weise; der "spielerische Zug" gelingt durch einen gelassenen, entspannten und ausgeglichenen Umgang miteinander; allerdings muß der Lehrer auch hin und wieder zur "Gewalt" greifen, wie Herman Nohl (1978, S. 139) in seinen Ausführungen über den "pädagogischen Bezug" sinngemäß sagte;
- (f) erzieherisches Handeln strebt nach Erfolg: erzieherische Intentionen sollen erreicht und verwirklicht werden.

Die Prinzipien pädagogischen Handelns orientieren sich an keiner Systematik, repräsentieren somit keine Prinzipienlehre. Sie beziehen sich auf die fünf Dimensionen des jungen Menschen (Kapitel 3) und erfassen somit fördernd den ganzen Menschen. Daher ist das Prinzip "Förderung" angemessen. Sie richten sich aber auch auf den Unterricht und den Erziehungsprozeß aus, wodurch die Prinzipien "Mehrperspektivität" und "Angemessenheit" eingeführt werden. Ihre Beachtung sichert dem pädagogischen Handeln eine hohe Qualität und unterstützt die Bedeutung des Heranwachsenden.

7.5.1 Das Prinzip "Förderung des 'offenen', ganzen jungen Menschen"

Mit dem Prinzip der Förderung des ganzen jungen Menschen ist an das pädagogische Handeln die Aufgabe gestellt, alles zu tun, damit die als menschlich geltenden Aktivitäten vollständig entfaltet werden.

Zu diesem Zweck sind alle Fähigkeits- und Fertigungsbereiche junger Menschen zu fördern, die in den fünf Dimensionen angesprochen sind (vgl. Kapitel 3). Auf diese Weise wird das Entfaltungstreben des Heranwachsenden ernstgenommen und in den pädagogischen Prozeß einbezogen. Bei kontinuierlicher Erziehung wird sich allmählich ein bestimmtes, individuelles Profil der Tätigkeiten entwickeln. Daran wird ersichtlich, wo Lücken und Stärken sind. Wenn nun ein intellektuell hochbegabter Heranwachsender im handwerklichen Bereich völlig versagt und "nicht einmal einen Nagel in Wand schlagen kann", dann verlangt das Prinzip "Förderung" von ihm, dieses Defizit gemäß seiner Möglichkeiten zu beseitigen. Gelingt es ihm nicht, dann verhilft ihm das erlebte Defizit, sich seiner Einseitigkeit bewußt zu werden und seine intellektuellen Leistungen richtig einzuschätzen. In der Bezeichnung "Förderung des ganzen Menschen" ist die Vorstellung von "Totalität" integriert. In ihr liegt daher auch der nachdrückliche Wunsch, die erreichten Fähigkeiten und Fertigkeiten ins rechte Verhältnis zueinander zu setzen. Das wirkt sich in dem Bemühen um Einheit und Ganzheit des Heranwachsenden aus. Im Bereich der Erziehung ist es demnach unerläßlich darauf hinzuwirken, daß der einzelne auch das tut, was gesollt ist, so daß er ein einheitlicher Charakter werde. Erwachsene müssen sich diesem Anspruch selbst unterwerfen.

Dieses Verständnis von "Förderung des ganzen Menschen" kommt dem Harmoniestreben im Humanitätsideal nahe. Der Unterschied liegt darin, daß hier ein sozialetisches und gesellschaftstheoretisches Defizit wie in Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie (vgl. Cl. Menzei 1965, S. 151) durch die "relationale Dimension" im anthropologischen Strukturraster bedingt, vermieden wird. Der pädagogische Personalismus, der im Umkreis von Humboldt und Leibniz entstanden ist, kann nämlich weder die Eigenständigkeit der konkreten Wirklichkeit - sie ist nicht nur Bildungsstoff - noch die Einsicht in die Aufgabe, Verantwortung zu begründen - das Soziale ist nicht nur Nebenwirkung persönlicher Entfaltung - theoretisch fassen. Die sinntheoretische Sicht der im Prinzip "Förderung" integrierten "Totalität" ermöglicht es, Einseitigkeiten, wie z. B. Individualismus, begrifflich zu fassen und in Folge davon auszumerzen. Sie schützt des weiteren vor Überheblichkeit des einen über den anderen.

Die Orientierung des pädagogischen Handelns am "offenen" Menschen besagt, daß der Heranwachsende in seiner prinzipiellen Unabgeschlossenheit, in seiner veränderbaren Befindlichkeit und in seiner prinzipiellen Unerkennbarkeit, eben als "offene" Frage, wie dies Helmut Plessner (1964, S. 64) formulierte, beachtet werden muß. Die Offenheit ermöglicht es dem Heranwachsenden, sich prinzipiell immer auch anders zu entscheiden als er sich entscheiden soll. Daher sind vor allem die Entscheidungszentren pädagogisch zu beeinflussen, die immer zugleich auf die Zunahme an Bedeutung des Subjekts ausgelegt sind. Die nötige Förderung des ganzen Heranwachsenden verlangt somit zunächst die Beachtung des Prinzips des Personalien.

7.5.1.1 Das Prinzip "Förderung der Personalität"

Das Prinzip "Förderung der Personalität" bezieht sich auf einen Personbegriff, der vor allem durch Einmaligkeit, Selbständigkeit und final-ethischer - also auf ein Ziel ausgerichteter und an Normen orientierter - Selbstbestimmung des Heranwachsenden gekennzeichnet ist. Die geistige Selbständigkeit und die sittliche Selbstbestimmung beispielsweise sind als "offene", nicht festgelegte Potentialitäten zu verstehen, die geweckt, entfaltet und verwirklicht werden müssen. Anregungen kommen von außen, die Umstellung bzw. Selbst-Erziehung aber bewirkt die Person. Die Einbindung des Heranwachsenden in die Gemeinschaft der Mitmenschen macht somit dessen Handeln verantwortungsvoll.

Das Prinzip "Förderung der Personalität" will die Entwicklung des geistig-personalen Bereichs absichern. Es billigt der final-ethischen Personenschicht des Menschen den entscheidenden, auf Einheit und Ganzheit zielenden gestaltenden Einfluß zu und nicht - wie in der gesellschaftstheoretisch fundierten Pädagogik, etwa im Sinne der Gesellschaftstheorie von Karl Marx - ausschließlich der Gesellschaft. Damit steht es in polarem Gegensatz zum Prinzip der Gesellschaft. Dies hängt mit der Anwendung der phänomenologischen Methode zusammen, mit deren Hilfe es gelang, Komponenten der Individualität zu ent-

decken, die von der Gesellschaft unabhängig sind und die einer nur gesellschaftstheoretisch fundierten Sicht vorenthalten bleiben (vgl. Kapitel 3).

Das Prinzip "Förderung der Personalität" blendet aber die gesellschaftliche Dimension keineswegs aus, sondern besagt nur, daß das Personsein nicht darin besteht, Resultat gesellschaftlicher Prozesse zu sein. Das drückt auch die relationale Dimension des anthropologischen Rasters aus (vgl. Kapitel 3). Die Person ist substantiell-eigenständig. Damit eröffnet sich für sie die Möglichkeit, selbständig bestimmen zu können und nicht zu einem normierten Lebensvollzug konditioniert zu werden. (Zum Beleg sei Claus Günzler zitiert:

"Die gesellschaftstheoretisch fundierte Pädagogik (sc. im Sinne der Gesellschaftstheorie von Karl Marx) verstellt sich den Blick dafür, daß die individuelle Personbasis als Bedingung für die Selbstbestimmung der konkreten Individuen unverzichtbar ist, und weil sie diese Perspektive ausblendet, muß auch sie notwendigerweise dem Dilemma der emanzipativen Gesellschaft verfallen, sich selbst zum Telos zu ideologisieren, anstatt sich als Mittel für die Menschen zu begreifen." (Cl. Günzler 1976, S. 55)

Das Prinzip "Förderung der Personalität" unterstreicht die Vorrangstellung der Individualität vor der Sozialität. Der Grundgedanke geht zurück spätestens auf die Monadenlehre von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716). Die Monaden sind nach Leibniz unausgedehnte geistige Krafteinheiten, sogenannte "metaphysische Punkte". Sie besitzen die Eigenschaft der Vorstellung, sind also perzipierende Kräfte. Jede Monade stellt alle übrigen vor. Sie ist ein Spiegel des Universums. Die perzipierenden Kräfte spiegeln mehr oder weniger vollkommen die Welt wider. Jede Monade ist somit ein kleines, in sich unendliches, abgeschlossenes, unausgedehntes einzelnes Ganzes, ein Mikrokosmos. Ihre Verschiedenheit besteht im Grad der unterschiedlichen Vorstellung. Die Monadenlehre überwindet die Gegnerschaft zwischen der mechanistisch-naturwissenschaftlichen und der von der Zweckidee beherrschten Betrachtungsweise.

Obwohl die Monade im Sinne von Leibniz eine beschränkte Kraft ist, unterliegt sie dem Gesetz des Naturmechanismus. Da sie ihrem innersten Wesen nach aber auch Selbsttätigkeit ist, hängt sie von Zweckursachen ab. Auf diese Weise können alle Vorgänge sowohl durch Zweckursachen als auch durch naturwissenschaftliche Gesetze erklärt

werden, ohne daß sich Gesetze aus den beiden Bereichen gegenseitig widersprechen. Das aber heißt, daß in jedem Menschen sein ganz eigenes Gesetz innewohnt. Die Individualität liegt als Formprinzip der Existenz des einzelnen voraus. Sie entsteht nicht erst mit dieser. Es besteht also so etwas wie eine vorgegebene Form, die durch keinerlei Außeneinflüsse zu bestimmen und zu verändern ist. Es kommt folglich nur darauf an, das individuelle Gesetz von innen heraus, aus der Individualität zu verwirklichen. Die Bildung ist somit immer ein Prozeß des Herausbildens, des Entfaltens von Eingefaltetem.

Das sind im wesentlichen Anregungen, die Wilhelm von Humboldt in seiner Bildungslehre von Leibniz übernahm und die in der Diskussion um das Bildungsideal der Klassik lange nachklangen. Nach Humboldt ist ein individuell geformtes "Inneres" vorhanden, das es mit Hilfe des "Äußeren" zu wecken gilt, das aber nicht nach Belieben umzuformen ist. Die äußeren Umstände sind als Mittel nötig, damit die gegebenen individuellen Möglichkeiten sich entfalten können. Sie konstituieren jedoch niemals die Individualität, sondern regen lediglich die inneren Kräfte zum Wachsen an. Die Erziehung kann demzufolge auch nur dasjenige wecken oder, wie Eduard Spranger formulierte, "erwecken", was an Möglichkeiten im einzelnen schlummert (vgl. auch D.F. Bollnow 1959 a, S. 42 - 59). Jedoch weiß man von Anbeginn an nicht, welche Potentialitäten es sind. Hier tauchen die Grenzen der Erziehung auf.

Die Defizite dieser monadischen Sichtweise - die Wirklichkeit als "Stoff" der Bildung und das Soziale als Nebenwirkung persönlicher Selbstverwirklichung - sind bereits erwähnt worden (vgl. Abschnitt 7.5.1). Sie werden von Johann Wolfgang von Goethe vermieden. Er nimmt - anders als Wilhelm von Humboldt - den existentiellen Anspruch der Wirklichkeit ernst, was in seiner "Pädagogik der tätigen Verantwortung" (Cl. Günzler, S. 48) deutlich wird. Für Goethe gehören Polaritäten von Sinn und Tat, Reflexion und Wirkfreude, Selbstentfaltung und Selbstbegrenzung, Selbstbildung und Weltgestaltung zusammen. Sie ermöglichen erst ein soziales Handeln, das an Sinnkriterien gebunden ist. Damit wird belegt, daß die Defizite

monadischer Sichtweise in der Klassik überwunden waren, ohne daß der Gedanke der Individualität aufgegeben werden mußte. Das gilt auch für die Gegenwart. Die Betonung des Personalen stellt die Pädagogik in den Dienst des einzelnen, ohne den gesellschaftlichen Aspekt zu übersehen. Dies steht jedoch im unüberwindlichen Widerspruch zu einer rein gesellschaftstheoretisch fundierten Pädagogik, die, wie Claus Günzler am Beispiel von Bogdan Suchodolski überzeugend nachweist, "als Vollzugsorgan gesellschaftlicher Intentionen bestimmt, auf Ziele verpflichtet (wird), die sie selbst nicht prüfen darf" (S. 52). Und weiter schreibt er:

"Sie ist eine Komponente in dem umfassenden Komplex revolutionärer Praxis und als solche der generellen geschichtsphilosophischen Überzeugung unterworfen, auch im Bereich der Humanität alles Wünschenswerte souverän machen zu können. Die Möglichkeit, von der Seinsweise menschlicher Individualität her das Machenkönnen selbst in Frage zu stellen, ist systematisch gar nicht gegeben, das pädagogische Denken hat keine Chance zu kritischen Korrekturen des gesellschaftstheoretisch Vorgegebenen." (S. 52)

Das Prinzip "Förderung der Personalität" wurde u. a. auch deshalb in die Schulpädagogik aufgenommen, um der politischen und jeglicher anderen a-pädagogischen Umklammerung zu entgehen.

Zur Entfaltung der personalen Qualitäten des Heranwachsenden bieten sich die folgenden Teilprinzipien an: "Selbstbejahung", "Reflexivität", "Intuition", "Gläubigkeit", "Pflege der Freiheit zur Stellungnahme", "Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung", "Entwicklung des individuellen Interesses bzw. der Motivation", "Steigerung der Sinn-sichtigkeit", "Sinn-Vorgabe" und "Umstellung". Auf der Seite des Lehres kommen die "pädagogische Liebe" und das "Vertrauen in den Heranwachsenden" hinzu. Diese Aufstellung wäre mißverstanden, würde sie als abgeschlossen aufgefaßt. Sie enthält aber Prinzipien, die die Bedeutungsgewinnung des Heranwachsenden verstärken und in enger Beziehung zur "personalen Erziehung" (z. B. K. Dickopp 1977; B. Gerner 1965) stehen, wie die anthropologische Grundlegung beweist (vgl. Abschnitt 3.5.9).

Das Prinzip "Ichbejahung" bzw. "Selbstbejahung"

Das pädagogische Handeln berücksichtigt die Notwendigkeit, die Ichentfaltung zu unterstützen, so daß der Heranwachsende sich selbst bejaht. Es fördert die Bemühungen des Subjekts um Selbstidentität durch Akzeptation und unterstützt das Selbstbewußtsein. Das ist nötig zu Gewinnung von Bedeutung. Wenn das Subjekt weiß, daß es etwas gilt, sind seine geistigen Energien frei zur Auseinandersetzung mit der Welt, also zur Sinn- und Wertverwirklichung.

Auf diese Weise entsteht eine lebensbejahende Haltung, die das Sein-Sollende verwirklicht und dadurch zusätzlich an Bedeutung gewinnt. Die Begründung möglichst aller pädagogisch gemeinten Forderungen sensibilisiert das normative Bewußtsein. Die Bereitschaft zu moralischem und sittlichem Handeln nimmt zu, wenn es Erwachsene glaubwürdig vorleben. Der Sinn für das Wahre und Gute entwickelt sich, wenn der Heranwachsende sich an Maßstäben, die auch für die Erwachsenen gleichermaßen gelten, orientieren kann. Die Disposition für Tauglichkeiten, also den Tugenden, ist in jedem Menschen angelegt. Das Vorbild der Erwachsenen bewahrt sie vor der Verschüttung. Pädagogisches Handeln, verbunden mit vorbildlichem Vorleben der Erwachsenen unterstützt jede Tendenz der Selbstbejahung (vgl. Prinzip "Ermutigung" in Abschnitt 7.5.1.9).

Das Prinzip "Reflexivität"

Die Reflexivität wird auf dem Wege über das Nach- und Vordenken bzw. das "Nach"-denklich-Machen intensiviert; denn angelegt ist sie in jedem Kind. Das Fragealter der Kinder ist hierfür ein einschlägiger Beleg. Der Lehrer berücksichtigt die Fähigkeit des Heranwachsenden zur Selbsttranszendenz in seinem pädagogischen Bemühen positiv. Er integriert seine Aktivitäten zum selbständigen Denken in eine Situation, in die sich der Heranwachsende vertiefen kann. Die Befähigung zum selbständigen Denken trägt wesentlich zu einer qualitativ wertvollen Bedeutungsgewinnung bei. An die Forderung der Denkerziehung sei ausdrücklich verwiesen (vgl. 4.3.3.1).

Das Prinzip "Intuition"

Die Intuition junger Menschen ist eine weitere grundsätzliche Möglichkeit zur Bedeutung zu gelangen. Die unmittelbare ganzheitliche Sinneswahrnehmung im Gegensatz zur Beobachtung von Einzelheiten ist eine zentrale Fähigkeit der geistigen Person. Sie ist somit eine der durchaus "natürlichen Erkenntnisweisen" (M.J. Langeveld 1981, S. 103), die an subjektive Bedingungen gebunden ist. In Anlehnung an M.J. Langeveld lassen sich die folgenden zwei nennen:

a) die Orientiertheit; sie setzt Erfahrungen auf einem bestimmten Gebiet und ein Interesse für es voraus. Dies vermeidet steriles Denken, so daß der Lehrer stets frei ist, die Handlung eines bestimmten Schülers ohne vorherige Etikettierung zu bezeichnen und der aktuellen Befindlichkeit des Heranwachsenden gerecht zu werden. Es gelingt ihm, die Absichten des Heranwachsenden eher zu erkennen, als mit Hilfe einer vorgefertigten Meinung. Das damit einhergehende "'unbefangene Urteilsvermögen'" (ebd.) des Lehrers läßt ihn auch jenen Teil der wirklichen Situation erfassen, die er anderweitig nur schematisch erkennen würde. Auf diese Weise erfaßt er neue Aspekte der Wirklichkeit und kann sie produktiv verarbeiten.

Die "Orientiertheit" bezieht sich somit auf den "Kontext" und nicht nur auf ein einschränkendes "'Arbeitsgebiet'", wie M.J. Langeveld schreibt (S. 104). Dadurch ermöglicht sie eine umfassende Sinnwahrnehmung der Wirklichkeit.

b) Die "Aufmerksamkeit für das Detail" ist eine weitere Bedingung der Intuition. Jeder Aspekt der Wirklichkeit kann ein bedeutungsvolles Detail sein; denn nichts ist belanglos. "Aber keine Bedeutung darf erzwungen werden." (Ebd.) Hierbei ist es hilfreich, stets das Ganze im Auge zu behalten und gegenüber dem eigenen Betroffensein kritisch eingestellt zu sein. An dieser Stelle ist die Beziehung zum Bereich der Emotion deutlich; denn es genügt nicht, lediglich ein Gefühl wahrzunehmen. Der Lehrer muß auch fähig sein, es zu "qualifizieren und kritisch in einen Bezugsrahmen einzuordnen" (ebd.). Dazu bedarf er eines sensibilisierten Gefühlslebens, eines Vermögens, gefühlsmäßig bestimmte Ansichten zu

verbalisieren und sie somit offenbar und der Kritik zugänglich zu machen. Schließlich bedarf er des selbstkritischen Abwägens und des ordnenden Hineinstellens seiner Ansicht in "einen zu verantwortenden Zusammenhang" (ebd.). Daraus kann die Sinnhaftigkeit des Details erschlossen werden.

Die so verstandene Intuition sichert die angemessene Wahrnehmung der Handlungen und Reaktionen junger Menschen, die in einem Zusammenhang mit vorausgegangenen erzieherischen Maßnahmen des Lehrers stehen. Sie erweist sich daher als eine unersetzbare Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns.

Das Prinzip "Gläubigkeit"

Die Gläubigkeit ist ein wesentlicher Grundzug des Menschen, wie ich in der anthropologischen Grundlegung feststellen konnte (vgl. Kap. 3). Sie ist in einer rationalen, technischen und pragmatisch orientierten Zeit wie der unseren mehr als je gefordert; denn nicht jeder Mensch kann alles nachvollziehen und nachprüfen, was andere reflektiert, formuliert und in einem Werk gestaltet haben. Deshalb muß er dem anderen, dem Fachmann, Glauben schenken. Der andere wiederum sollte sich aufgrund dieses entgegengebrachten Vertrauens verpflichtet fühlen, nach bestem Wissen und Gewissen zu arbeiten und seine Ergebnisse allgemein verständlich offenzulegen. So bindet die Gläubigkeit die Menschen aneinander.

Der Gläubige ist nicht mit dem Leicht- oder dem Gutgläubigen, dem Einfältigen zu verwechseln; denn er bemüht sich, die Inhalte zu verstehen, fragt kritisch nach und setzt sich gemäß seiner Fähigkeiten mit einem Problem auseinander. Mit Hilfe der geglaubten, also den für wahr erkannten Ergebnissen erschließt er sich eine umfangreiche Welt, die zugleich differenzierter ist als die des Ungläubigen, der sich - um es verkürzend zu sagen - nur auf Daten und Tatsachen verläßt. Wie ersichtlich, ist die Gläubigkeit nicht nur an den religiösen Bereich gebunden, obgleich sie hier besonders zum Tragen kommt und einen wesentlichen Beitrag zur

Bewältigung extremer, existentiell bedeutsamer Situationen leistet, in die "Wissen" nicht vordringen kann.

Die Gläubigkeit junger Menschen und damit ihre Bindungsbereitschaft, auch im Hinblick auf die Religion, dürfen nicht enttäuscht, verzweckt oder verniedlicht werden, soll sich der Bereich der Sinnmöglichkeiten nicht unnötig einengen.

Die Gläubigkeit der Heranwachsenden reicht in die Nähe des Vertrauens. Hierzu sind das Kind und der Jugendliche zu befähigen. Deren Selbstvertrauen muß entfaltet, gepflegt und gefestigt werden. Es muß ergänzt werden durch das Vertrauen zum Lehrer und zu seiner Umwelt. In diesem Zusammenhang ist es pädagogisch äußerst bedenklich, wenn der Lehrer zu seinen Schülern sagt: "Selbst die Guten von euch haben mich enttäuscht." Dieser Lehrer muß sich sagen lassen, daß nur derjenige enttäuscht sein kann, der die Menschen nicht genau erkannt oder die Situation falsch eingeschätzt hat. Enttäuschung ist immer ein Mangel an richtiger Einschätzung und fällt auf den Enttäuschten zurück.

Das Prinzip "Liebe"

Die "Liebe", verstanden als die Bereitschaft, die potentiellen Werte im Du zu erkennen, kann gar nicht genug dominieren (vgl. auch R. Seiß 1981). In der Haltung des Lehrers kann sich dies als ein "Mögen" der Kinder ausdrücken lassen, wie Wilhelm Flitner dies vorschlägt, das von einer tiefen Bejahung der Heranwachsenden getragen ist. Da diese Einstellung nicht in allen allgemeinbildenden Schularten gefestigt ist, sei sie genauer ausgeführt.

Zur gezielten Verwirklichung ist es vorteilhaft, verschiedene konstituierende Momente von "Liebe" zu kennen. Erich Fromm (1980) hebt vier ihrer Grundelemente hervor, und zwar (a) die Fürsorge, (b) das Verantwortungsgefühl, (c) die Achtung vor dem anderen und (d) die "Erkenntnis".

Die Fürsorge gehört unersetzbar zur Liebe. Das zeigt die Mutter in ihrer Liebe zum Kind. Wo sie fehlt, ist keine reife, oder echte Liebe wirksam. Fürsorge ist auch für den Lehrer unabdingbare Notwendigkeit; denn wem das Wohl seiner Schüler nicht am Herzen liegt, der ist in der Schule fehl am Platze. Sie muß sämtliche Abweisungen durch die Schüler überdauern und einspringen, sobald sie benötigt wird. Die Fürsorge des Lehrers ist gekoppelt mit dem "pädagogischen Takt", der Kränkungen der Schüler vermeiden hilft. Prinzipiell gilt somit der Satz Erich Fromms auch für jeden Lehrer: "Liebe ist die tätige Sorge für das Leben und das Wachstum dessen, was wir lieben." (S. 37)

Das Verantwortungsgefühl bezeichnet nicht die Pflicht, sondern vor allem die Antwort auf die Bedürfnisse eines anderen menschlichen Wesens. Ein liebender Mensch "fühlt sich für seine Mitmenschen genauso verantwortlich wie für sich selbst" (S. 38). In anderen Worten beschreibt die Verantwortung die Antwort auf die Aufgaben, die das Leben stellt. Diese Formulierung ist weiter angelegt und kann somit auch die Bedürfnisse eines anderen Menschen umfassen, aber sie erschöpft sich nicht in ihnen. Die Einstellung zum Mitmenschen kommt nach Fritz Stippel im Gutdenken und Gutreden von anderen zum Ausdruck ebenso wie im Gut-Tun am anderen. Sie ist synonym mit der Bezeichnung "Güte", die sich bis zur Barmherzigkeit steigern kann (vgl. F. Stippel 1966, S. 26).

Die Achtung des anderen gebietet, diesen so zu sehen, wie er ist. Sie fordert, seine einzigartige Individualität wahrzunehmen. Der andere soll wachsen und sich entfalten können auf seine eigene Weise und um seiner selbst willen. Dies erinnert an die Grundeinstellung der Ehrfurcht als eine besondere Erscheinungsweise der Liebe. Die Ehrfurcht ist nach Fritz Stippel die rechte Einstellung des Menschen zum "Verhülltsein", zur "Verborgenheit" der Wirklichkeit. Ehrfurcht ist wie Wahrhaftigkeit eine Bedingung rechten Erkennens. (Vgl. F. Stippel 1966, S. 26) Sie vermeidet u. a. voreiliges Urteilen, Werten und Gewichten und bemüht sich, jede Einzelheit des Ganzen gebührend zu berücksichtigen. Sie trägt somit zu einer qualitativ hochwertigen Sinn- und Bedeutungsfindung bei.

Die Erkenntnis ist ein Aspekt der Liebe, denn sie dringt zum Kern des Menschen vor. Ich transzendiere mein eigenes Interesse und sehe den anderen, wie er wirklich ist. So fällt mir beispielsweise auf, daß er sich ärgert, selbst wenn er es nicht offen zeigt, ich erkenne, daß er sich ängstigt und sorgt, sich einsam und schuldig fühlt usw. Ich sehe, daß sein Ärger die Manifestation eines tiefer liegenden Etwas ist und erkenne somit seine Angst und Verwirrung, sein Leid. Ich sehe nicht mehr seinen Ärger allein. In diesem Erkenntnisbemühen ist die Wahrhaftigkeit als die rechte personale Einstellung zur Wahrheit eingegangen (vgl. F. Stoppel ebd.). Dieses Vorgehen verbindet sich direkt mit der sinntheoretischen Perspektive, wonach zunächst einmal der Handlungssinn gesucht werden muß, bevor eine gefühlsmäßige Reaktion bewußt vollzogen wird. Nur dann lebt der Mensch richtig, wenn er der Wahrheit, etwa in der Form der Wirklichkeit in der rechten Weise begegnet. Zur richtigen Weise der Weltbegegnung hilft die Rationalität des Menschen.

Die Erkenntnis möchte aber auch das Geheimnis des Menschen ergründen, schreibt E. Fromm (1980, S. 40). Dazu gibt es den Weg der Gewalt und den der Liebe. Durch den Weg der Liebe werden alle Worte und alles Denken transzendiert (S. 42). V.E. Frankl schreibt zu diesem Thema: "Ja, erst die Liebe und nur sie ist imstande, eine Person in ihrer Einzigartigkeit als das absolute Individuum, das sie ist, zu erschauen." (1959, S. 675) In diesem Zusammenhang sei auch eines Gedankens von Herman Nohl gedacht, wonach der Lehrer sich um das realistische und zugleich um das idealistische Sehen seines Schülers bemühen muß. Dies kann er jedoch nur in der Grundhaltung, die er mit "Liebe" bezeichnet. Damit der Lehrer jedoch erfährt, wie der Heranwachsende wirklich ist, benötigt er Kenntnisse. Gelingt es ihm, objektiv zu sehen, dann hat er den jungen Menschen in seinem innersten Wesen erkannt, was nur durch den Akt der Liebe möglich ist. Das Wissen um einen Menschen darf die Liebe zu ihm nicht ersetzen, denn es ist nur ein erster Schritt zur Erkenntnis. Somit erweist sich die Liebe als unerläßlich Hilfe bei der Sinnzuweisung menschlicher Handlungen. Sie unterstützt auch das Streben des Heranwachsenden nach Bedeutungsgewinnung.

An dieser Stelle sei auf sinntheoretischer Grundlage auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Fähigkeit des Leibes als Einheit von Körper und Geist bei der Entdeckung der Welt stärker als bisher sowohl in die Forschung und die Ausbildung als auch in die Schulpraxis einzubeziehen. Die Dominanz der Ratio und des Intellekts läßt sich durch die Verbindung mit dem Bereich des Emotionalen und des Existentiellen zurücknehmen, wodurch aber kein Qualitätsverlust, sondern aufgrund der zusätzlichen Bewußtseins-elemente eine Qualitätssteigerung eintritt. Dies dient der Aufwertung der Geistigkeit des Menschen. Denn diese wird im eigentlichen Sinn erst von Emotion und Existenz gebildet (vgl. V.E. Frankl 1956, S. 98: 1959, S. 670). An dieser Stelle wird auch dafür geworben, das, was die Formel "Herzensweisheit" und "Weisheit der Sprache" begrifflich erfaßt, mit Hilfe moderner Forschung exakter zu benennen und auf diese Weise der Ausbildung von Lehrern zugänglich zu machen. In jüngster Gegenwart kann auf die Wiederentdeckung der leiblichen Wahrnehmung im Umgang mit der Natur hingewiesen werden (vgl. z. B. Rudolf zur Lippe/Hugo Kükelhaus 1982).

Die vier Momente der Liebe weisen sie als Quelle angemessener Sinngebungen menschlichen Handelns aus. Dadurch wird sie für schulpädagogische Praxis bedeutsam. So liegt die Frage nahe, wie sie angeeignet oder aus der Verschüttung freigelegt werden kann. Nach E. Fromm ist dies auf dem Weg über "Disziplin", "Konzentration" und "Geduld" erreichbar.

Disziplin ist im gesamten Leben des Menschen nötig (vgl. S. 120). Sie läßt sich durch vier Grundregeln aneignen: (a) regelmäßiges Aufstehen zur gleichen Zeit; (b) täglich meditieren, lesen, Musik hören und spazieren gehen; (c) nur ein Mindestmaß an Ablenkung suchen durch Krimis, Film und (d) nicht zu viel essen und trinken (vgl. S. 123). Diese auf rhythmisches, asketisches Leben ausgerichteten Regeln sind in unserer Zeit angemessen. Sie müssen allerdings Ausdruck des eigenen Wollens sein, d. h. der einzelne muß sich mit ihnen identifizieren.

Die Konzentration kann gleichfalls gelernt werden. Zunächst ist es wichtig, zu lernen, mit sich selbst allein sein zu können, ohne etwas zu lesen, ohne Radio zu hören, ohne zu rauchen oder zu trinken. Dadurch wird die Hinlenkung auf eine Innenschau vorbereitet (vgl. S. 124). Nach E. Fromm ist das Alleinseinkönnen die Vorbedingung für die Fähigkeit zu lieben. Er gibt konkrete Übungen an. So sollte man beispielsweise in entspannter Haltung sitzen, die Augen schließen, sich weiße Flächen vorstellen, alle störenden Gedanken und Bilder ausschalten, das Atmen verfolgen und den Atem "spüren". Dies sollte täglich morgens und abends etwa zwanzig Minuten lang trainiert werden. Daraus soll die Konsequenz gezogen werden, daß man bei allem, was man tut, sich konzentriert, sich der Aufgabe ganz hingibt, sich bemüht, etwas vollständig zur eigenen Zufriedenheit zu machen. Das schließt aber nicht aus, sich auf andere zu konzentrieren, d. h. man muß lernen, ihnen zuzuhören. Konzentrieren heißt dann, im Hier und Jetzt erfüllt zu leben.

Schließlich ist Geduld nötig, wie sie etwa das Kind hat, wenn es Gehen lernt. Hier verknüpft sich die Bemühung mit dem Erziehungsprinzip der "Ermutigung"; denn gerade bei der Ausübung von Geduld wird der Übende zu ermutigen sein. Die Gelassenheit, die die Kraft gibt, die Aufgaben mit Sorgfalt zu erfüllen, ohne sich an sie zu verlieren, stellt ein wichtiges Korrektiv dar (vgl. O.F. Bollnow 1972, S. 21).

Bei kritischer Durchsicht dieser Hinweise zur Übung der "Liebe" wird man die eine oder andere Möglichkeit entdecken, die sich in der Schule gut einfügen läßt. Insbesondere die Konzentrationsübungen sind hervorragend geeignet. Aber auch die Bemühungen um Geduld lassen sich mit dem Unterricht verbinden. Auf diese Weise könnten die folgenden Eigenschaften, die für die Fähigkeit zu lieben bedeutsam sind, schulisch verstärkt werden: (a) die Überwindung des Narzißmus. An dessen Stelle tritt die Objektivität. Das heißt, die Dinge sind möglichst unvoreingenommen so zu sehen wie sie sind, was sich mit der Forderung verbinden läßt, den Sinn von etwas zu erkennen. Die zweite Eigenschaft lautet (b) Vernunft als Fähigkeit, objektiv zu denken (vgl. E. Fromm, S. 132). Damit ist die

emotionale Haltung der Demut zugrunde gelegt. Dies läßt sich in der Schule genauso ansprechen wie (c) die Fähigkeit des Glaubens, der die "Qualität von Gewißheit und Unerschütterlichkeit, die unseren Überzeugungen eigen ist, besitzt" (S. 133). Er wurzelt in der eigenen Erfahrung, in dem Vertrauen auf das eigene Denk-, Beobachtungs- und Urteilsvermögen (vgl. S. 135). In diesem Sinn glauben wir an eine Freundschaft, an uns selbst, an die Fähigkeiten des anderen, was insbesondere für den Lehrer bedeutsam ist, an die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen sowie an die Menschheit (vgl. S. 136 - 138). Dieser Glaube erfordert Mut, ein Risiko einzugehen und die Bereitschaft, Schmerz und Enttäuschung hinzunehmen. Das Vertrauen zu sich muß aber durch das Vertrauen zum Erzieher und durch jenes ergänzt werden, das die anderen einem entgegenbringen. Schließlich ist auch (d) die Aktivität zu erwähnen, die es dem einzelnen erlaubt, aus sich selbst heraus tätig zu sein (vgl. S. 140). Sie bezieht sich auf alle Fähigkeits- und Fertigungsbereiche und wurde oben bereits als wesentlich hervorgehoben. Die Orientierung in vielen anderen Lebensbereichen, die die Schule in einer einmalig günstigen Weise vermitteln kann, führt zu einem Zustand intensiver Wachheit und gesteigerter Vitalität. Das ist dem Sinne nach der formale Effekt der "schulischen Bildung", der zum Erwerb der sogenannten Allgemeinbildung befähigt (vgl. Abschnitt 4.3.4).

Mögen auch die Hinweise Erich Fromms zur Erweckung der Kunst des Liebens aus heutiger Sicht belächelt werden, so appellieren sie doch an den einzelnen, damit zu beginnen. Sie legen dar, daß es am Subjekt selbst liegt, ob es liebt oder haßt. Da die Liebe eine sinnstiftende Funktion hat, sind insbesondere die Fähigkeiten der Vernunft und des Glaubens mit dem Vertrauen zu pflegen. Die Einbeziehung der Aktivität stellt eine Querverbindung zum Prinzip "Zweckhaftigkeit" dar. Die Liebe erweist sich daher als wichtige Sinnstütze im schulischen Alltag. Sie signalisiert dem jungen Menschen, daß er in seiner Art "recht" ist und "gemocht" wird. Das bestätigt seinen Wert und unterstreicht seine Bedeutung. Das Bewußtsein, gemocht zu werden, steigert die eigene Bedeutung.

Die Erscheinungsweise der pädagogischen Liebe kann dennoch der eine oder andere Schüler als unangemessen oder gar als unangenehm empfinden. Dies tritt vor allem dann auf, wenn sie in einer Form geäußert wird, die dem jungen Menschen nicht entspricht. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: eine entwicklungsbedingte Scheu, die damit verbundene Angst, von den Mitschülern als Liebling des Lehrers gehänselt zu werden u. a. m. sind Beispiele. Um als Prinzip sinnvoll zu sein, muß die pädagogische Liebe in ihrer konkreten Erscheinung dem Heranwachsenden entsprechen: es muß eine strukturelle Gleichheit herstellbar sein. Das ist etwa dann der Fall, wenn das, was die pädagogische Liebe an positiven Momenten beinhaltet, von dem Heranwachsenden benötigt wird. Erst jetzt erscheint sie ihm als sinnvoll. Die so verstandene Liebe ist ein Beitrag zur Bedeutungsgewinnung des Heranwachsenden und insofern unersetzbar.

Prinzip der Pflege der Freiheit zur Stellungnahme

Die Erziehung fördert den rechten Gebrauch der Freiheit des Heranwachsenden. Der Erzieher bzw. Lehrer läßt aus diesem Grunde die Heranwachsenden erleben, daß sie mit ihrer "Trotzmacht des Geistes" (V.E. Frankl) die Fesseln des Trieblebens, der genetischen Anlagen und der Umwelt bzw. Herkunft abstreifen können. Sie lernen das trotzige "Dennoch" (E. Weniger) zu sagen und sich dementsprechend zu verhalten. Ermutigung und die Fähigkeit zur Selbstkritik sind notwendig. Mit Hilfe von Stellungnahme und Selbstdistanz kann sich der junge Mensch durch folgende Formeln selbst beeinflussen: "Ich kann, weil ich mich anstrengen will. Ich kann, wenn ich mich anstrenge. Ich kann dieses und jenes tatsächlich tun." Der Lehrer löst das eigene Handeln des Heranwachsenden aus der Abhängigkeit anderer. Die Entscheidungsdistanz verlagert sich von außen nach "innen". Diese "Innensteuerung" verstärkt der Lehrer mit Beginn schulischer Erziehung. Der Heranwachsende verwirft den Redetypus "Ich kann nicht, weil du ..." oder: ... weil es ..." zugunsten von Aussagen wie "Ich kann nicht, weil ich ...". Er verantwortet, was er tut oder unterläßt und schiebt die Schuld keinem anderen zu. Auf diese Weise

kann der Lehrer die erfolgs- und mißerfolgsorientierte Leistungsmotivation, die Heinz Heckhausen empirisch gesichert erforschte, beeinflussen. Der junge Mensch kann seine subjektive Freiheit der Entscheidung erfahren. Er muß allerdings hierfür die Konsequenzen auf sich nehmen. Das fällt ihm nicht schwer, wenn er die Entscheidungen an ethisch begründeten Normen orientiert.

Mit Hilfe der Appellation an die "Trotzmacht des Geistes", des "pädagogischen Dennoch" oder der umgangssprachlichen Formel "Jetzt erst recht!" kann der Lehrer den Geist des jungen Menschen stimulieren. Dies bietet jedoch keine sichere Gewähr dafür, daß die Person den Appell umsetzen will und gegen die Äußerungen des Psychophysikums sich durchsetzen kann. Die Wirksamkeit der Person ist begrenzt, weil die subjektiv begrenzte geistige Dimension gegenüber dem biologischen, psychischen und sozialen Schicksal nicht unbeschränkte Macht besitzt. Dort, wo der Vollzug menschlicher Freiheiten begrenzt ist, etwa durch die erbliche Belastung, organische Mängel, Milieuschäden und Antriebsschwächen, zu denen sich der junge Mensch nur noch einstellen kann, vermögen günstig gestaltete Umweltbedingungen zu helfen. Die gemeinsame Erziehung, das gemeinsame Leben können durch Wiederholung des Appells an den Willen zur Mitwirkung des Heranwachsenden an seiner Erziehung ermutigend und kräftebildend wirken. (Vgl. auch O.F. Bollnow 1978, S. 73 - 79; und Abschnitt 7.6.10; Kap. 3, These 2)

Allerdings gilt die Freiheit des Menschen zur Stellungnahme auch für den erzieherischen Bereich. Der Heranwachsende kann die Vorschläge oder Angebote, die Forderungen und Maßnahmen des Lehrers ablehnen, der diese Freiheit akzeptieren muß, zumal er sie ja auch für sich beansprucht. Sie darf um der Qualität des Humanums willen nicht eingeschränkt werden.

Prinzip der Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung

Das pädagogische Handeln wirkt auf die Übernahme der Verantwortung junger Menschen hin. Daher ist ein einsichtsvolles Handeln anzustreben. Das ist dadurch möglich, daß der Lehrer den Heranwachsenden die Konsequenzen möglicher Handlungen aufzeigt. Die Gewissens- und Willensbildung ist in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung (vgl. B. Hamann 1982, S. 91). Die Verantwortung junger Menschen vor ihrem Gewissen und vor dem Transzendenten ist pädagogisch in dreierlei Hinsicht wesentlich:

- (a) Wenn der Heranwachsende lernt, auf seine "innere Stimme" zu hören, dann wird er von der Meinung anderer unabhängig und kaum das Opfer von Manipulationen oder Indoktrinationen. Die Verinnerlichung eines Wertekodex macht sein Leben ausgewogen.
- (b) Wenn junge Menschen Handlungen selbst verantworten müssen, dann gehen sie von Anfang an bedächtig vor; denn sie wollen nur jene Handlungen verantworten, die für ihr Leben förderlich sind.
- (c) Wer von den Heranwachsenden weiß, daß er zur Verantwortung gezogen werden kann, engagiert sich für den Erfolg seiner Handlungen; denn negative Konsequenzen nimmt niemand gern auf sich, wie das "Gesetz von Lust und Unlust" (J. Hirt 1965) belegen kann (vgl. Abschnitt 7.3.2.1)

Das Prinzip "Entwicklung des individuellen Interesses"

Das Interesse, das im Unterschied zur Motivation immer an etwas gebunden ist, ist in der Pädagogik Johann Friedrich Herbart's bekanntlich intensiv thematisiert worden. Es stellt einen wichtigen Effekt unterrichtlicher Bemühungen dar und trägt über die Zeit der Beschulung hinaus zur geistigen Aktivität des Heranwachsenden bei. Das Lernen ist für Herbart nicht der eigentliche Zweck und das Interesse das Mittel zur Erlangung des sittlichen Charakters. Er schreibt: "Dies Verhältnis kehre ich um, das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorüber-

gehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren" (1965, Bd. 3, S. 97). Auf dem Weg über das lebenslange Interesse können sich u. a. "die Eigenständigkeit der Person und auch ihre Würde" verwirklichen, wie Hans Schiefele, Karl Hauser und Gerd Schneider (1979, S.7) ausführen. Damit trägt das Interesse zu einem sinnerfüllten und bedeutungsvollen Leben bei.

In der Gegenwart wird das Interesse in der pädagogisch-psychologischen Forschung untersucht, so z. B. die Wirkweise von Interesse durch Manfred Prenzel (1984). Außerdem gibt es seit längerem Bemühungen um eine pädagogische Theorie des Interesses von Hans Schiefele und Mitarbeiter (1979). Von ihnen wird das Motivationskonzept insbesondere in der Form der Leistungsmotivation als zentraler Wirkfaktor menschlichen Lernens in Frage gestellt, weil mit ihm die Vorstellung verbunden ist, der Mensch sei wesensmäßig untätig und statisch und müsse von außen zu jeder Handlung angespornt werden. Dies widerspricht der grundsätzlichen Aktivität des Menschen, die in der anthropologischen Grundlegung (vgl. Kap. 3) hervorgehoben wurde. Die Motivation kann ferner den tiefen Sinn und die Bedeutung von Aufgabenstellungen nicht offenlegen, worauf auch H. Schiefele u. a. (1979, S. 6) hinweisen. Damit offenbart sich ein Defizit des Motivationskonstrukts bzw. der Leistungsmotivationstheorie. Denn die Frage nach dem "Wozu" der Leistung, die bis zum Sinn des Lebens fortgeführt werden kann, darf nicht ausgeklammert werden, soll Leistung nicht schon von Anfang an in den Augen der Heranwachsenden sinnlos erscheinen.

Aus sinntheoretischer Sicht ist das Interesse unerlässlich, weil es die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden auf Sinnerfüllung lenkt und in ihm die Initiative zur Auseinandersetzung mit der Sache anregt. Der Begriff "Interesse" drückt deutlich das "Zwischen-Sein" des Heranwachsenden aus. Dieses existiert, verwirklicht sich, "ist" also "bei" der Sache oder "zwischen" den verschiedenen Sachen versunken, an sie hingegeben. Das Interesse erscheint damit als "spezifische Person-Umweltbeziehung", als "Subjekt-Gegenstands-Relation, die mit dem pädagogischen Leitziel der Selbstbestimmung der Person in Einklang steht" (H. Schiefele u. a. 1979, S. 7.).

Diese Interesse-Haltung zu wecken, zu pflegen und zu verstärken ist eine der größten und dankbarsten Aufgaben der Schule. Das Interesse ist aber Ziel und nicht Voraussetzung. Schule muß die Schüler "interessiert machen", dann interessiert Schule auch die Schüler. Das Prinzip "Entwicklung des individuellen Interesses" will diesen Sachverhalt in die Schulpädagogik aufnehmen und damit zugleich diese für die Interessenforschung öffnen.

Die Vorüberlegungen H. Schiefeles und seiner Mitarbeiter zu einer pädagogischen Theorie des Interesses fügen sich hier vorzüglich ein, weil das darin vertretene Konzept von Interesse von Anfang an die Normpositionen mit untersucht "von denen her Leistung für die leistende Person ihren Sinn bezieht" (ebd.), also "die Frage nach dem 'Wozu?' von Lernen und Leistung von Anfang an in ihre Überlegungen einbezieht, um sie konstitutiv für empirische Fragestellungen, Untersuchungsmethoden und Konsequenzen werden zu lassen" (ebd.).

Das Prinzip der Entwicklung individuellen Interesses ist mit dem Erkenntnisstreben des Heranwachsenden zu verbinden, weil der Mensch wie schon J. H. Herbart sagt "äußerlich so lange müßig (ist), bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht" (1965, Band 2, S. 55). Damit wird der Bezug zu anthropologischen Einsichten theoretisch hergestellt. Das Streben nach Erkenntnis oder einfacher gesagt, die Neugier, ist ein wichtiger Aspekt schulischer Erziehung. In es ist von Anfang an das Sinn-Motiv eingebunden, sei es daß der Sensationstrieb befriedigt wird, wie bei der Neugierde, sei es daß Erkenntnisse z. B. geistigen Weitblick ermöglichen, wie bei dem Erkenntnisstreben. Daher ist alles zu vermeiden, was dieses Streben einengt und somit zur Atrophie, zur Verkümmerng oder Schrumpfung veranlaßt.

Das Prinzip "Entwicklung des individuellen Interesses" unterstützt den Willen zum Sinn, weil dadurch die Selbstmotivation des jungen Menschen angebahnt wird. In der Erziehung stehen sich Erwachsener und Heranwachsender gegenseitig bei, um den Sinn ihres jeweiligen Daseins zu erfüllen. Der Lehrer begründet jungen Menschen gegenüber alle seine Handlungen und alles von ihm Geforderte und soweit möglich

auch das Gesollte. Das ist nötig, damit diese die Handlungsmotive kennen und wissen, warum sie etwas tun sollen. Es gilt die Einsicht: Wer das Warum kennt, der nimmt nahezu jedes Wie auf sich. Die Begründung von Vorhaben, Handlungen und Reaktionen sind auch zur Erfassung von Sinn-Zusammenhängen hilfreich. Hierzu können Konsequenzen aufgezeigt und Lösungen diskutiert werden. Auf diese Weise lernen die Heranwachsenden, selbst die natürlichen Folgen von Handlungen zu bedenken und Lösungen in Problemsituationen zu finden. In diesem Zusammenhang strebt der Lehrer danach, den Schülern zu zeigen und vor allem sie erleben zu lassen, wie hilfreich es ist, möglichst viele Alternativen künftigen Handelns sich überlegt zu haben.

Prinzip "Steigerung der Sinnsichtigkeit"

Der Lehrer weitet das Wertgesichtsfeld junger Menschen, indem er ihnen die unzähligen Möglichkeiten zeigt, die in jeder konkreten Situation vorhanden sind, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Er macht sie somit sinnsichtig. In einer natürlich-positiven Situation überläßt er ihnen die Entscheidung, welche Werte sie verwirklichen wollen und können. Bei der Verantwortung für ihre Entscheidung angesichts abzuschätzender Konsequenzen erleben Heranwachsende ihre Aufgabenhaftigkeit und wissen sich ernstgenommen. Daraus folgt, daß der Lehrer auf keinen Fall den "Willen zum Sinn" frustrieren darf; denn das Sinnlosigkeitsgefühl geht einher mit dem Leeregefühl, das V.E. Frankl das "existentielle Vakuum" nennt (vgl. Kapitel 3). Die Folgen dieser Sinnleere sind Konformismus und Totalitarismus, d. h. die Betreffenden machen das, was andere tun, weil es alle tun. Daher müssen die Schüler immer wissen, wozu sie etwas machen sollen. Die Beantwortung der Sinnfrage erweist sich hier als motivierend.

Der Wille zum Sinn wird auch dadurch unterstützt, daß das sinnproduzierende Organ, das Gewissen, gepflegt wird. Der Lehrer ermuntert junge Menschen, auf die Stimme dieses Sinn-Organs (V.E. Frankl) zu achten. Er teilt ihnen aber auch mit, daß sich das

Gewissen täuschen und der "geflüsterete Rat" sich nachteilig auswirken kann. Dies läßt sich im Rahmen der Gewissenserziehung (vgl. Abschnitt 4.3.3.2) in der zu Gebote stehenden Eindeutigkeit realisieren.

Das Prinzip "Sinn-Vorgabe" bzw. "Sinn-Unterstellung"

Der Lehrer unterstellt allen Handlungen junger Menschen zunächst eine subjektive Sinnhaftigkeit, denn er kann - wie in Kapitel 3 dargelegt - davon ausgehen, daß in jeder individuellen Handlung ein auslegbarer Sinn mehr oder minder deutlich enthalten und bewußt beigelegt ist. Jede Handlung ist bedingt durch eine konkrete situationsangemessene, subjektive Motivität, einem aufeinander abgestimmten, sich gegenseitig bedingenden und durchwirkenden Motivgebilde. Beispiele für Motive des Lernens könnten sein: Selbsterkenntnisstreben, Belohnungsstreben, Luststreben, Selbstbelohnung, Selbstverwirklichungsstreben, Wirksamkeitsstreben und Tätigkeitsstreben. (Vgl. hierzu H. Heckhausen 1974) Ein anderes Beispiel wäre die Wahrnehmungsmotivität, die in jungen Jahren des Heranwachsenden vorherrscht. Ihr zufolge entspringt die Handlung direkt der Wahrnehmung, ohne daß Zwischenüberlegungen stattfinden. Das ist der Fall bei Kleinkindern, die alles was sie sehen, ohne vorherige Überlegung mit der Hand betasten, in die Hand nehmen, die alles anfassen und erfassen, ergreifen und begreifen wollen. Dieser anthropologisch unersetzbare Zugang zur geistigen und materiellen Welt ist uns in dem Verb "handeln" erhalten geblieben und belegt dessen hohe pädagogische Bedeutung. Auf der Grundlage dieser Aussagen ist eine intensive Beschäftigung mit der Motivik junger Menschen nötig. Sie müßte die Einstellung des Lehrers zum Heranwachsenden prägen. Sie zu erreichen gelingt, wenn man jeder Handlung junger Menschen zunächst prinzipiell einen "Sinn-Vorschuß", eine "Sinn-Vorgabe", eine "Sinn-Unterstellung" zubilligt.

Das Prinzip "Umstellung"

Das pädagogische Handeln strebt eine Änderung des Verhaltens junger Menschen an, es zielt auf die Umstellung der Lebensführung. Das kann nur durch positive Situationen provoziert werden, die dadurch eine Appell-Funktion haben. Der Lehrer räumt den Heranwachsenden in solchen Situationen Möglichkeiten zur Sinnerfüllung und Wertverwirklichung ein. Auf diese Weise sind etwa die Werte der Gleichheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Solidarität, Sicherheit,

Ordnung, Fürsorge, Treue, Freiheit u. a. m. in Ansätzen bereits im schulischen Bereich erahn- und realisierbar.

Das Prinzip der Umstellung betont die Umsetzung eines Vorhabens in die Tat. Es steht in Verbindung mit dem Primat des überlegten Tuns vor dem folgenlosen Reden über etwas. Es unterstützt auch die Forderung, gemäß dem mit dem Wissen vernommenen Anspruch zu handeln. Die zur Durchführung der Umstellung nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das begleitende Können müssen auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Das gelingt durch Übung. Auf diese Weise steht dieses Prinzip mit dem der Übung in enger Verbindung (vgl. Abschnitt 7.6).

In zusammenfassenden Worten ergibt sich: Die verschiedenen Prinzipien beziehen sich auf wesentliche konstitutive Faktoren der geistig-personalen Dimension wie sie in der anthropologischen Grundlegung (vgl. Kapitel 3) beschrieben sind. Daher kann davon ausgegangen werden, daß sie einen wesentlichen Beitrag leisten zur Entwicklung der Personwerdung des Heranwachsenden. Auf diese Weise gelingt es, den Aspekt der Subjektivität verstärkt in die Schulpädagogik einzubeziehen, der in der gegenwärtigen Literatur diskutiert wird (vgl. z. B. Erik Adam 1988). Das besagt jedoch nicht, daß die Emotionalität weniger bedeutsam wäre. Deshalb muß auch diese Dimension genauso intensiv gefördert werden, was durch das folgende Prinzip abgesichert wird.

7.5.1.2 Das Prinzip "Förderung der Emotionalität"

Alle Anlagen des Menschen sind kontinuierlich zu stimulieren, zu pflegen und zu fördern, sollen sie nicht aufgrund mangelnder Anwendung verkümmern. Ihre Funktion besteht in dem unersetzbaren Beitrag zur sinnvollen Lebensgestaltung jedes einzelnen Menschen.

In der Schule ist daher die Funktionstüchtigkeit des sensitiven Apparats des Heranwachsenden zu erreichen, zu pflegen und zu verbessern. Das Ziel lautet, fähig zu sein, eindeutige Empfindungen wahrzunehmen und, wenn möglich und nötig, sprachlich umzusetzen. Die gefühlsmäßigen Wertungen der Heranwachsenden, die sich zwischen den Polen angenehm und unangenehm, lustvoll und unlustbezogen bewegen, sind ernst zu nehmen, denn sie geben die Bedeutung einer Situation für das konkrete Individuum genau wieder. Junge Menschen reagieren daher verärgert, wenn ihre Gefühle als unwahr oder übertrieben kritisiert werden. Sie fühlen sich in ihrem Streben nach Bedeutung sogar verletzt, wenn ihre Gefühle nicht ernstgenommen werden oder Anlaß zu Belustigung sind. Sie wollen im sozialen wie im emotionalen Bereich "bei" anderen "sein". Das heißt, sie wollen ähnliche Empfindungen wie andere Menschen, die sie mögen, erfahren und diese als sinnerfüllt werten. Diese Bemühungen junger Menschen eignen sich zur Thematisierung im Unterricht, weil damit der Wunsch nach psychischer Nähe in der schulischen Realität reflektiert werden kann. Die Erstellung von Soziogrammen und ihre Besprechung kann äußerer Anlaß sein.

Insgesamt ist es im emotionalen Bereich wichtig, daß der Lehrer weniger aktiv etwas tut, als vielmehr passiv etwas zuläßt, ganz im Sinne der negativen Erziehung. Die Gefühle können nicht auf Befehl evoziert werden, sondern müssen auf dem Umweg über entsprechend gestaltete Situationen indirekt beeinflußt werden. Da sich junge Menschen immer in irgendwelchen Situationen befinden, liegt es nahe, die auftauchenden Gefühlsregungen zuzulassen. Dies kommt dem Bedürfnis junger Menschen entgegen, insbesondere wenn sie sich vor der Pubertät befinden. Aber auch während und nach dieser Zeit ist es durchaus erwünscht. Junge Menschen verspüren die Notwendigkeit,

ihre Empfindung auszudrücken, auszuleben und mitzuteilen. Diese emotionalen Mitteilungen fungieren immer zugleich auch als Symptom für den sensiblen Lehrer.

Wenn junge Menschen beispielsweise weinen wollen, dann sollen sie es auch tun dürfen; wenn sie schmollen wollen, dann soll man sie auch lassen; wenn sie lachen wollen, dann müssen sie auch dazu die Möglichkeit haben. Kinder können ihre Primäremotionen wie Freude, Haß oder Zorn und Ärger kaum unterdrücken. Deshalb sind diese zuzulassen, so lange dabei kein anderer Mitschüler oder der Lehrer zu Schaden kommt.

Die Förderung des Umgangs mit der Emotionalität wird insbesondere für die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler bedeutsam; denn in dem kommunikativen Akt sind neben der Sachinformation "eine Selbstoffenbarung, ein Beziehungshinweis und ein Appell" vorhanden, wodurch "die seelische Qualität zwischenmenschlicher Interaktionen" - wie Friedrich Schulz von Thun (1983, S. 277) schreibt - bestimmt ist. Die folgende Graphik zeigt die drei Faktoren der heimlichen Botschaft (ebd.):



Zur Illustration ein Beispiel von Fr. Schulz von Thun (S. 277):

Die vier Aspekte der Nachricht seien am folgenden Beispiel illustriert: Auf dem Flur zum Klassenzimmer kommt dem Lehrer die 8jährige Resi entgegen und ruft: "Herr Müller, die Astrid hat ihren Atlas einfach in die Ecke gepfeffert!" - Rund um das Quadrat herum enthält diese eine Nachricht mehrere Botschaften gleichzeitig:

- 1) ein Sachinhalt. Wir erfahren etwas über den Vorgang in der Klasse, genau: was mit dem Atlas geschehen ist.
- 2) eine Selbstoffenbarung des Senders. Sobald ich etwas von mir gebe, tue ich auch etwas von mir selber kund. Diese unvermeidliche Selbstoffenbarung ist ein Grund, warum in die zwischenmenschliche Kommunikation viel Angst einfließt. So erfahren wir nicht nur etwas über den Atlas, sondern auch etwas über Resi: Daß sie vermutlich aufgebracht ist, und daß sie ihre Klassenkameradin verpetzt.

3) eine Aussage über die Beziehung: Ebenfalls kann der Sender in seiner Nachricht nicht verhehlen, wie er zum Empfänger steht, was er von ihm hält und wie er die Beziehung zu ihm sieht. In der Art der gewählten Formulierung, auch in Tonfall und Mimik, kommt zum Ausdruck, was der Sender vom Empfänger hält - entsprechend fühlt sich der Empfänger als Mensch in einer bestimmten Weise behandelt (oder mißhandelt). Im Beispiel zeigt Resi, daß sie den Lehrer für ansprechbar hält und daß er für solche Vorfälle zuständig sei.

4) ein Appell. Schließlich enthält (fast) jede Nachricht den Versuch einer Einflußnahme. Der (heimliche) Appell im Beispiel mag lauten: "Geh' hin und bestrafe Astrid!" (Vielleicht aber auch nur: "Beachte mich mehr!")

Kommunikation erweist sich aus dieser Sicht als ein quadratisches Hin und Her. Da Erziehung zu einem großen Teil "Kommunikation zwischen den Zeilen" ist, sollte der Lehrer etwas über sich selbst Bescheid wissen: Welche Selbstoffenbarungs-, Beziehungs- und Appell-Botschaften gehen (auch nonverbal) von mir aus und mit welchen seelischen Auswirkungen ist beim Jugendlichen zu rechnen?

Die Feinsinnigkeit kindlicher Gefühle wird bei der Interpretation von Situationen, Beziehungen, Texten, bei der Beschreibung von Personen und der eigenen Befindlichkeiten fruchtbar. Es ist eine anthropologische Erkenntnis, daß das Gefühl feinsinniger als der Verstand scharf sein kann, oder wie Jean Paul sagte: "Das Gefühl findet - der Scharfsinn weiß die Gründe". Diese treffenden Einsichten verpflichten. Deswegen verweist das Prinzip der Förderung der Emotionalität auch auf die Notwendigkeit der Gefühlserziehung hin. (Vgl. Abschnitt 4.3.3.3)

Die Betonung der Freude und anderer lustbezogener Gefühle ist für den Erziehungsprozeß wichtig, weil der junge Mensch gar nicht genug Freude erleben kann. Er muß aber auch lernen, sich und anderen ein Freude zu bereiten. Das gleiche gilt für die Liebe, die Achtung und die Akzeptation des anderen. Da Freude sich - wie jedes andere Gefühl auch - selbst einstellt, kann sie über günstige Rahmenbedingungen mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgelöst, also nur per effectum erlebt, niemals direkt angestrebt werden. Der Auftrag: "Jetzt kannst du dich aber freuen", ist nicht realisierbar, weil sich Gefühle nicht befehlen lassen. Besser ist es, Schullust oder Freude an der Schule durch die Ermöglichung der Hingabe an sinnvolle und lösbare Problemstellungen zu erreichen. Der Lehrer läßt aber auch die Schüler erkennen und erleben, daß diejenigen, die vorrangig und direkt nach Lust streben, desillusioniert werden müssen, weil Lust als das Ergebnis einer Handlung gewissermaßen als Nebenprodukt mit anfällt.

Aber auch die negativen Gefühle müssen in ihrer Sinnhaftigkeit und in ihrem Beitrag zur Bedeutungsgewinnung beachtet werden. Ihre Verarbeitung ist besonders problematisch, weil hier nicht, wie bei der Freude, positive Erlebniszerte genossen, sondern negative Verzichtszerte ertragen werden müssen. Aber gerade hier zeigt sich, daß der vorbildliche Umgang damit als äußerst wertvoll anzusehen ist. Er bietet nämlich anderen eine wertvolle Hilfe und eine anschauliche Modellösung für eine potentielle, ähnlich gelagerte Problemsituation an.

Als Begründung für die positive Einschätzung negativer Gefühle kann die anthropologische Erkenntnis dienen, daß alle emotionalen Äußerungen ihre sinnstiftenden Ursachen bzw. Gründe haben. Insofern sind sie niemals sinn- oder grundlos. Ihr Sinn ist somit mit aller Sorgfalt zu erkunden. Erst dann ist die Beurteilung an der Reihe. Am Beispiel der Angst habe ich auf positive Aspekte hingewiesen (K. Biller 1988,c, S. 183 - 185).

Aus der Tatsache der wertenden Gefühle ist jedoch auf eine Grenze aufmerksam zu machen. Sie besteht in der möglichen Gefährdung der subjektiven Bedeutung des einzelnen, wenn er erfährt, was der andere an gefühlsmäßigen Wertungen über ihn wahrgenommen hat. Da diese, wie bekannt nicht absolut gültig sind, ist es geboten, sorgfältig mit ihnen umzugehen. Konkret heißt dies: gefühlsmäßige Wertungen, die den Mitmenschen verletzen könnten, sind nicht zu verbalisieren. Das gute Beispiel des Lehrers gibt den Schülern, die in der Regel noch mehr von ihren Gefühlen und Stimmungen abhängen als Erwachsene, wichtige Orientierungshilfen bei der Entwicklung von Hemmungs- und Abwehrtechniken. So wird er den erlebten Ärger dem anderen nicht ins Gesicht schreien, auch nicht in eine spätere Rache umfunktionieren, sondern den eigenen Beitrag reflektieren. (Vgl. zur Bewältigung von Ärger K. Biller 1988 c, S. 104 - 113)

Auf diese Weise lernt der Betreffende sich selbst zu beherrschen, also von seiner Freiheit zur Stellungnahme, seiner Trotzmacht des Geistes (V.E. Frankl) Gebrauch zu machen. Dies kommt seiner Persönlichkeitsentwicklung zugute. Ein selbstbeherrschter Heranwachsender gewinnt die

Achtung seiner Mitschüler, wodurch seine Bedeutung steigt. Dies belegt, daß die Bedeutungsgewinnung auch im Bereich des Emotionalen möglich ist.

Auf dem Wege über die Aufarbeitung, die gedankliche Durchdringung der Gefühle hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Intensität und ihrer Bezogenheit auf andere Gefühle u. a. m. gewinnt der Heranwachsende allmählich einen Maßstab, wo seine Gefühle angemessen waren und wo nicht. Das Ziel der Arbeit an den Gefühlen ist erreicht, wenn der Schüler den Eindruck gewinnt, daß seine natürlich geäußerten Gefühle als normal eingeschätzt werden, daß er also normal und das bedeutet "richtig" oder angemessen empfindet. Er weiß demnach, daß er sich auf seine Gefühle in der Regel verlassen kann, wenngleich sie auch manchmal trügen. Das stärkt sein Vertrauen zu sich und trägt zur Unterstützung seiner Bedeutungsgewinnung bei. Die Bestätigung, auf dem rechten Weg der Entwicklung zu sein, beruhigt, macht gelassen und läßt eine ausgewogene Stimmungslage entstehen. Diese Selbstsicherheit strahlt auf die gesamte Lebensführung aus und unterstützt die Erhaltung und Förderung der Vitalität.

7.5.1.3 Das Prinzip "Förderung der Vitalität"

Die Vitalität der Heranwachsenden umfaßt deren Lebenskraft, Lebensfülle und Lebendigkeit oder auch ihre Agilität also Geschäftigkeit, Quirligkeit, Beweglichkeit im geistigen wie im körperlichen Bereich. Die Vitalität stellt die Grundlage einer erfolgreichen Schülerkarriere dar. Mindestens drei Momente lassen sich herausdifferenzieren.

Das biologische Moment erfaßt die körperliche Disposition. Da die körperliche Dimension jedoch nicht unabhängig von anderen besteht, durchdringt die Vitalität auch die übrigen. Die körperliche Disposition ist angeboren und kann nicht mehr verändert werden. Die vitale biologische Basis ist ein Geschenk und insofern eine gute Ausgangslage für ein aktives Leben. Damit geht eine stabile Gesundheit des Heranwachsenden einher, die kaum schulische Abwesenheit erfordert.

Das zweite Moment im Begriff und Wesen von Vitalität ist mit Aktivität, Energie, Schaffenskraft u. ä. m. zu umschreiben. Dieses Verständnis von Vitalität kann man mit Henri Bergson (1912) als "Lebenskraft" bzw. "élan vital" (S. 255, zit. n. O.F. Bollnow 1958, S. 34) bezeichnen. Damit ist im Grunde ein Verlangen nach Schöpfung, nach Schaffen von Werken angesprochen. Der Wunsch gesunder Kinder, etwas zu "machen", ist in diesem Zusammenhang bedeutsam. Kinder und Jugendliche, die in diesem Sinne "vital" sind, leben leistungsbezogen. Sie sind ehrgeizig, weil sie wissen, daß sie etwas leisten können. Sie werden nicht müde, sich für ein Thema, eine Aufgabe oder ein Hobby zu engagieren. Die Fördereinrichtung "Jugend forscht" macht auf viele vitale junge Menschen aufmerksam. Vitale Heranwachsende können ihrem Körper und ihrem Geist viele Reserven abverlangen, ohne ihn allzu schnell zu erschöpfen. Sie fühlen sich in Situationen, die für andere Streß bedeuten, so richtig wohl. Sie brauchen ein gewisses Maß an Betriebsamkeit. Sie fordern sich in der Freizeit und wollen auch in der Schule gefordert werden. Es gilt vitale und hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Schule zu identifizieren und besonders zu betreuen. Vitale Schüler entwickeln von sich aus Initiativen,

erwägen Neues und konfrontieren den Lehrer mit neuen Vorstellungen, Plänen, Vorhaben oder Projekten. Sie sind in der Regel "kreativ". Sie verwirklichen eine Vielzahl jener Werte, die V.E. Frankl als "Schaffenswerte" oder als "schöpferische Werte" bzw. "Handlungswerte" bezeichnet (vgl. 1975, S. 311).

Das dritte Moment verweist darauf, daß die meisten Schüler in der Regel einen gesunden, lebendigen Geist besitzen. Sie nehmen die sich bietenden Möglichkeiten, Sinnvolles zu tun, schöpferisch auf und sind gegenüber Neuerungen positiv eingestellt. (Vgl. "Vitalität" im Blick auf Lehrer, K. Biller 1988 a, S. 112 - 113.) Sie strotzen vor Energie und dem Wunsch, etwas Sinnvolles zu tun und zu verantworten.

Der Sinn der Vitalität besteht aber nicht nur in der Erhaltung und Stärkung der Vitalität um ihrer selbst, sondern um des gesamten Lebensprozesses und des Lebenswerkes des einzelnen willen. Die Vitalität ist Werkzeug, weshalb ihr instrumenteller Charakter, ihre dienende Funktion zu erkennen und erzieherisch einzusetzen ist. Denn sie ist im Leben des einzelnen nicht isolierbar, sondern immer im Zusammenhang mit dem gesamten Leben zu betrachten. Daher gilt es, ihren Sinn in dem Beitrag zur Aufrechterhaltung des gesamten eigenen Lebens zu erkennen.

Aufgrund dieses Verständnisses von "Vitalität" liegt es nahe, sämtliche, die Lebenskraft des Heranwachsenden fördernden Faktoren zu berücksichtigen, den gesamten Bereich von Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Unterrichtsgeschehen - soweit irgend möglich - einzubeziehen und insbesondere die aus der Vitalität herrührenden Aktivitäten positiv anzunehmen und sie nicht als deplaziert, störend, überheblich oder sonstwie abzuqualifizieren. Es muß durch einfühlsame Erziehung alles vermieden werden, was die Vitalität des einzelnen beeinträchtigt.

Dieses Prinzip sichert die physische Grundlage des Bemühens um Bedeutung ab. Die Vitalität ist eng gebunden an eine positive Lebenseinstellung, an Bereitschaft zur Zurücknahme der eigenen

Interessen, an die Fähigkeit, negative Schicksalsschläge "wegzustecken", so als hätte man sie nicht bekommen. Dadurch können Werte verwirklicht werden, die anderen helfen, sich damit auseinanderzusetzen, um in ähnlichen Situationen ebenfalls vorbildlich, d. h. wert-erfüllt zu reagieren.

Da die Vitalität jedoch sehr stark von der Gesundheit beeinträchtigt wird, steht die Gesundheitserziehung mit dem Prinzip in enger Verbindung (vgl. Abschnitt 4.3.3.3). Aus diesem Grund ist der Lehrer für die Gesunderhaltung des "Körpers", der "Seele" und des "Geistes", seiner Lebensführung und Beziehungen junger Menschen mitverantwortlich. Er bewahrt die Heranwachsenden folglich vor Überanstrengung, jeglicher Einseitigkeit und sinnloser, vermeidbarer, dauerhafter Eingrenzung. Das damit angesprochene Prinzip der Bewahrung des jungen Menschen schützt ihn vor den negativen Folgen übertriebener Vitalität, die ihn zu Einseitigkeiten verführen könnte. Der Lehrer achtet darauf, daß auf eine Anspannung, in welchem Bereich auch immer, eine Entspannung folgt. Für dieses hiermit angesprochene Prinzip des Wechsels zwischen Anspannung und Entspannung ein Beispiel:

Wenn Schüler sich anlässlich des Visitationsbesuches durch den Schulleiter oder Schulrat "gut benommen", sich "beherrscht" haben oder "brav" waren, sich also dem Lehrer zuliebe eine überschaubare Zeit einengten, dann haben sie das Bedürfnis, sich danach zu erholen, auszutoben, abzureagieren, Entbehrungen und aufregende Erlebnisse zu neutralisieren.

Es ist eine erlernbare Kunst, als Lehrer das rechte Maß und den passenden Rhythmus zwischen Anspannung und Entspannung zu finden. Hier verbietet sich jegliche Einseitigkeit; denn eine stete Anspannung führt zum Streß, zu Überanstrengung der Schüler und zu Erschöpfung, und eine dauernde Entspannung wird durch das Gefühl der Langeweile signalisiert. Beide Pole bedingen einander.

Die Vitalität wird durch die Gesunderhaltung des Körpers unterstützt. Hierzu trägt die Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse der Heranwachsenden bei. Dazu gehören in der Schule vor allem selbständige Denkabläufe, natürliches Empfinden, offenes, verletzungsfreies Reden und selbstverantwortetes Handeln. Die Grundbedürfnisse sind

also durchaus nicht gleichzusetzen mit Konsumbedürfnissen oder dem Wunsch nach Bequemlichkeit, einfachen Aufgabenstellungen, geringem Anforderungsniveau u. a. m. Die Befriedigung der Bedürfnisse des Denkens von Um-, Neben-, auch von Abwegen u. a. m. ist in den schulischen Ablauf integrierbar.

Die Bemühungen um die Einbindung von Vitalität in den Unterricht sichern die physische, noetische, psychische sowie soziale Gesundheit des Heranwachsenden und eröffnen diesem damit eine entscheidende Ausgangslage zur Gewinnung der individuellen Bedeutsamkeit. Auf diese Weise unterstützt das Prinzip der Förderung der Vitalität zugleich das der Individualität.

7.5.1.4 Das Prinzip "Förderung der Individualität"

Unter dem Begriff der Individualität wird hier die Einzigartigkeit, Eigenartigkeit und Persönlichkeit eines jungen Menschen verstanden. Auch der Bedeutungsgehalt der Unteilbarkeit ist aspekthaft einbezogen. Die Förderung der Individualität, die auch Oswald Kroh (1962) verlangte (vgl. Abschnitt 7.2.2), bedeutet somit, den ganzen Menschen in seiner Entwicklung positiv zu beeinflussen, damit sich seine Eigenart und Unvergleichbarkeit herausbilden kann, er also zu "seiner Form" finde, wie Herman Nohl zu sagen pflegte. Da der Mensch ohne "seine" individuelle also unteilbare, subjektive, nur ihm zustehende Form nicht zu sich finden, also existieren kann, muß dessen Förderung ein Prinzip pädagogischen Handelns sein.

Kinder sind von Anfang an einzigartig. Jedes besitzt andere Eigenarten und ist eine Persönlichkeit für sich. Das wird etwa dadurch deutlich, daß sie gestellte Aufgaben auf ihre ganz spezielle, individuelle Art und Weise "richtig" lösen wollen. Auch sind sie im Rahmen ihrer individuellen Eigenart im Grunde weder böse, faul noch frech oder wie die Etikettierungen sonst noch heißen mögen. Sie sind vielmehr gutmütig, geduldig und aufopferungsbereit. Erst im Laufe der Zeit bevorzugen sie bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen und geben so Anlaß zu Etikettierungen.

Heranwachsende wollen, daß der Lehrer ihre Beiträge zum Unterricht ernst nimmt. Dies gilt umso mehr, als sie um ihre Unfertigkeit wissen. Sie erleben insbesondere in der selbstkritischen Phase der Pubertät intensiv, noch nicht so zu können und gelegentlich zu dürfen, wie sie gerne möchten. Die Konfrontation mit ihren Mängeln ist daher nachteilig, weil dadurch jene negativen Aspekte, die der einzelne ohnehin kennt, noch einmal festgestellt werden. Daraus folgt, daß es unpädagogisch ist, an bestimmten Defekten und Defiziten herumzunörgeln, und mag es noch so objektiv sein, wenn das übrige weite Feld anderer Möglichkeiten übersehen wird.

Der Ausgang vom Positiven, spricht hingegen diese vergessenen Fähigkeits-, Fertigungs- und Interessenbereiche an. In natürlich-

positiven Situationen werden die Heranwachsenden gefordert. Die erfolgreiche Verwirklichung von Werten und die Erfüllung von Sinn läßt die Selbstachtung beträchtlich steigen. Die Wirkungsfortpflanzung dieser positiven Eindrücke, Erlebnisse, Stimmungen und Leistungsergebnisse überschwemmt gleichsam die noch verschütteten Fähigkeiten sowie die verhärteten, "gepanzerten" Stellen der Psyche des jungen Menschen und hilft, sie für erzieherische Beeinflussung empfänglich zu machen.

Das gilt auch für die individuellen Eigenheiten. Die Heranwachsenden lernen, ihre Stärken und Schwächen über Leistungsbewertungen kennen und bewußt und zielstrebig zu beeinflussen. Dadurch gewinnen sie an Selbständigkeit und Unabhängigkeit von anderen. Das Gefühl, freier zu werden, wächst. Außerdem prägen sich die individuellen Besonderheiten zunehmend deutlicher aus. Das hebt die Eigenartigkeit und Einzigartigkeit des einzelnen hervor. Er gewinnt dadurch ein unverwechselbares Profil. Er muß es akzeptieren und dort, wo dies nicht möglich ist, Defizite und Defekte verbessern. Die Selbstbejahung ist der natürliche Boden, auf dem das Streben nach Bedeutung gedeihen kann. Daher ist alles zu vermeiden, was es behindert. Das Geltungs- und Bedeutungsstreben aus dem Motiv der Mängelkompensation heraus, führt leicht zu Fehlformen und zur Überforderung des einzelnen und auf diesem Weg zum Scheitern.

Ein für die Schule insbesondere förderungswürdiges Moment der Individualität ist die Zielstrebigkeit des einzelnen. Zwar wollen Heranwachsende zu einem Abschluß kommen, weil sie gewöhnlich "keine Zeit für etwas anderes" haben. Aber die Art und Weise, wie ein Ziel avisiert wird, ist oft extrem verschieden. Hier zeigen sich schon sehr frühzeitig unterschiedliche Lebensleitlinien der Heranwachsenden. Da aber jeder ein Ziel vor Augen haben, also eine noch zu lösende Aufgabe erfüllen muß, ist es sinnvoll, ihnen genügend Zeit zur Verfügung zu stellen.

Neben der unterschiedlichen Zielstrebigkeit des Arbeitens soll die Individualität noch durch die verschiedene Hingabefähigkeit an das Spiel erwähnt werden. Es ist hilfreich, jenen Kindern zu helfen,

die noch nicht "gut spielen können", d. h. denen die innere Ruhe und Gelassenheit sowie die Fähigkeit, sich an das Spiel selbstvergessen hinzugeben, fehlt. Nach gelungener Hingabe an das Spiel muß auch die Ablösung davon gelernt werden. Hilfreich ist hier eine rechtzeitige Ankündigung. Dennoch fällt dem Kind dieser Abschied vom Spiel, wie jeder andere auch, schwer. Die Hingabe an das Spiel wird in der Schule ergänzt durch die Hingabe an die Sache. Die dazu nötige didaktische und methodische Kunst kann der Lehrer lernen.

Wird der Wunsch der Heranwachsenden, Handlungen zu vollenden, auf Dauer und ohne erkennbaren Sinn verweigert, dann ergeben sich unweigerlich Probleme. Ludwig J. Pongratz (1975, S. 276) weist darauf hin, daß unterbrochene Tätigkeiten wieder aufgenommen werden, auch wenn sie verboten sind. Ist die Wiederaufnahme der Tätigkeit nicht möglich, dann kommt es zu Ersatzhandlungen, wie z. B. rasches, andeutungsweises Beenden, Zu-Ende-Denken oder auch Zerstörung des unfertigen Werks. Der Ersatzwert einer Handlung ist demnach umso größer, je ähnlicher Grund- und Ersatzhandlungen sind und je schwieriger die Ersatzhandlung ist. Irreale Ersatzvollzüge, wie Sprechen, Denken und Phantasieren haben einen sehr geringen Entspannungswert. Das Reden und Mitteilen in der Form von Kommunikation hat hingegen einen großen Ersatzwert.

In diesem Zusammenhang ist auch das Faktum der meist abgebrochenen Lernprozesse in der Schule zu bedenken. Es könnte sein, daß die Heranwachsenden deshalb das Gefühl bekommen, in der Schule lerne man nichts, weil sie an der Beeindigung ihrer subjektiven Denkprozesse gehindert und viele Fragen - seien sie gestellt oder nicht - übergangen werden.

Hieraus kann auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, daß der Lehrer die Kinder nicht nur während des Arbeitens beobachtet, sondern auch nach der Aufforderung, eine Arbeit zu beenden. Daher hat er sich immer wieder zu fragen, ob seine Schüler die Forderungen als sinnleer und vermeidbar auffassen.

Heranwachsende brauchen zur Entwicklung ihrer Individualität die Chance der Bewährung. Kinder wollen sich bessern, sie wollen einen etwaigen Schaden wieder gutmachen. Der Lehrer gibt ihnen die Möglichkeit, ihr Leben probeweise zu gestalten. Erzieher, die keine Bewährungsproben einräumen, wecken Haßgefühle oder zumindest Unverständnis bei jungen Menschen, die zwischenmenschliche Bindungen belasten, wenn nicht gar zerstören.

Die Kontinuität in der Erziehung muß gesichert sein, weil auch das Aufwachsen der Kinder, von unerwartet starken Schüben, Rückschlägen und Krisen in verschiedenen Bereichen abgesehen, im großen ganzen kontinuierlich abläuft. Ohne kontinuierliche Entwicklung auf den unterschiedlichsten Bereichen ist eine systematische Förderung der Individualität des Heranwachsenden nicht realisierbar. Der Lehrer vermeidet es, seine Schüler mit Problemen zu konfrontieren, für die sie noch nicht aufgeschlossen sind. Daher "holt" er sie dort "ab", wo er sie vorfindet, sagt H. Nohl sinngemäß. Also muß er sich auf alle verschiedenen Ausgangslagen seiner Schüler einstellen und sein Verhalten und Handeln darauf abstimmen. Die "Abholung" der Schüler bezieht sich auf die verschiedenen Entwicklungsstadien und -stufen, auf Erziehungsstile und Gewohnheiten sowie auf das Leistungsniveau u. a. m. Die Kontinuität bedeutet aber auch Stetigkeit hinsichtlich des Lehrangebots und der erzieherischen Beeinflussung. Sie wird die Unstetigkeit, etwa durch Einbeziehung der unstetigen Formen der Erziehung, die O.F. Bollnow (1984 a) herausgearbeitet hat, ergänzen.

Für den Lehrer ist es bei der Suche nach dem Sinn von Schülerhandlungen hilfreich, deren zugrundeliegenden Orientierungen, also die Prinzipien, Maximen, Normen, Zwecke, Wünsche, Bedürfnisse u. a. m. zu kennen. Er weiß, daß junge Menschen so sein wollen, wie sie sein sollen. Das ist der Inhalt des Ideal-Ich. Er weiß, daß sie sein möchten, wie sie anderen zufolge sein sollen, das beinhaltet das Fremd-Ich. Er weiß schließlich auch, daß sie wissen, wie sie wirklich sind, was das Real-Ich artikuliert. Sie können auf Dauer schwerwiegende Diskrepanzen zwischen den drei Ichs nicht aushalten. Deshalb kommt der Pflege der Ich-Identität in der Schule bei der Förderung der Individualität eine große Bedeutung zu.

Der Lehrer kann das "Innenleben" des jungen Menschen - bedingt durch die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung - zum Gegenstand der Auseinandersetzungen machen. Daher kann er die Handlungen des jungen Menschen verstehen. Er muß sie ernst nehmen und deren Sinn suchen, also nach Bedeutung, Zweck und Wert forschen. Er vergißt über der Selbstdistanzierungsfähigkeit des jungen Menschen nicht die Notwendigkeit, auch in der Nähe zu sich selbst zu verharren, was der Begriff der Eigen-Nähe ausdrückt. Dadurch gewinnt er Identität mit sich selbst, was sich auf die Individualitätsgewinnung förderlich auswirkt.

Pädagogisches Handeln weist Heranwachsende darauf hin, ihre Welt- und Selbsterfahrungen zu beachten. Das ist nicht zu schwer zu realisieren, da die Kinder und Jugendlichen ihre Umwelt so lange noch ungebrochen als freundlich oder feindlich, gleichgültig oder interessiert, fremd oder vertraut, lähmend oder faszinierend, entsetzlich oder beglückend empfinden. Sie verbalisieren dies, so lange sie nicht blockiert werden. Hierfür ein Beispiel: Gänzlich unvermittelt kommt es über die Lippen des siebenjährigen Armin: "Es ist schön, wenn Mama und Papa da sind!" Das ist das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Umweltgegebenheit und pathischer Leiblichkeit. (Vgl. auch H. Rumpf 1981, S. 45) Der Lehrer achtet auf die Ergebnisse der pathisch eingefärbten Welt und läßt die jungen Menschen diese ihre Erlebnisse ausdrücken, wissend, daß alle Handlungen in Situationen pathisch eingefärbt sind. Dadurch wird der Weg zur Individualität frei, ohne daß der Mensch individualistische Züge annimmt.

Damit die Gefahr des Abgleitens in einen egozentrischen Individualismus gewahrt bleibt, ist es nötig, das Prinzip "Förderung der Individualität" durch das der "Förderung der Soziabilität" zu begrenzen.

7.5.1.5 Das Prinzip "Förderung der Soziabilität"

Die Förderung der Soziabilität bezieht sich auf die anthropologisch konstitutiven Fähigkeiten des Heranwachsenden, in sinnerfüllter Weise mit anderen umzugehen, auseinanderzusetzen und zusammenzuleben. Sie umfaßt die Aufgabe, sich in die Gemeinschaftsförderung einzubringen. Die Solidaritätsfähigkeit wird hiermit prinzipiell abgesichert; denn eine Gemeinschaft kann sich nur dort entwickeln, wo sich die einzelnen Mitglieder für einander einsetzen und Partei ergreifen. Dem Akt der Solidarisierung geht die Akzeptanz der in der Gemeinschaft geltenden Werte voraus. Die Verbindung zur Werterziehung ist daher theoretisch abgesichert.

Die Förderung der Soziabilität stellt die Grundvoraussetzung für erzieherischen Erfolg dar; denn in der Ich-Du-Beziehung erlebt das Individuum in ausgeprägter Weise seinen tiefen, beglückenden Lebenssinn. Der Sinn des Lebens wurde bisher mit der Formel wiedergegeben, er bestehe im Leben selbst. Jetzt kann genauer formuliert werden: Er besteht im gemeinschaftlichen Leben oder: im Leben, das stets auf Gemeinschaft bezogen ist. Die Gemeinschaft erscheint hierbei in den unterschiedlichsten Ausprägungen, etwa in der Zweierbeziehung, der Gruppe, der Klasse, der Familie, der Verwandtschaft u. a. m. bis hin zu Nation und Völkergemeinschaft.

Die Förderung der Soziabilität erfaßt das, was bisher mit dem Begriff des "sozialen Lernens" bezeichnet wird und umschließt die Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaft. Sie stellt die Voraussetzung zur "wertbezogenen Demokratie" dar, die in der Konzeption des sinnorientierten Lehrplans als Zielperspektive beschrieben wurde (vgl. Kapitel 4).

Das konstitutive Streben junger Menschen nach "Bei-Sein" bei anderen (Mitmenschen) und anderem (Dingen, Ideen, Situationen) unterstützt die Förderung der Soziabilität. Dieses wichtige anthropologische konstitutive Moment ist durch die in der Psychologie beschriebenen "Beziehungsfallen" gefährdet. Ein Lehrer beispielsweise, der einerseits dem jungen Menschen signalisiert, zu ihm zu kommen und -

wenn er dies tut - andererseits ihn spüren läßt, daß es ihm eigentlich lieber gewesen wäre, er hätte das Angebot nicht angenommen, stellt eine "Beziehungsfalle" auf und behindert somit die Entwicklung der Soziabilität, bezüglich des sozialen Handelns und Denkens. Das "Bei-Sein" muß aber nicht immer im physischen Sinn erfolgen, es kann durchaus durch ein geistiges "Bei-Sein" realisiert werden. Hierbei erreicht es eine existentielle Tiefe: das Subjekt tritt im ontologischen Sinne geistig gleichsam aus sich heraus und "ist" beim anderen oder bei anderem, wie V.E. Frankl (1959, S. 672 f) sinngemäß sagt. (Vgl. Abschnitt 3.5.2)

Das Streben, "bei" anderen und anderem zu "sein", also im Vollsinn des Wortes existieren zu können, liegt den Formen des Umgangs zugrunde. Sie sind archaische Relikte der menschlichen Entwicklung. Theodor Litt hat sie vor der Trennung in Subjekt und Objekt angesiedelt. Er beschreibt das Umgangsverhältnis in seiner Schrift "Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt" (1952) wie folgt:

"Mit diesem Wort (sc. Umgang) ist jene Weise der Verbundenheit bezeichnet, deren Innigkeit der Mensch am eindrucksvollsten in einer bestimmten Dimension seines Lebens und Erlebens erfährt: in der Begegnung mit seinesgleichen. Wer würde es sich einfallen lassen, dasjenige, was den Inhalt dieses Umgangs ausmacht, in ein die Praxis vorgängig begründendes theoretisches Wissen und ein die Theorie hinterher anwendendes praktisches Sichverhalten zu zerlegen! Ist es doch offenkundig, daß hier jede dem Gegenüber näherkommende Einsicht nur erwachsen kann aus den lebendigen Eindrücken, die das Mit- und Füreinandersein den Partnern beschert. Und dieses Mit- und Füreinandersein ist nicht bloß wechselseitige Kenntnisnahme: es ist der Austausch von Wirkungen und Gegenwirkungen, in dessen spannungsreichen Abwandlungen sich das Verhältnis vom Ich und Du erst profiliert. Die Reziprozität dieses Füreinanderseins ist recht eigentlich das Widerspiel zu jener distanzierenden Sonderung, die stattfinden muß, damit das 'Subjekt' ein 'Objekt' zu Gesicht bekomme, das zunächst 'theoretisch' zu bestimmen und dann, nach Maßgabe dieser Bestimmung, 'praktisch' zu bearbeiten wäre.

Wie sehr aber die durch diesen Austausch gespendeten Erfahrungen als 'lebendige Eindrücke' charakterisiert zu werden verdienen, dafür spricht vor allem die Eindringlichkeit, mit der die sinnliche Erscheinung der Partner bei den Zustandekommen dieser Eindrücke mitredet. Das mir begegnende Du stände mir nicht als das Individuum vor Augen, das ich in ihm zu erkennen glaube, wenn es nicht in dieser bestimmten unverwechselbaren Gestalt an meine Sinne appellierte. Diese Gestalt ist wahrlich nicht, wie eine fehlgehende Auslegung uns einreden möchte, ein bloßes 'Äußeres', das das Eigentliche und Wesentliche

'hinter' sich hätte. Sie wirkt auf mich nicht lediglich als Aggregat rein sinnlicher Daten, sondern als 'Ausdruck' eines Mehr-als-Sinnlichen, das in ihm durchscheint. Sie ist mit 'Bedeutung' geladen und 'spricht' mich deshalb auch dann 'an', wenn ihr Träger nicht das Wort an mich richtet. Indem sie sich dergestalt sowohl an mein sinnliches Auffassungsvermögen als auch an mein unsinnliches Deutungsvermögen wendet, gibt sie zu erkennen, daß ich durch den Umgang nicht bloß als denkender Intellekt, sondern in der Totalität meines sinnlich-unsinnlichen Wesens in Anspruch genommen werde. Ich muß als ganzer Mensch ins Spiel treten, wenn mir in dem Eindruck, den ich von meinem Gegenüber empfangen, ein ebensolcher ganzer Mensch begegnen soll. In der Sprache der herkömmlichen Psychologie gesprochen: in der verstehenden und deutenden Aufnahme des vom Mitmenschen herkommenden Eindrucks ist nicht weniger mein 'Fühlen' am Werke als mein 'Denken'." (Zit. n. 1959, S. 19 - 20)

Die grundsätzliche Unausweichlichkeit des "Umgehens" mit anderen und anderem begründet die Notwendigkeit, die einschlägigen sozialen Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern. Hierbei ergibt sich die Möglichkeit, auch diejenigen Stellen, die nicht von Erziehung beansprucht werden, begrifflich zu fassen. Auf sie hat Martinus Jan Langeveld in seiner "Einführung in die Pädagogik" verschiedentlich hingewiesen. Er stellt u. a. fest, daß zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden "vielerlei Umgang, der kein Erziehen bedeutet" (1961, S. 33 f.), besteht. Und als Beispiele führt er an:

"Man macht dem Kind eine Freude, nimmt es mit zu einem Spaziergang usw., nicht um es zu erziehen, sondern weil man es gern hat, weil man Gesellschaft sucht usw. Mit anderen Worten, das Kind ist nicht immer und überall 'Zögling'." (S. 34)

Der Umgang kann jedoch in "jedem Augenblick in Erziehen umschlagen" (ebd.). Daher ist er - wie Langeveld sagt, ein pädagogisch "'vorgeformtes Gebiet'" (ebd.). Aber auch der Erziehungsprozeß kann in die Form des Umgangs umschlagen. Die verschiedenen Übergänge von einem zum anderen Verhältnis können m. E. die Realität des Heranwachsenden begrifflich vollständig erfassen. Die große Bedeutung des "Umgehens" für die Förderung der Soziabilität kann daraus abgelesen werden, daß damit bestimmte Vorzüge verbunden sind, die im Umgangsverständnis M.J. Langevelts angelegt sind. Sie sollen im folgenden kurz skizziert werden.

"Der Umgang bietet dem Kind Gelegenheit, es selbst zu sein und zu werden." (S. 35) Die Abhängigkeit des Kindes löst sich im Umgang in "distanzierte Beziehungen" (S. 35) auf. Er schafft aber auch eine freiheitliche Atmosphäre, in der das Kind und der Jugendliche Gelegenheit haben, "das ganz unwillkürlich aufzunehmen, was von dem Erzieher und den ihm wahrhaft zu eigen gewordenen Zielsetzungen und Bewertungen in den Umgang einfließt." (ebd.). Insbesondere können im Umgang bereits jene sozialen Formen gelebt werden, die es im Rahmen der Erziehung in der Schule zu fördern gilt:

"Hingabe, Treue, Aufopferungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Eifersucht, Bescheidenheit, Rücksichtnahme auf andere, Aufgeschlossenheit für Menschen, Tiere und Dinge, dies alles wird durch jenen Umgang nahegelegt und kann auf durchaus unauffällige Weise in ihn hineingebracht und auf ganz und gar unwillkürliche Weise daraus aufgenommen werden. Das wichtigste bei alledem ist aber, daß der Umgang das natürliche Milieu bildet, in dem das Kind seine Menschenkenntnis, seine Kenntnis der sozialen Verhältnisse, seinen Umgang mit Natur und Kunstprodukt erwirbt, und dabei gewinnt es u. a. zugleich seine erste Selbsterkenntnis." (S. 35; meine Hervorhebung)

Der Umgang bietet die natürliche und unwillkürliche Anwendung für sozial angemessenes Verhalten und Handeln und stellt somit ein reiches Übungsfeld dar. Da der Erzieher die ungewollten Nebenwirkungen auch im Umgangsverhältnis möglichst gering halten möchte, versucht er, jene Momente des Umgangs und selbst die außerhalb seines Umgangs mit dem jungen Menschen liegenden möglichst exakt zu kontrollieren. Dadurch entsteht jedoch die Gefahr "übermäßiger Beaufsichtigung" (S. 36), der das Kind flieht. "Hinterhältigkeit und Unaufrichtigkeit usw." (ebd.) wären die Folge. Es könnte auch sein, daß sich das Kind ganz "in sich selbst" (ebd.) zurückzieht, wodurch jeglicher Umgang zusammenbräche.

Der Umgang ist nach M.J. Langeveld "die phänomenologische Kategorie menschlichen Verhaltens, in welcher wir die Erziehung primär antreffen und welche die Grundbedingung der Erziehung ist" (S. 109).

Dadurch belegt Langeveld die grundlegende Bedeutung des Umgangs, in dem zahlreiche "Erziehungsfaktoren" (ebd.) wurzelten, ohne daß er selbst Erziehungsmittel sei.

"Der Umgang schafft die Möglichkeit, mit Mitmenschen zusammenzusein." (S. 115) Hierbei wird dasjenige im Menschen geweckt, was in ihm nur im sozialen Bezug entstehen kann. "Und das ist /.../ all das, was den Menschen zum Menschen macht, nicht das, was er mit den Tieren gemein hat" (S. 115). Dadurch ist die Sozialebilität eine unersetzbare Voraussetzung, damit der Mensch die menschliche Ebene erreichen kann. Insofern ist ihre Förderung von prinzipieller Bedeutung. Der Umgang bietet hierfür wesentliche Rahmenbedingungen an. Der Heranwachsende lernt hier durch "unwillkürliches Mitmachen /.../ indem er unwillkürlich das tut, was von ihm erwartet wird, oder es unwillkürlich genauso macht wie die anderen" (S. 115). Das Kind kann aber auch im Umgang vorsätzlich mitmachen, auf andere eingehen, nachahmen, nachmachen und nachfolgen (vgl. S. 115).

Das Umgangsverhältnis schlägt aber nur dann in ein Erziehungsverhältnis um, wenn es Erwachsene und Heranwachsende umfaßt. Dieses Moment fehlt jedoch zu Recht, wenn Gleichaltrige miteinander umgehen. "Der Umgang mit der eigenen Generation ist Umgang und bleibt Umgang." (S. 36) Das aber bedeutet nicht, daß dieser Umgang weniger bedeutsam für die Persönlichkeitsentfaltung des Heranwachsenden wäre. Die Umgangsformen der Gleichaltrigen sind jedoch nicht vom Anfang an sozial kultiviert. Sie sind zu pflegen, denn sie fördern die Sozialebilität des einzelnen. Insbesondere ist darauf zu achten, daß die Angst reduziert wird, daß Angriffe auf den einzelnen von diesem pariert werden können, daß verletzende Beurteilungen unterbleiben und daß keiner bloßgestellt oder verlacht wird u. v. a. m. Dies verlangt eine Verfeinerung des gegenseitigen Verstehens, was durch die Anwendung geisteswissenschaftlicher Methoden im schulischen Alltag hilfreich ist (vgl. Kapitel 6).

Das gegenseitige Vertrauen ist eine zusätzliche Stütze. Aber auch das Vertrauen zu sich selbst, insbesondere zu eigenen Leistungsfähigkeiten ist hilfreich. Es belegt, daß die erzieherischen Bemühungen um Sozialebilität ohne didaktisch hochwertigen Unterricht, der das Selbstvertrauen des jungen Menschen fördert ihr Optimum nicht erreichen. Die unterrichtlichen Prinzipien stellen somit

eine zusätzliche Stütze dar. In anderen Worten: Eine Gemeinschaftserziehung ist ohne guten Unterricht unmöglich.

Somit ergibt sich: Da die Soziabilität ohne Umgangsverhältnis nicht realisierbar ist und auch denkbare Voraussetzung, im Umgang aber erst die den Menschen vom Tier unterscheidbaren Befähigungen sich entwickeln können, erweist sich die Förderung der Soziabilität als prinzipiell notwendig. Mit der sozialen Fähigkeit geht aber auch die Forderung einher, den Heranwachsenden zu einem werterfüllten Verhältnis zur Natur zu verhelfen.

7.5.1.6 Das Prinzip "Förderung der Natürlichkeit": pädagogisches Handeln fördert die Beziehung zur inneren und äußeren Natur

Das Prinzip "Förderung der Natürlichkeit" erstrebt eine qualitativ hochwertige Beziehung des Heranwachsenden zur inneren und äußeren Natur, um sich ganz entfalten, sich über seine naturalen Anlagen erheben zu können. Im Umgang mit der Natur übt der Mensch viele seiner Anlagen. Aber er ist auch selbst ein Teil der Natur und besitzt eine naturale Anlage, womit seine physische Dimension gemeint ist. Die Beziehung zu dieser seiner inneren Natur bedarf gleichfalls der kontinuierlichen Pflege. Sie ist wie jene zur äußeren Natur daher elementar bedeutsam und zu fördern. Die Beziehung zur inneren Natur geht mit der Aufgabe einher, den Heranwachsenden in die Lage zu versetzen, sich zu akzeptieren, und die ihm inwohnenden Dispositionen zur Geltung zu bringen.

Die Beziehung des Menschen zur Natur ist von grundsätzlicher Bedeutung, weil der Mensch ohne Natur nicht existieren kann. Die äußere benötigt er, um seine Physis z. B. gesund zu ernähren; die innere, um sich im Akt des Existierens über sie zu erheben, um überhaupt in den Raum der personal-geistigen Existenz vorzustoßen (vgl. Abschnitt 3.1 These 1). Deshalb sei von dem Prinzip der Natürlichkeit oder der natürlichen Einfachheit und der einfachen Natürlichkeit gesprochen. Es ist umso dringlicher zu realisieren, weil der Mensch durch die Zivilisation eher Schaden nimmt als daß er daraus einen

Gewinn zöge. Daher ist das Prinzip in allen Dimensionen des menschlichen Lebens zu verwirklichen. Überall dort, wo diese natürliche Einfachheit kompromittiert wird, leidet der Mensch und verändert sich zu seinem Nachteil.

Die natürliche Einfachheit und einfache Natürlichkeit stellt den Rahmen dar, in dem normative Bindungen ihr Recht haben und Werte verwirklicht beziehungsweise gelebt werden. Natürliche Einfachheit gilt auch für den psychischen Bereich. Das natürliche Empfinden ist wichtig, weil es das "Bei-Sein" erleichtert, insbesondere für junge Menschen, die noch unverfälscht, also "natürlich" empfinden. Die natürliche Einfachheit wirkt sich auf die Lebensführung und -gestaltung genauso aus, wie auf die Bereitschaft, natürliche Signale, etwa des eigenen Körpers zu achten. Kinder sind dazu in der Lage, wenn sie z. B. Schmerzen empfinden und nach den Ursachen fragen. Bei der Erklärung von Zusammenhängen erweist sich die Didaktik und mit ihr die Vermittlung (Methodik) als wichtige Hilfe für die Gewinnung einer natürlichen Einstellung zu Schmerzen. Allgemein unterstreicht dies das vorteilhafte Zusammenspiel didaktischer Prinzipien zur Förderung der Natürlichkeit junger Menschen.

Der Lehrer, der die Beziehungen der Heranwachsenden zur Natur intensiviert, macht u. a. auf die Selbsterhaltungskräfte der Natur aufmerksam, die nur der Mensch vernichten kann. Dadurch kann er ein natürliches, realistisches Verhältnis zu dem Bereich der Natur anbahnen, in dem vermenschlichende und verniedlichende Tendenzen zu vermeiden sind. Es gibt in der Natur keine menschlichen Bewertungskriterien, etwa von gut und böse, von angenehm und unangenehm usw. Die Natur muß wertungsfrei akzeptiert werden: sie ist, wie sie ist. Jede Anthropomorphisierung der Natur ist pädagogisch bedenklich, wenn ein angemessenes, sachliches Verhältnis zur Natur erreicht werden soll.

Die Beziehung zur äußeren Natur ist als "Umwelterziehung" bereits thematisiert worden (vgl. 4.3.3.7). Sie erfaßt die grundsätzliche Schutzbedürftigkeit der Natur; denn diese soll bleiben, wie sie ist. Die Forderung des ganzen Menschen wird aber auch durch die emotionale Zuwendung zur belebten Natur erreicht. Der Begriff "Ehrfurcht vor dem Leben" vom Albert Schweitzer erfaßt diesen Bereich. Diese Ehrfurcht kommt etwa in der kindlichen

Tierliebe zum Ausdruck.

Der Lehrer wird daher das Mitgefühl der Heranwachsenden z. B. mit den Tieren nicht unterbinden, sondern sich dafür einsetzen, daß es in natürliche Bahnen geleitet wird. So kann er z. B. die Meinung unterstützen, daß die Kleidung des Menschen, die bloßen Repräsentationszwecken dient, nicht aus dem Fell selten gewordener Tiere hergestellt werden muß, wenn Kunstfaser, Baumwolle oder Wolle verfügbar sind. Wegen eines repräsentierenden, schmückenden Kleidungsstückes braucht kein Tier vernichtet oder gar dessen Art gefährdet zu werden.

Im Bereich der unbelebten Natur ist die Angst junger, unerfahrener Menschen vor den Naturgewalten zu achten und zu würdigen. Die einschlägigen Gefühlsäußerungen dürfen nicht durch Bloßstellung, Verächtlichmachung, Ironie oder Spott verdrängt werden. Die Rückschlüsse auf die geringen Kräfte des Menschen lösen Staunen, vielleicht auch Angst aus. Sie bereiten die große Verantwortung im Umgang mit der Natur vor. Da der Lebensraum junger Menschen der Natur vor allem durch die Zivilisation entfremdet worden ist - man kann dies De-Naturierung des Lebens nennen - , ist es nötig, möglichst viel Natur an junge Menschen heranzubringen und umgekehrt, viele Menschen an die Natur heranzuführen, sie in den Umgang mit ihr einzuführen und eine humane Beziehung zu ihr zu begründen.

Zusammenfassend ergibt sich: Da der Mensch ohne intakte natürliche Umwelt nicht existieren kann und nur dann sein Leben sinnerfüllt ist, wenn er eine positive Beziehung zu seiner inneren Natur gefunden hat (Selbstakzeptanz), ist es zwingend geboten, diesen Bereich prinzipiell abzusichern. Das geschah durch die Formel "Förderung der Natürlichkeit" des Heranwachsenden. Deren Realisierung läßt den jungen Menschen die Nähe zur Natur als Bereicherung erfahren. Dieses Ergebnis soll grundsätzlich auch im Blick auf die Kultur erreicht werden. Dazu soll die Kultiviertheit der Heranwachsenden beitragen.

7.5.1.7 Das Prinzip "Förderung der Kultiviertheit"

Das Prinzip "Förderung der Kultiviertheit" verlangt die Entfaltung und Pflege der Beziehung des Heranwachsenden zur Kultur. Der Mensch als kulturschaffendes Wesen muß seine Kulturfähigkeit bewahren, soll das erreichte hohe kulturelle Niveau unseres Volkes erhalten bleiben. Daher müssen sämtliche damit in Verbindung zu bringenden Fähigkeiten des einzelnen intensiv gefördert werden. Das gelingt aber nur, wenn auch hier die didaktischen Prinzipien mit den erzieherischen zusammenwirken. Der werte- und werkschaffende Mensch wird durch die Forderung nach Natürlichkeit zwar indirekt unterstützt, aber dies reicht nicht aus, weil damit lediglich jene Fähigkeiten, die in ihm angelegt sind, zur Ausgestaltung kommen. Er bedarf der kontinuierlichen Förderung durch didaktisch reflektierte Angebote, deren "idealen Gehalten" (Th. Litt) gegenüber er sich im Prozeß der Begegnung öffnen kann. Hierbei erschließt er sich allgemeine Sinn- oder Sachzusammenhänge, erfaßt er Urphänomene, Gesetze, Kriterien, Probleme, Methoden, Techniken, allgemeine Erfahrungen und Einsichten u. a. m. Das hier wirksame Agens ist das Streben, Sinn zu erfüllen, Wert zu verwirklichen und Bedeutung zu gewinnen. Folglich findet hier ein Bildungsprozeß statt. Daher kann man auch sagen, daß durch den in der Begegnung des Heranwachsenden mit dem Inhalt stattfindenden Bildungsprozeß die Förderung der Kulturfähigkeit prinzipiell abgesichert ist.

Die Grenze dieses Prinzips ist erreicht, wenn junge Menschen kulturfähig und -produzierend geworden sind. Die Befähigung zum sinnvollen Umgang mit den Errungenschaften der Zivilisation ist jedoch nicht erfaßt.

7.5.1.8 Das Prinzip "Förderung der Zivilisiertheit"

Dieses Prinzip erfaßt zum einen den "zivilisierten" Umgang miteinander in einer "zivilisierten" Umgebung und zum anderen den angemessenen Umgang mit Errungenschaften der Zivilisation, etwa den technischen Produkten. Während der "zivilisierte Umgang" miteinander

ein geregeltes Zusammenleben erstrebt, zielt der Umgang mit der Technik vor allem darauf, diese zu beherrschen, so daß der Mensch ihr gegenüber nicht ausgeliefert wird. Die Technik hat, wie alle anderen Errungenschaften der Zivilisation, vor allem eine dem Menschen dienende Funktion. Pädagogisches Handeln bemüht sich um diesbezügliche einschlägige Erfahrungen.

Die Technik und mit ihr die gesamte Zivilisation durchdringt das gesamte menschliche Leben der Heranwachsenden. Sie begleitet es von Anfang an bis zum Ende. Ohne sie ist menschliches Leben nicht vorstellbar; denn schon das erste Werkzeug des Menschen kann als Vorstufe hierzu betrachtet werden. Es besteht daher grundsätzlich die Aufgabe, den Menschen für den angemessenen, d. h. verantwortungsvollen Umgang mit der Zivilisation zu befähigen. Es ist deshalb wenig sinnvoll, nur gegen technische Errungenschaften, wie etwa den Computer, kritisierend vorzugehen. Sinnvoller ist es, die den Menschen fördernden Aspekte rigoros zu gebrauchen und die negativen ebenso rigoros auszumerzen. Dies kann aber nur in dem Bewußtsein gelingen, daß Technik und damit auch der Computer dem Menschen zu dienen habe. Dann entdeckt man, daß er eine wesentliche Hilfe zur Steigerung der Leistung, zur Befreiung zum Denken und zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten beiträgt. Die mit ihm zweifellos auftauchenden negativen Aspekte, wie z. B. die Vermehrung von Arbeitslosen kann ihm nicht angelastet werden.

Die Bedrohung des Menschen geht nicht von der Technik, sondern vielmehr von dem "unzivilisierten" Umgang des Menschen mit ihr aus. Das Prinzip der Zivilisiertheit erfaßt diese Bedrohung und wirkt darauf hin, daß die Zivilisation den Bedürfnissen, Sorgen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen anzupassen ist und nicht umgekehrt. Sie will erreichen, daß die Zivilisation dem Menschen das Leben erleichtert und nicht verunmöglicht. Hierbei erhält sie eine wesentliche Unterstützung durch das Prinzip der natürlichen Einfachheit bzw. einfachen Natürlichkeit.

7.5.1.9 Das Prinzip "Förderung der Gläubigkeit" (vgl. Abschnitt 7.5.1.1)

Die "Einwurzelung" (Simone Weil) des Heranwachsenden in die äußere und innere Natur, die Kultur und die ihn umgebende Zivilisation, die durch die drei Prinzipien der Natürlichkeit, Kultiviertheit und Zivilisiertheit erreichbar ist, muß ergänzt werden durch die Einwurzelung in den Bereich der Transzendenz. Sie ist durch das Prinzip "Gläubigkeit" bzw. "Bindung" theoretisch abgesichert. Da hier jedoch die Grenze des schulpädagogischen Bereichs erreicht ist, wird sie aus Respekt vor der Fachkompetenz von Vertretern der Religionspädagogik und -didaktik nur genannt. Auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Verhältnisses sind "Gläubigkeit" und "Bindung" jedoch unersetzbare Faktoren. Sie belegen damit ihre grundsätzliche schulpädagogische Bedeutsamkeit.

Zusammenfassung

Die Darstellung und Geltungsbegründung des Prinzips der Förderung des "offenen", ganzen jungen Menschen in den wesentlichen Dimensionen ergab eine Fülle von Hinweisen auf die Notwendigkeit, deren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Bereitschaften zu wecken und ihnen Angebote zur Erfüllung von Sinn und Verwirklichung von Werten zu unterbreiten. Auf der Seite des Erziehers erscheint daher das Fördern als wesentliches konstitutives Moment von Erziehung. Damit bestätigt es seinen prinzipiellen Beitrag zur Bedeutungsgewinnung des Heranwachsenden.

Fördern heißt, den jungen Menschen im Blick auf seine subjektiven Möglichkeiten verantwortungsbewußt voranzubringen, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen. Es bezieht sich somit nicht nur auf die Erbringung von Leistung und ist somit kein bloßer didaktischer Begriff, obgleich er in der Didaktik vorrangig verwendet wird. Fördern ist vielmehr ein unersetzbares Moment von Erziehung. Es überantwortet dem Subjekt die Entscheidung darüber, ob es sich fördern läßt oder nicht. Es erfährt folglich dort sein Grenze, wo der junge Mensch sich dagegen ausspricht. Dies muß es akzeptieren.

Das Fördern enthält jedoch zugleich die positive Perspektive, die dem Subjekt signalisiert, daß ihm Gutes widerfährt, wenn es die Angebote annimmt. Dadurch vermeidet es der Erzieher, sich aufzudrängen. Er tritt nur dann in Aktion, wenn er gebraucht wird. Dann allerdings setzt er sich kompromißlos für den jungen Menschen ein. Dazu verhelfen ihm didaktische Prinzipien. An dieser Stelle fallen die treibende Kraft des sinnstrebigen Heranwachsenden mit dem fördernden Ethos des Erwachsenen zusammen und garantieren ein Höchstmaß an Erfolg. Das gelingt aber nur, wenn die Grenzen der Sinn-erfüllung und Wertverwirklichung in allen Dimensionen des Heranwachsenden nicht überschritten sind.

Das Fördern bedeutet aber nicht nur, positive Möglichkeiten anzubieten, sondern auch, sinnlos erscheinende Ansätze zu behindern, auszumerzen und präventiv zu vermeiden. Es umgeht aufgrund vorge-schalteter Reflexionen zu erwartende Störungen. Daher kann man sagen, daß es in sich das Prinzip der "Gegenwirkung" (Friedrich Schleiermacher 1966, s. 78 - 88) dialektisch aufgehoben hat. Fördern ist damit mehr als nur das Ausschalten von Behinderungen, wie etwa im Rahmen der negativen Erziehung des Emile von Jean Jacques Rousseau. Es ist auch etwas anderes als Erziehen im herkömmlichen Sinne, das lediglich "höherziehen" möchte, wie die Wortbedeutung lautet und zumal oft gegen den Willen des Heranwachsenden, des Gezogenen, gewaltsam vollzogen wird.

Das Prinzip des Förderns enthält auch das Moment des Überzeugens und strebt argumentatives Durchsetzen der Vorhaben an. Es nimmt dabei Rücksicht auf die subjektiven Bedingungen, die es jeweils vorfindet; denn ohne deren Einbeziehung kann der einzelne junge Mensch die Förderungsangebote nicht als sinnvoll erachten. Nur wenn das Fördern auch in den Augen des Heranwachsenden Ansätze für Sinn-erfüllung und Wertverwirklichung enthält und einen Beitrag zur Bedeutungsgewinnung verspricht, kann es seine positiven Absichten erfolgversprechend realisieren. Der Erfolg des Förderns hängt somit von der gelungenen Begründung seiner Sinnhaftigkeit entscheidend ab.

Damit diese Bedingung erfüllbar ist, geht dem Fördern eine Analyse der subjektiven Befindlichkeit, Anlagen und Befähigungen des Heranwachsenden voraus. Denn sie müssen auf die Sinnangebote im Rahmen des Förderns sinnvoll reagieren können. Die dabei erkannten Anlagen lassen sich durch geeignete Tätigkeiten kontinuierlich fördern. Die unerkannten, nur dem "idealischen Sehen" (Herman Nohl) erschließbaren potentiellen Anlagen des Heranwachsenden werden gleichermaßen kontinuierlich stimuliert; denn das Fördern bezieht sich sowohl auf Faktizitäten als auch auf Potentialitäten des Menschen.

Dieses Verständnis von "Fördern" kommt jenem Verfahren nahe, das Theodor Litt "pädagogische" bzw. "erzieherische Plangestaltung" genannt hat (1972, S. 59). Er beschreibt sie wie folgt:

"Ich bringe, zunächst nur in Gedanken, dann auch in vorsichtig tastendem Versuch, von den in ihrer Selbstwertigkeit anerkannten Gütern des Geistes, die mir zur Verfügung stehen sowie von den Stoffen und Funktionen, deren Pflege das Lebensinteresse der Gemeinschaft fordert, dasjenige mit der noch unerprobten Seele zusammen, wovon ich vermuten kann, daß es in ihrer Reichweite liegen mag; und wo immer ein Stück dieses Besitzes verstehende Aufnahme findet, da setze ich mein bildendes Bemühen in volle Tätigkeit, auf daß die Einigung zwischen idealem Gehalt und werdender Gestalt eine möglichst innige werde." (S. 58)

Die Förderung vermeidet es, sich vorweg über die konkrete künftige Gesamtverfassung des Menschen ein Bild zu machen. Auch damit entspricht sie dem Littschen Verständnis der pädagogischen Plangestaltung. Er schreibt:

"Die konkrete Gesamtverfassung des Menschen, die sich aus solcher Begegnung herausformen wird, bleibt außerhalb der Erwägung, und doch wird ihr planmäßig alles das zugeführt, dessen es zu ihrer Vollendung bedarf." (S. 58)

Allerdings ist das Fördern etwas stärker auf den Erfolg ausgerichtet, als das Verständnis des "bildnerischen Bestrebens" bei Theodor Litt. Es geht dem Fördern nicht nur darum, "den idealen Kosmos, das Wertreich des Geistes nach Maßgabe der vorhandene Möglichkeiten der Aneignung mit der werdenden Seele zusammen(zu)bringen" und darin das "Maximum" dessen zu sehen, "was es ohne Überschreitung seiner Befugnisse auf sich nehmen darf" (S. 59). Das Fördern will dem

"Zusammenbringen" nachhelfen, indem es die Sinnhaftigkeit seiner Angebote aus dem "Wertbereich des Geistes" dem Heranwachsenden eröffnet bzw. in vorausgehenden Bemühungen den jungen Menschen sinnsichtig macht. Dadurch gewinnt das Fördern an erzieherischer besser: bildnerischer Bedeutung. Erziehung ist - wie die Bildung - ohne planvolle Förderung nicht erreichbar.

Das Prinzip des Förderns ist des weiteren erzieherisch bedeutsam, weil es ein Appell an den Willen zum Sinn ist, der zugleich den "Willen zur Sache" (Theodor Litt) und zur Tat umfaßt. Es respektiert die in Freiheit erfolgte Stellungnahme des Heranwachsenden zu seinen Bemühungen. Durch seine Angebote trägt es ferner entscheidend zur Ausdehnung des inneren, geistigen Reichtums sowie zur Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen übrigen Dimensionen des Heranwachsenden bei und legt somit eine entscheidende Grundlage für die Gewinnung von Bedeutung.

Da jedoch das Fördern nicht immer gelingt, sich Fehlschläge einstellen und auch Verweigerungen vorkommen, bedarf es der Ergänzung durch das Prinzip der Ermutigung.

7.5.2 Das Prinzip "Ermutigung"

Pädagogisches Handeln ist ohne "Ermutigung" nicht denkbar. Sie schwingt in jedem Erziehungsakt mit, weil die Erreichung des Erziehungsziels der Mündigkeit, der Verantwortung und der Bildung nicht ohne die entschiedene Anteilnahme des Heranwachsenden möglich ist. Denn wenn dieser das erzieherische Angebot des Lehrers negiert, besteht keine Hoffnung auf Erfolg. Diese wenigen Sätze verweisen darauf, daß sich Ermutigung nicht nur auf die Überwindung einer Lernbarriere beschränkt, wie dies die Definition von Norbert Kluge nahelegt (1970); daß sie auch nicht wie bei A. Wieland eine erzieherische Maßnahme zur "Überwindung von Schwierigkeiten" (1944, S. 282) ist. Schließlich gehören zu ihr ebensowenig die "psychologisch orientierten ermutigenden Hilfen", wie z. B. das die Person bestätigende und sichernde Lob, sowie "Belohnungen", die zu erhöhten Anstrengungen stimulieren (S. 108), wie E.E. Geißler in seinem in sechster Auflage erschienen Buch "Erziehungsmittel" (1982) behauptet. Ermutigung ist vielmehr - zunächst - ein wichtiger, unersetzbarer Beitrag zur Absicherung der Sinnfindung durch Heranwachsende. In diesem Verständnis wendet sie sich an die geistig-personale Dimension des Menschen und appelliert an die Verwirklichung von Werten und die Erfüllung von Sinn. Dieses Verständnis von Ermutigung findet sich auch bei Helmut Danner (1987).

Bei der "persongerichteten Ermutigung" wendet sich der Lehrer mit seiner Aufforderung zum Handeln an den jungen Menschen und verlangt von ihm eine - wie Helmut Danner sagt - "entschiedene Antwort" (S. 84). Diese Antwort, zu der sich der junge Mensch durchringen muß, ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Aufforderung des Lehrers. Sie soll zum Mutfassen führen und den eigenständigen Entschluß zum Handeln bewirken.

Von der persongerichteten Ermutigung unterscheidet Helmut Danner die "determinierende" (S. 82). Sie stößt den Prozeß der Beeinflussung des Heranwachsenden mit Hilfe z. B. einer Belohnung oder einer Versprechung an. Der angestoßene psychische Apparat des jungen Menschen macht Energien frei, um die erkannte Barriere zu überwinden. Gelingt

dies, dann hat die determinierende Ermutigung ihr Ziel erreicht und wird als erfolgreich gewertet. Sie wird in diesem Fall als "Mittel" zu Zweck der Erziehung betrachtet und angewandt.

Im Unterschied dazu besteht die persongerichtete Ermutigung in der Erwirkung des Mutfassens, was viel weniger ist als die determinierende Ermutigung anstrebt. Alles andere ist dem Heranwachsenden überlassen. So wird auch der Handlungserfolg von der Aufforderung des Lehrers nicht angesprochen. Er ist dem Heranwachsenden als Person überantwortet. Beim determinierenden Anstoß hingegen ist der Handlungserfolg einkalkuliert. Die Aufforderung des Lehrers ist lediglich ein "offener Impuls" (S. 85), der den jungen Menschen "in seiner Bezogenheit auf sinn- und bedeutungsvolles" (ebd.) anspricht. Daher findet die Ermutigung in einer dialogischen Situation statt, in deren Verlauf der Heranwachsende zu sich selbst und zu seinem Handeln finden kann: er wird also nicht zu etwas gebracht, was der Lehrer von ihm will. Es kommt auch nicht in erster Linie auf die Überwindung der Barriere an, sondern auf das "Sich-selbst-Gewinnen des Kindes" (S. 85). Der Lehrer räumt ihm hierfür den dazu nötigen Freiraum ein, der - in sinntheoretischer Terminologie - in der natürlich-positiven Situation organisatorisch abgesichert ist. In übertragener Sprache kann man sagen, daß die werterfüllten Situationen gleichsam an den Heranwachsenden appellieren, die nötigen Werte zu verwirklichen. In Wirklichkeit ist der junge Mensch sinn-sichtig und vernimmt den "Anspruch" der Situation.

Die Appellation des Lehrers will den Heranwachsenden ermuntern, Mut zu fassen. Der Zuspruch "Du kannst das" soll ihn zu der Aussage befähigen "Ich kann und wage es" (S. 87). Dies ist ein existentieller Akt, der nur von der Person in einer konkreten Situation vollzogen werden kann. Diese damit vollzogene Umstellung ist zugleich ein Erziehungserfolg. Daher ist die sinnvolle Ermutigung stets auf eine konkrete Aufgabe in einer spezifischen Situation bezogen und an dem einzelnen Individuum orientiert. Das Fassen von Mut ist ebenfalls nur hinsichtlich einer konkreten Situation möglich. Auch "Sinn" läßt sich nur in einer konkreten Situation verwirklichen.

Da die persongerichtete Ermutigung stets ein Mitwirken des Heranwachsenden anstrebt, steht sie im "Dienste der Selbstwerdung der 'Personagenese'" (S. 87). Da dies über die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung möglich ist, steht sie auch in deren Dienst. Die Mitwirkung geschieht im konkreten Handeln, bei dem der Heranwachsende "ich-selbst" ist und "zu sich" kommt. Die Ermutigung fördert das Mitwirken und ist nicht nur Vermittlung kognitiver, emotionaler oder sozialer Fähigkeiten. Sie ist "das Fordern der werdenden Person, die sich in all jenen Fähigkeiten erst manifestieren soll." (S. 88)

Das rezipierte Verständnis von Ermutigung als Mitwirkung des Heranwachsenden an seiner Personwerdung legt einige Merkmale pädagogischen Handelns nahe. In Anlehnung an H. Danner (S. 88 - 93) beziehen sich die folgenden drei Merkmale auf die Verfaßtheit des Heranwachsenden. Sie antworten auf die Frage, wann im Blick auf den Heranwachsenden zu ermutigen ist.

- (1) Der Lehrer ermutigt indirekt. Er hält die Entmutigung durch Schaffung von Freiräumen, in denen der Heranwachsende selbsttätig sein kann, fern. Die Ermutigung ist hier ein Zulassen des Mitwirkens des Heranwachsenden.
- (2) Dort, wo sich das Kind nicht von sich aus mit jenen Bereichen des Lebens, der Dinge und des Wissens auseinandersetzt, die nach herkömmlicher Erfahrung aber wünschenswert und erforderlich zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen sind, ist die persongerichtete Ermutigung ebenfalls angezeigt. Sie fungiert hier als ein Wecken der kindlichen Selbsttätigkeit, als ein Interessieren. Das Interesse ist "eine besondere Qualität der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt. Sie ist ein intentionales, reflexives Sicheinlassen mit Wirklichkeitsbereichen" (S. 89). Die Ermutigung ist hier ein Wecken des Mitwirkens.
- (3) Die Überwindung der Entmutigung des Heranwachsenden verlangt den Einsatz von Ermutigung, die dann als Wiedergewinnung des Selbstvertrauens fungiert.

Nach diesen Kriterien, die die Verfaßtheit des Heranwachsenden betreffen, folgen solche, die sich auf die Richtung des erzieherischen Handelns sowie die leitende Einstellung des Lehrers beziehen.

(1) Der Lehrer muß die Person des Kindes bejahen, also "seine Individualität, die Eigenständigkeit des Handelns und die Besonderheit seines Sinnkontextes" (S. 90).

(2) Der ermutigende Lehrer muß die Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit des Heranwachsenden fördern und herausfordern.

(3) Der Heranwachsende muß sich dort selbst entscheiden dürfen, wo vorausgesetzt werden kann, daß er dazu in der Lage ist.

(4) Der Lehrer kann durch Ermutigung Hilfe zur Selbsterkenntnis geben. Wer mündig ist, kennt seine eigenen Grenzen und Fähigkeiten.

(5) Die Vermittlung von Maßstäben ist für den Heranwachsenden nötig, damit er sein eigenes Handeln hinsichtlich seiner sachlichen Qualität und ethischen Normativität einschätzen kann.

(6) Ermutigungen setzen einen Sinn- und Bedeutungszusammenhang voraus, den der Heranwachsende erfahren muß und den er mit dem in der Primärsozialisation erworbenen abstimmen muß.

(7) Die Erfahrung von Können oder allgemein Erfolg trägt zur Ermutigung bei. Daher erscheint das sinnvolle Üben als eine Form von Ermutigung. In Anlehnung an O.F. Bollnows Studie über das Üben (1978) formuliert H. Danner: "Ermutigung geschieht im Üben - nicht im leeren Drill - dadurch, daß das Kind ein Können erwirbt, das durch den Übungsvorgang auf es selbst als Person bezogen ist; und durch dieses Können wird dem Kind Sicherheit und Selbstvertrauen vermittelt." (S. 91)

(8) Die Ermutigung soll auch im Blick auf die Weckung spezieller Begabungen ausgesprochen werden, damit der Heranwachsende sich Mut zusprechen kann, wenn er bei geforderten Aufgaben in Schwierigkeiten

gerät. Als "Phänomen des Umwegs" (S. 91) bezeichnet H. Danner die Erfahrung, daß die Ermutigung übertragbar sei. Sie müsse nicht immer direkt auf ihren situativen Anlauf bezogen sein, sondern könne an andere Sachverhalte und Vermögen der Heranwachsenden anknüpfen. "Wer eine Sache kann, wagt sich leichter an eine andere als jener, der meint, gar nichts zu vermögen." (S. 92)

(9) Der Lehrer muß die Handlungen des Heranwachsenden erklären, aber zugleich auch verstehen können, "weil sie in den Sinn- und Bedeutungskontext dieses Kindes gehören" (S. 92). Bleibt er jedoch in Erklärungen verhaftet, dann besteht die Gefahr der Verobjektivierung des Heranwachsenden.

(10) Die Ermutigung kommt aus der Grundhaltung der "pädagogischen Liebe" und des "pädagogischen Taktes" sowie aus der vorbehaltslosen Annahme des Kindes. Dies ist im Klima der "pädagogischen Atmosphäre" möglich. Damit geht auch die Grundhaltung der Wachsamkeit einher (vgl. S. 92). Sie ist, so kann ergänzt werden, eine wichtige Haltung des Lehrers, die gekoppelt ist mit der feinsinnigen Beobachtung des Unterrichtsprozesses.

Diese Kriterien beleuchten die persongerichtete Ermutigung als Prinzip pädagogischen Handelns. In dieser Sicht ist die Unterscheidung zur Erziehung, so wie sie H. Danner definiert, kaum wahrnehmbar.

"Sie (sc. die Erziehung) ist jenes auf Vertrauen gründende, interpersonale Geschehen, bei dem verantwortliche Personen noch nicht verantwortlichen unter deren aktiver Mitwirkung im Sinne der Vermittlungs-Aufgabe kompetent helfen, gegenwärtig und zukünftig in Eigenständigkeit mit Anderen zu leben und bestimmte sozio-kulturell und persönlich bedingte Ziele zu erreichen, was schließlich zu Mündigkeit, Verantwortlichkeit und Bildung führen soll." (S. 81)

Die Erziehung ist als interpersonales Geschehen ein konkreter Erziehungsakt; als intrapersonales Ereignis jedoch ein existentieller Akt, der durch sein Entschlußmoment der Umstellung des jungen Menschen gleichkommt. Der Unterschied zwischen Erziehung und Ermutigung besteht in der Aufforderung zur Mutfassung des Heranwachsenden. Die Merkmale der Ermutigung beziehen sich zum großen Teil auf die Erziehung zugleich. Damit ist der Mut in der Erziehung auf ein

bescheidenes Maß zurückgenommen und jeglicher falschen Heroisierung ein Riegel vorgeschoben. Das eröffnet die Möglichkeit, auch die Schwächen des Heranwachsenden als bedenkenswert zu erachten und auch der Feigheit des einzelnen jene nötige Aufmerksamkeit zuzugestehen, die eine angemessene Einstellung zu ihr zuläßt.

Wenn Ermutigung als ein "Fordern und Ermöglichen des kindlichen Mitwirkens" (S. 81) definiert wird, dann ist die Ermutigung ein Teil von Erziehung, oder anders gewendet: ohne Ermutigung kann Erziehung nicht geschehen und Ermutigung hat nur in dem definierten Verständnis von Erziehung Sinn. Auf diese Weise ist es jedoch möglich, die Sinnfindung und das Streben des Heranwachsenden nach Bedeutung durch die Ermutigung abzusichern. Demzufolge ist die Ermutigung ein unaufgebbares Prinzip pädagogischen Handelns.

Es ist eine der klassischen Erkenntnisse pädagogischen Denkens und eine der zentralen Grunderfahrungen pädagogischen Handelns, daß sich der Erzieher "überflüssig machen muß", um den Heranwachsenden zur Verantwortung über sich selbst zu befähigen. Dieser Sachverhalt gilt grundsätzlich auch für die Ermutigung. Sie darf nicht stets von Fremden angeregt, sondern muß vom Subjekt selbst initiiert werden. Wer den Heranwachsenden durch Ermutigung immer nur stützt, verhindert, daß sich in ihm die Befähigung zur Selbst-Ermutigung möglichst frühzeitig entfaltet. Daher ist es nötig, zusammen mit der Ermutigung die Selbst-Ermutigung anzuregen. Dies ist realisierbar, weil das immer erneute Mutfassen des Kindes und Jugendlichen von Anfang der Entwicklung im Kern vorhanden ist. Die Selbst-Ermutigung entfaltet sich, wenn die Fremd-Ermutigung nicht ständig dominiert. Sie ist nötig, denn wer sich selbst ermutigen kann, gewinnt an Selbständigkeit und Mündigkeit. Da der junge Mensch gerne den bequemen Weg geht, verläßt er sich allzu oft auf die Fremd-Ermutigung.

Das stets erneute Mutfassen, etwa nach einer fehlgeschlagenen Prüfung trotz scheinbar gründlicher Vorbereitung, ist als Wert zu gewichten. Die persönliche Leistung ist als hoch einzuschätzen, berücksichtigt man die Schwierigkeit, ein enttäuschendes Prüfungsergebnis als das "Seine" zu akzeptieren und den Entschluß zu fassen, trotzdem nicht

aufzugeben, sondern erneut und jetzt erst recht "die Zähne zusammenzubeißen", Härte gegen sich zu zeigen und die Herausforderung zuversichtlich anzunehmen. Was das Mutfassen zusätzlich erschwert, ist die Unsicherheit, inwieweit die erneute Anstrengung von Erfolg gekrönt sein wird. Dies liegt vielfach darin, daß zum einen die Übungen zur Verbesserung der Prüfungsleistung mangelhaft geleistet werden, die Ursachenforschung für das konkrete Versagen und die Ursachenbeseitigung in der Unterrichtsrealität in der Regel sehr im argen liegen und die Vorbereitung auf die kommende Prüfung den Erfolg nicht absichert. Es erscheint im Höchstmaß sinnlos, die Gaußsche Verteilungskurve als Norm für eine befriedigende Leistungsverteilung anzuerkennen. Diese Problematik kann in dem Rahmen einer Schulpathologie in der nötigen Gediegenheit erörtert werden (vgl. hierzu K. Biller 1988 c).

Es ist sinnvoll, junge Menschen zum selbständigen Mutfassen zu befähigen und sie bei ihren Versuchen zu bestärken. Auf diese Weise können sie ohne fremdes Zutun Werte, etwa die Verzichtswerte, realisieren und die sich damit ergebende Leistung ihrer eigenen Befähigung zuschreiben. Dies stärkt ihr Selbstbewußtsein und trägt zur Bedeutungsgewinnung bei.

Die Grenze der Ermutigung ist die Entmutigung, die oftmals gleichsam unsichtbar und völlig unerwartet den Heranwachsenden überfällt und eine Depression auslösen kann. Sie ist vor allem nach einer längeren Phase der Enttäuschung wahrscheinlich. Die Anzeichen einer Entmutigung bei Schülern sind erfahrenen und sensiblen Lehrern durch langfristige Beobachtung vertraut (vgl. K. Biller 1988 c, S. 126 - 146), so daß sie rechtzeitig intervenieren können.

Zusammengefaßt ergibt sich: Die Ermutigung ist ein unaufgebbares Prinzip erzieherischen Handelns, das zugleich auf die Notwendigkeit des Übergangs zur Selbst-Ermutigung und die Beachtung der Grenze, die mit der Entmutigung auftaucht, hinwirkt. Wegen ihrer sinnstiftenden und bedeutungsverleihenden Funktion ist sie ein unverzichtbarer Faktor gediegenen pädagogischen Handelns. Sie durchwirkt alle vorausgehend behandelten Bereiche des Heranwachsenden und steht gewissermaßen "quer" zu den übrigen Prinzipien.

7.5.3 Das Prinzip "Anerkennung"

Mit der Ermutigung geht das Prinzip der Anerkennung einher. Wer jemanden ermutigt, signalisiert ihm, daß er seine Bemühungen, etwa um Leistung, sieht und wertschätzt. Das wertet die Bedeutung des Ermutigten auf. In Fällen wie diesen geht die umsichtige Beurteilung der Leistung der Ermutigung voraus. Um diese Einsicht zu verdeutlichen, ist mit der Ermutigung als Prinzip pädagogischen Handelns immer zugleich auch das der Anerkennung zu verbinden. Der Schüler sieht nämlich den Sinn nicht immer ein, weshalb nur das Leistungsergebnis anerkannt und gewürdigt wird, nicht aber die Bemühungen oder der Weg zum Ergebnis in gleichem Maße einbezogen werden. Es ist daher aus sinntheoretischer Sicht nötig, den Bereich der Anerkennung in der Schulpädagogik auszuweiten.

Der nach Leistung strebende Schüler möchte gerecht behandelt werden. Er will, daß seine Bemühungen vom beurteilenden Lehrer gebührend - und das bedeutet in Übereinstimmung mit dem subjektiven Urteil - berücksichtigt werden. Er strebt nach Beachtung durch andere. Dies berechtigt ihn, sich von Mitmenschen zu unterscheiden und somit seine Individualität bewußt zu erfahren. Daraufhin verstärken die Bemühungen um Selbst-Identität ihre Wirkung. Ihr Erfolg bereitet die Entstehung der z. B. für die erfolgreiche Übung wichtige Gelassenheit oder des Ruhens-in-sich-Selbst vor. Dies ist wiederum Voraussetzung für jegliche erfolgreiche selbstvergessene Hingabe an Tätigkeiten, Aufgaben, Ideen und Menschen. Auf diese Weise gelingt es, Sinn zu erfüllen und Werte zu verwirklichen.

In diesem Zusammenhang soll der Lehrer beispielsweise die Gedanken, die zu einem bestimmten logischen Ergebnis geführt haben, erkennen oder rekonstruieren können, ferner die umfangreiche Zeit, die zur Anfertigung eines Werkstücks investiert wurde, sehen und schließlich die Überwindung, die die sorgfältige Erledigung einer Aufgabe kostet, zur Kenntnis nehmen und vieles andere mehr. Hier allerdings weicht in der Regel die Schülererwartung von den Möglichkeiten des Lehrers ab, der allen Schülern gleichermaßen gerecht werden will. Die Lösung dieses Problems stellt ein Desiderat dar, das durch das Prinzip der

Anerkennung verstärkt ins Bewußtsein gerückt und in der Schulpädagogik verankert wird.

Das hat zur Folge, daß sich der Lehrer stets in einem intensiven Kontakt mit dem jungen Menschen befinden muß, aus dem heraus er die nötigen Informationen bekommt. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis gewinnt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung. Gelingt ihm die gebührende, d. h. die den Schüler zufriedenstellende Einbeziehung von Zusatzinformationen obiger Art, dann erkennt der Heranwachsende die Ermunterung und die mehr oder minder deutlich ausgesprochene Anerkennung als ein Zeichen dafür, daß seine Anstrengungen bemerkt und geachtet wurden. Die Anstrengung des Heranwachsenden bezieht demzufolge ihren Sinn nicht nur von der zu bewältigenden Aufgabe her, sondern auch von der Wahrnehmung des Beurteilers. Die erreichte Anerkennung steigert die Einschätzung der eigenen Bedeutung. Je mehr der Lehrer die Anstrengung seiner Schüler beachtet und anerkennt, desto werterfüllter erscheint sie ihnen, was sie wiederum zu erneutem Einsatz motiviert. Dadurch stiftet die Anerkennung Sinn.

Zusammenfassend kann man sagen: Die gerechte Anerkennung der Bemühungen des Heranwachsenden um sinnerfülltes Leben, die von anderen ausgesprochen wird, wirkt in hohem Maße motivierend. Der Motivationswert nimmt zu, je höher die anerkennende Person vom jungen Menschen geachtet, ihre Zuneigung begehrt oder ihre Nähe gewünscht wird, sei sie der Lehrer, ein Mitschüler oder ein Elternteil. Die Anerkennung stellt darüber hinaus aber auch einen unersetzbaren Beitrag dar zur Steigerung des Bewußtseins der eigenen Bedeutsamkeit, bzw. des eigenen personalen Wertgefühls, kurz: der Bedeutungsgewinnung. Insofern ist sie unersetzbar. Sie hat eine große Affinität zu Gerechtigkeit und Leistung.

7.5.4 Das Prinzip "Führung"

Es ist pädagogisch wenig ergiebig, ohne kontinuierliche Erziehung, nur mit Hilfe spontaner Unmutsäußerungen, Drillübungen oder Verhaltensaufforderungen auf junge Menschen einwirken zu wollen. Vielmehr bedarf es eines gründlichen Verständnisses dessen, was "Erziehung" im schulpädagogischen Bereich bedeutet. Ein wesentlicher Grundzug des Erziehens in der Schule läßt sich neben den anderen bisher genannten Prinzipien durch "Führung als Ein- und Hinführung" begrifflich fassen. Diese Formel enthält das von Theodor Litt in seiner Schrift "Führen und Wachsenlassen" (1927, zit. n. 1972) entwickelte Verständnis von "Führen", das hier rezipiert wird. Im folgenden stelle ich es dar und begründe es aus sinntheoretischer Sicht.

7.5.4.1 Aspekte des echten Führens

Theodor Litt wehrt in seiner erwähnten Schrift das falsche Verständnis sowohl von Führen als auch von Wachsenlassen ab. Ihm zufolge ist das Führen pädagogisch gesehen wertlos, wenn nur der Führer das Ziel kennt, zu dem er eine Schar junger Menschen, die ihm unbedingte Gefolgschaft leisten müssen, hinführen möchte. Obgleich die Zukunft für alle Menschen verschlossen bleibt, erhebt der Führer den Anspruch, das von ihm ausgewählte Ziel in der Form des "Bildungsideals" sei "Vorbild und Richtmaß des eigenen Seins und Gestaltens" (S. 53; meine Hervorhebung). Ein Vorbild und Richtmaß billigt aber dem zu bildenden Subjekt kein Recht zu, aus eigenem Grunde zu wachsen und verhindert, daß es sich selbst entwickelt. Deshalb ist die in ihm festgelegte Sicht der Zukunft abzulehnen. Daran ändert auch die Überzeugung des "Zukunftspädagogen" nichts, dies besagt, daß ohne ein Bildungsideal als Vorbild und Richtmaß "die besondere pädagogische Maßnahme ein blindes Losfahren (bliebe und) das Ganze der Erziehung in ein Bündel äußerlich nebengereihter, womöglich unverträglicher Einzeleingriffe" zerfalle (S. 31).

Gegen Bildungsideale, die weder eine "lebendige Gestalt" vorausbestimmen, noch die Form festlegen, wie dies bei Eduard Spranger, Herman Nohl oder Aloys Fischer der Fall ist, wendet Theodor Litt jedoch nichts ein.

Aber der Führer lenkt seinen Blick nicht nur auf die Zukunft, sondern auch auf die Vergangenheit. Er kann die nachfolgende Generation "zu den Formen menschlichen Daseins" in der Vergangenheit "zurückführen", wie es etwa die Idee des Klassischen und des Deutschen Humanismus vorsah (vgl. S. 40). Dadurch wird aber die Gegenwart übergangen. Dies nimmt der Führer als "Vergangenheitspädagoge" in Kauf, weil er sich befugt glaubt, "eine bestimmte Form lebendigen Daseins" (ebd.) an junge Menschen heranzubringen; also gelebtes Zeitliches, etwa "eingewachsene Gepflogenheiten, Einrichtungen, Überzeugungen, Wertungen" (S. 38) unverändert mit werdendem Zeitlichen, etwa dem konkreten Leben eines jungen Menschen zu verbinden, auf es zu übertragen, ohne es zu aktualisieren. Dadurch überschreitet er wie der "Zukunftspädagoge" seinen erzieherischen Anspruch.

Der echte Führer gibt sich trotz allem überzeugt, daß Heranwachsende das von ihm anerkannte "Bildungsideal" erreichen. Sein Schwung begeistert Heranwachsende und reißt sie mit in eine vom Führer bestimmte Zukunft. Hierzu schreibt Theodor Litt:

"Wem steht der Ehrenname des Führers im übertragenen Sinne zu? Demjenigen, der einer ihm ergebenen Schar ein in der Zukunft liegendes Ziel, das sie ohne seine Weisung zu erschauen außerstande gewesen wären, sichtbar macht; der ferner in ihr selbst die Kräfte zu erwecken, zu sammeln und auszurichten weiß, deren es zur Realisierung der erwählten Aufgabe bedarf." (S. 20; vgl. auch S. 72)

Der echte Führer schreitet gleichsam sowohl über die Vergangenheit als auch die Gegenwart hinweg und löst sich von beiden ab (vgl. S. 24). Er muß dies tun, denn sonst würde ihn der Zweifel am Erfolg seines Vorhabens erfassen. Er muß so tun, als ob eine "untrügliche Voraussicht des Kommenden möglich wäre" (S. 24). Er benötigt die Selbsttäuschung, weil die Tragweite der Entschlüsse "ungeheuer" ist und die Wirkungen der Handlungen "unabsehbar" sind, wie Th. Litt schreibt (S. 25). Die ihn kennzeichnende, mitreißende Freudigkeit des Entschlusses löst zuversichtliches Handeln bei den ihm vertrauenden jungen Menschen aus. Sie nehmen eil an dem ihn kennzeichnenden Bewußtsein seiner "Sendung" (S. 28) und dem unerschütterlichen Glauben an ein bestimmtes "Bildungsideal", ohne zu merken, daß sie von ihrem

Recht auf Selbstbestimmung keinen Gebrauch machen können und dem Führer ausgeliefert sind.

Damit erteilt Theodor Litt der Führung als Prinzip pädagogischen Handelns eine Abfuhr und stellt ihr gegenüber die Formel des Wachsenlassens in das Zentrum, an dem er wesentliche Züge des pädagogisch angemessenen Führens verdeutlicht. Ein Erzieher, der junge Menschen wachsen läßt, ist zunächst das Gegenstück des echten Führers. Im folgenden werden einige seiner Züge angeführt.

7.5.4.2 Wesenszüge des Erziehers

Der Erzieher läßt sich nicht - wie es der Führer notgedrungen tun muß - von dem "als ob" täuschen. Er ist sich seiner Selbstbegrenzung bewußt und will nur Pfleger und Anwalt der schlummernden Möglichkeiten des Heranwachsenden sein (vgl. S. 25). Er gibt zu, nicht zu wissen, welche Gestalt die Zukunft annehmen wird. Er ist ehrfürchtig und bescheiden gegenüber dem "Walten des lebendigen Geistes" (S. 25), der - ähnlich wie der "Sinn" - nur in der konkreten Form existiert und für den Menschen wahrnehmbar ist. Der Erzieher fühlt sich zur Zurückhaltung gegenüber dem Heranwachsenden verpflichtet (vgl. S. 26). Er vertritt somit kein "Bildungsideal" als Vorbild und Richtmaß, weil er die Form nicht kennen kann, zu der sich der Heranwachsende einmal entwickeln wird. Die Aktivität des Erziehers ist vielmehr getragen "von jener tiefen Ehrfurcht vor dem Geheimnis des Lebendigen, die da weiß, daß die Wege des Geistes jeder Vorausberechnung, jeder zudringlichen Neugier spotten" (S. 78). Damit unterscheidet sich der Führungsanspruch des Erziehers vollkommen von dem des "echten" Führers.

7.5.4.3 Erzieherisch wertvolle Führung als "planvolle Lenkung"

Der Erzieher ist somit als Gegenpol des Führers ausgewiesen. Aber der "echte" Erzieher läßt nicht nur "wachsen". Insofern ist der Widerspruch zum "echten" Führer nicht absolut. Der echte Erzieher verzichtet darauf, Heranwachsende auf eine "als-ob-Zukunft" zu

führen, wie dies der Zukunftspädagoge tut. Er lehnt es auch ab, sie in ehemals gelebte Formen zurückzuführen, wie dies der "Vergangenheitspädagoge anstrebt. Der echte Erzieher ist "Anwalt des Heute, des Gestern und des Ehedem" und beansprucht deshalb eine "planvolle Lenkung" (S. 38). Die Führung des echten Erziehers hat als konstitutives Moment demnach die "planvolle Lenkung". Sie geschieht "im Sinn und aus den Impulsen dessen, was war und ist" (ebd.). In diesem Sinn führt er - und wie der "bildnerische Geist" (S. 51) - jedem Heranwachsenden das zu, dessen er bedarf, "um wahrhaft Form werden zu können" (ebd.). Er vermeidet aber alles, "was diese Formwerdung eindeutig vorherbestimmte, mithin sie aus der Eigenrichtung des Werdens herausrisse" (ebd.) und kommt ohne Bildungsideal als Vorbild und Richtmaß aus.

Der Erzieher ist folglich nicht so absichtslos wie es der "objektive Geist" ist, der "als Bildungsgehalt sich in die jungen Seelen einträgt" (S. 52); denn bei einer bestimmten Fülle und Gliederung ist der "Geist" also der erreichte Forschungs- und Wissensstand auf Lehre und Übertragung angewiesen. Damit ist die pädagogische Intention und die planmäßige Lehre unerläßlich. Es kommt hier darauf an, daß der Erzieher Zeitloses - also allgemein Gültiges - mit Zeitlichem - dem konkreten jungen Menschen - verbindet. (Vgl. S. 54) Das bedeutet: er muß den Heranwachsenden befähigen und anregen, "Gebilde des Geistes um ihrer selbst willen (zu) suchen, in reiner Selbstvergessenheit um ihren Sinn und Wert (zu) werben, sich in sie hinein- und sie in sich hinein(zu)leben" (S. 53 f.). Im Zentrum seiner erzieherischen Bemühungen steht für den Erzieher die Aufgabe, die "Fülle von bildenden Energien", die von den Gütern des Geistes ausströmen in ihrer "idealen Reine und Eigenheit" (S. 55) zu suchen und zu pflegen. Er führt also jungen Menschen die "idealen Gehalte der Bildung" auf diesem Wege zu. Sie legen "den Formungsprozeß, den die Seele aus ihrem eigenen Lebensgrunde, als Trägerin ihrer eigenen Zukunft vollziehen soll, in keiner Weise, weder durch Antizipationen der Zukunft noch durch Reproduktionen der Vergangenheit" nicht fest (S. 52). Daher sind sie "der Zeitlichkeit enthoben" (ebd.), zeitlos.

7.5.4.4 Erzieherisch wertvolle Führung als beabsichtigtes "Zusammenbringen von Geist und Seele"

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß es der Erzieher vermeidet, das "technische" Zweck-Mittel-Denken auf die Wirklichkeit des Geistes zu übertragen. Bei seiner "planvollen Lenkung" sucht er nicht den "direkten Weg" des zweckgeleiteten Handelns, um die "höchste Form" einer "lebendigen Einzelregung" zu erreichen (S. 57). Er verzichtet dabei vielmehr auf jene extreme Ausprägung, wie sie der Führer beansprucht, und bringt demgegenüber den "idealen Gehalt und (die konkrete, K.B.) werdende Gestalt" (S. 58) zu einer möglichst innigen Vereinigung. In anderen Worten: er bringt das "Wertreich des Geistes mit der konkreten "werdenden Seele" zusammen (S. 59). Was die "Seele" daraus macht, obliegt nicht der Verantwortung des Erziehers. Damit erweist sich das "Zusammenbringen" von Geist und Seele als weiteres Führungsmoment.

7.5.4.5 Erzieherisch wertvolle Führung als "hineinbildendes und -leitendes Handeln"

"Der Erzieher setzt nicht nur einseitig (frei), was der Mensch 'in' sich mitbringt" (S. 63), er läßt also nicht nur wachsen, sondern er pflegt auch die "idealen Gehalte aus der Welt des Geistes." Dies ist insbesondere dort nötig, wo sich diese Welt des Geistes ausgebaut, entwickelt und differenziert hat. Denn das Notwendige und Wünschenswerte muß aus der Fülle der Kulturgüter ausgewählt werden (vgl. S. 63). Der Erzieher "bildet" die ausgewählten Inhalte "im Stufengang von Lehre, Übung und Zucht planmäßig in die nachwachsende Generation hinein" (S. 64; meine Hervorhebung). Das ist angesichts des kurzen Menschenlebens unerläßlich. Deutlich schreibt hierzu Theodor Litt:

"Bedenkt man einmal die Ungeheuerlichkeit der Aufgabe, die denen auferlegt ist, welche ein kurzlebiges Menschenkind in dem, ach, so beschränkten Zeitraum seiner Werdejahre bis zu der Höhe einer Kultur emporheben sollen, die in der Arbeit der Jahrtausende ihren Gehalt gewonnen hat, so wird man jene sentimentale Romantik nicht

mehr ernst nehmen können, die sich einredet, es bedürfe nur der abwartenden Geduld und des Verzichts auf vorzeitige Eingriffe, damit aus der 'Selbsttätigkeit' des Kindes, aus der ihm angeborenen Lust des Fragens, Suchens, Gestaltens oder auch aus dem seiner Eigengesetzlichkeit überlassenen Leben der jugendlichen 'Gemeinschaft' alles das sich von neuem erzeuge, was Generationen über Generationen in unsäglicher Mühsal, unter tausendfältigen Versuchen, Anläufen, Irrgängen, Fehlschlägen sich erworben haben." (S. 64)

Die erzieherische Aktivität ist neben der bereits erwähnten "Lenkung" (S. 38) hier mit Hineinbilden zu umschreiben, aber auch mit Hineinleiten erfaßbar; denn der Erzieher: "leitet /.../ mit planender Vorsorge den Gehalt der Kultur in die junge Seele hinein" (ebd.; meine Hervorhebung). Er gibt bei dieser Leitung bzw. Führung nicht nur den "Neigungen und Bedürfnissen des Kindes" nach, er antwortet nicht nur auf die "Fragen des Kindes", er unterstützt nicht nur die Beschäftigung des Heranwachsenden, denn dies wäre "in ihren Konsequenzen nichts Geringeres als der Rückfall in die Barbarei" (S. 65), sondern er "handelt" auch da, "wo nicht das Verlangen des Kindes ihn ruft" (ebd.). Die erzieherisch wertvolle Führung enthält somit auch das Moment des Handelns, als des selbstverantworteten, absichtsvollen Tuns.

7.5.4.6 Erzieherisch wertvolle Führung als "Zuführung formbildender Materialien zur Seele"

Die Führung des Erziehers ist in diesem Verständnis berechtigt, weil er "Anwalt und Vertreter des objektiven Geistes" (S. 66) und "Anwalt der Seele" (ebd.) ist. Aus der Begegnung beider "Gestalten läßt sich Sinn und Recht der erzieherischen Initiative bestimmen" (ebd.). Weil also die zwei Parteien - "Seele" und "Geist" - "aus eigener Kraft nicht zueinander kommen können und doch aufeinander angewiesen sind" (ebd.), muß der Erzieher zwischen ihnen vermitteln. Zu diesem Zweck bedient sich der Erzieher der "tradierten Form", in der sich der "Geist" konkretisierte. Anders als konkret läßt er sich nicht fassen und "der werdenden Seele zuführen" (S. 69; meine Hervorhebung). Den "tiefsten Sinn" (S. 70) seines zuführenden Tuns sieht er erfüllt, wenn es ihm gelingt, "den ewigen Gehalt im zeitgeborenen Werke zum Leuchten zu bringen" (ebd.). Die Führung des Erziehers ist hier als Zuführung des in Formen konkretisierten Geistes zu den Heranwachsenden bezeichnet.

Zur Begründung des zuführenden Tuns liest man bei Litt:

"Denn dies ist ja das Geheimnis des wahrhaft 'zeitlos' Gewordenen, daß es, selbst der Form der Zeit enthoben, auch bei höchster Kraft der Wirkung die werdende zeitliche Form vollkommen unpräjudiziert läßt, weil es im Erlebnis aus dem Grunde des Lebens immer von neuem geboren wird." (S. 70 f.; meine Hervorhebung)

Der Erzieher arbeitet also beispielsweise den Kerngedanken einer Theorie vor den Heranwachsenden anschaulich heraus, so daß es ihnen wie Schuppen von den Augen fällt und sie in völliger Klarheit vor ihnen steht. Oder er läßt ihnen eine klassische Formulierung Sören Kierkegaards, die sinngemäß besagt, daß die Tür zum Glück nach außen aufgehe und wer dagegen anrenne, sich nur den Kopf wund stoße, anhand einiger Beispiele nacherleben. Auf diese Weise vermittelt der Erzieher zwischen der "von dem Werke ausgehenden Forderung" und dem "Verlangen der werdenden Seele", damit beide sich "begegnen" (S. 71). Die Herbeiführung der Begegnung, die letztlich nur in ihren Bedingungen gestaltet werden kann - wie auch die natürlich-positive Situation -, genügt ihm, weil er nicht "aus eigener Initiative und Verantwortung 'führen'" will (ebd.). Damit unterscheidet sich der Erzieher grundsätzlich vom echten Führer. Zur Erläuterung diene das folgende Zitat:

"Denn die Aktivität, die damit dem Erzieher nicht nur gestattet, sondern zur Pflicht gemacht wird, ist ihrem idealen Sinne nach so geartet, daß sie sich jeden unmittelbaren Einfluß auf die werdende Form des Lebens, das ihrer Hut anvertraut ist, sowie auf die Taten und Werke, in denen dies Leben sich dereinst nach außen kundtun, nach innen entdecken wird, geflissentlich versagt." (S. 72; meine Hervorhebung)

7.5.4.7 Die erzieherisch wertvolle Führung als "Einführung in die Welt des Geistes"

Die im Zitat angesprochene Aktivität des Erziehers, die sich jeglichen Einflusses auf den Heranwachsenden, seine Handlungen und Werke versagt, mit Führung gleichzusetzen, ist unangemessen, weil die konstitutiven Momente des Führens hier "unter allen Umständen unterbleiben" (S. 72). Daher schlägt Theodor Litt die Wendung "'einführende' Tätigkeit des Erziehers" (ebd.) vor; "denn einzu-

führen, d. h. den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen, ist in der Tat sein höchster Beruf" (ebd.). Die Funktion des Wegebahnens zur Welt des Geistes übernehmen auch die bereits erwähnten Momente der Führung wie Lenkung, Hineinbildung, Hineinleitung und des zuführenden Tuns. Sie ist aber erst dann erfüllt, wenn sich der Heranwachsende tatsächlich in der Welt des Geistes befindet, und sich nach eigenem Belieben in sie hineinbegeben kann. Ob und wie lange er darin verharrt, wird von der Einführung nicht abgedeckt.

Jener Erzieher, der seine ihm anvertrauten jungen Menschen in eine von ihm bestimmte zukünftige Richtung einführen möchte, überspannt seinen Erzieheranspruch; denn die Zukunft ist unbestimmt und außerdem müßte er sie "mit seinen Erwartungen, Plänen, Entwürfen besetzen und ausfüllen" (ebd.), und somit dem jungen Menschen die eigenen Entscheidungen vorwegnehmen. Davor kann ihn die "Ein"-führung als angemessene Erzieherhaltung bewahren. Th.Litt schreibt:

"Ein auf Einführung bedachter Erzieherwille hingegen wird mit der höchsten und angespanntesten Aktivität den tiefen Respekt vor dem Recht des Wachsenden zu vereinen keine Mühe haben; denn die Schätze geformten Geistes, die seinem einführenden Bemühen das Material geben, ~~entheben~~ ihn der Notwendigkeit und der Versuchung, sich selbst mit seinem zeitgebundenen Wollen in den Prozeß des Werdens hinein-zudrängen." (S. 72)

Der einführende Erzieher nimmt seine Aktivität zurück und vertraut der bildenden Wirkung idealer Gehalte. Sie besteht darin, die "Schätze geformten Geistes" als große Kostbarkeiten den Heranwachsenden nahezubringen. Zur Umsetzung dieses Anspruches in die Tat ist das Kriterium des Klassischen im richtig verstandenen Sinn hilfreich. Mit ihm ist das im "Zeitgeborenen /.../ zeitlos Gültige" aufzufinden und "zur Wirkung zu bringen" (S. 74). Der Erzieher darf diese Grundforderung nicht übersehen; "denn sie bezeichnet, bei allen Möglichkeiten des Meinungsstreits und der Erfahrung, die Grundrichtung des Wertens und Planens, mit der echte Erziehung steht und fällt" (ebd.). Die pädagogisch wertvolle Führung führt mit Hilfe klassischer Inhalte in die Welt des Geistes ein. Damit wehrt der Erzieher die "vorzeitige Bindung auf noch unerprobte Programme einer staatlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Reform"

ab (ebd.). Er verhindert es aus bereits bekannten Gründen, "in dem jungen Geschlecht die Kampftruppe für eine zukünftige Gesellschaftsordnung ein(zu)exerzieren" (S. 75).

7.5.4.8 Die erzieherisch wertvolle Führung als "Hinführung zu sich selbst"

Der Erzieher führt aber nicht nur in die "Gestaltenwelt des objektiven Geistes" (S. 75), also in "eine dem Einzelwesen durchaus überlegene Wertsphäre" ein (S. 75), sondern führt den Heranwachsenden hin zu sich selbst. Damit wird die Hinführung als konstitutives Moment durch die Hinführung zu sich selbst ergänzt. Der "hinführende" Erzieher muß dem werdenden Menschen selbst "in der ganzen Besonderheit seiner Anlage, seiner Entwicklung, seiner äußeren und inneren Schicksale irgendwie Beistand /.../ leisten, mit Rat, Unterstützung, Wirkung und Gegenwirkung an entscheidenden Stellen und zumal in kritischen Lagen voranhelfen" (ebd.). Das gelingt ihm immer dann in der konkreten Situation, wenn er "die Seele zur 'Idee' hinführt"; denn er bedenkt hierbei sowohl die Idee als auch die Seele. Dadurch erkennt er, daß von den Begebenheiten, die "das besondere 'Schicksal' einer werdenden Seele ausmachen", diejenigen Erlebnisse durchaus bedeutsam sind, "in denen sich irgendeine Wertdimension des Geistes ihr (sc. der Seele) aufschließt" (S. 76). Dadurch ermöglicht es die Hinführung prinzipiell, zur Wertverwirklichung beizutragen.

Der hinführende Erzieher bemüht sich, jedes noch so geringe Erleben des Heranwachsenden in Beziehung zu setzen "zu irgendeinem der idealen Prinzipien, denen gemäß die Welt des objektiven Geistes sich ausgliedert" (ebd.). Die "'Vergeistigung' der pädagogischen Situation" (S. 77) oder in anderen Worten: die in ihr existierende Verbindung mit der Welt der objektiven Werte wird durch die relationale Dimension im anthropologischen Sturkturraster theoretisch abgesichert (vgl. Kapitel 3). Die Bemühungen des Erziehers, den Heranwachsenden "zu sich selbst" zurückzuführen (S. 77), täuschen nicht darüber hinweg, daß sie stets vor dem "Hintergrund des allgemeinen Geistes" stattfinden (ebd.). In den Worten Theodor Litts heißt dies:

"daß hier um ein 'Selbst' gerungen wird, dessen Kern und Sinn doch eben erst im Hinblick auf jene Welt der idealen Werte sich bestimmt: es soll ein Selbst gewonnen und erlöst werden, das seine Existenz in das Zeichen des Geistes, in das Licht seiner Werte zu stellen fähig und willens ist; ohne diese Rückbeziehung wäre alle jene Fürsorge letztlich richtungslos. So ist jenes Führen 'zu sich selbst' als solches zugleich ein Hinführen zu den idealen Gehalten, die jeder höheren Form des Daseins als solcher einwohnen." (S. 77; meine Hervorhebung)

Die "Hinführung zu sich selbst" macht dem einzelnen deutlich, daß in jener konkreten Situation, in der der Erzieher ihm half, ein Allgemeines sichtbar, eine Norm erfüllt, ein Gesetz illustriert wurde und eine allgemeine Einsicht aufleuchtete usw. Diese Erlebnisse lassen dem einzelnen seine Verbundenheit mit jenen Allgemeinheiten erfahren. Er weiß sich aus seiner isolierten Welt des konkreten Selbst befreit und der Welt des Allgemeinen zugehörig. Hierzu schreibt Th. Litt:

Denn ein persönliches Erleben/.../ gewinnt /.../ eine pädagogische Relevanz /.../, (wenn es) in eine Beziehung gesetzt wird zu irgendeinem der idealen Prinzipien, denen gemäß die Welt des objektiven Geistes sich ausgliedert." (S. 76)

Die "Hinführung zu sich selbst" führt daher zugleich zu den "idealen Gehalten", wodurch sie die "Einführung" in entscheidendem Maße ergänzt. Der führende Erzieher führt demnach die Heranwachsenden sowohl zu den klassischen Inhalten als auch zu sich selbst. Erziehung und Unterweisung durchdringen einander genauso wie die erzieherischen und didaktischen Prinzipien. Der Durchstieg zu den idealen Gehalten mit Hilfe der Hinführung eröffnet dem Heranwachsenden die Sinnhaftigkeit konkreter Situationen und Handlungen.

Bei der "Hinführung zu sich selbst" sieht der Erzieher "in der Fülle des Konkreten /.../ die Allgemeinheit der geistigen Grundnormen" (S. 78) und "in der partikularsten Besonderheit seelischer Lagen /.../ die Objektivität des Geistes" (ebd.). Darin besitzt er die Möglichkeit, die Sinnhaftigkeit von Situationen des Helfens und Hinführens zu entdecken und die Sinn-Sichtigkeit des Heranwachsenden entscheidend zu beeinflussen. Das Allgemeine kann nämlich wie der Sinn immer nur im Konkreten versinnlicht wahrgenommen werden.

7.5.4.9 Zur sinntheoretischen Begründung der Führung

Nach der begründenden Darstellung der konstitutiven Momente des erzieherisch wertvollen Führens, nämlich des planvollen Lenkens, Hineinbildens, Handelns, Zuführens, Ein- und Hinführens braucht auf die sinntheoretische Begründung nur noch relativ kurz eingegangen werden. Die "richtige" Führung des Erziehers ist aus der Sicht der Sinntheorie unerläßlich, weil sie - wie gezeigt - in grundsätzlicher Weise absichert, daß jedem Heranwachsenden der Weg zu den idealen Gehalten eröffnet wird, wo er eine unendliche Fülle an Sinnmöglichkeiten realisieren kann. Da er außerdem selbst über die Angebote entscheiden darf, liegt es nahe, daß er sich solche auswählt, die in seinen Augen sinnvoll erscheinen. Die ausgewählten klassischen Gehalte lassen kaum einen Schaden erwarten.

7.5.4.10 Kritische Anmerkungen

Kritisch ist zu dem Littschen Verständnis von "Führung" festzustellen, daß der junge Mensch zwar seinen Willen zum Sinn einbringen kann, aber ob gerade die vom Erzieher ausgewählten klassischen Gehalte ihn interessieren, läßt sich theoretisch nicht beantworten, ist aber von großer praktischer Relevanz. Ferner ist der Auswahlmaßstab des Klassischen - wie bereits in Abschnitt 4.2.3 dargestellt - nicht problemlos, zum einen weil er nicht für alle anstehenden Lebensprobleme eine klassische Lebenslösung parat hat, und zum anderen, weil die Festlegung klassischer Inhalte äußerst schwierig ist, worauf Th. Litt (S. 73 - 74) selbst hinweist. Schließlich führt die starke Zurücknahme der Aktivität des Erziehers beim "Werdensprozeß der menschlichen Seele" dazu, daß für den schulpädagogischen Bereich das Prinzip der Förderung hinzugenommen werden muß. Das bloße Zusammenbringen von "Geist" und "Seele" genügt den wenigsten Heranwachsenden zur Initiation einer echten Begegnung, die Anlaß zur Umstellung gibt, oder - in der Art des fruchtbaren Moments (Friedrich Copei) - grundlegende Einsichten ermöglicht. Hier gilt es, die von O.F. Bollnow (1984 a, S. 64) formulierte anthropologische Erkenntnis umzusetzen, die besagt,

daß zu dem Menschen "die Möglichkeit gehört, schuldhaft gegenüber seinem Sein-sollen zurückzubleiben, und dem dann die Aufgabe erwächst, im neuen Anlauf das Versäumte nachzuholen". Erkenntnisse dieser Art bieten sich bei einer Integration der anthropologischen Betrachtungsweise in die erkenntnistheoretische Untersuchung an (vgl. hierzu Kapitel 6).

7.5.4.11 Zusammenfassung

Die von Theodor Litt vertretene und in die sinntheoretische Position rezipierte Sichtweise von "Einführung" und "Hinführung zu sich selbst" verbindet den didaktischen mit dem erzieherischen Aspekt und weist auf deren dialektische Aufhebung in sich hin. Das besagt, daß bei der unterrichtlichen Bemühung um den kognitiven Anteil des jungen Menschen immer auch zugleich ein nicht zu übersehender erzieherischer Aspekt mit am Werke ist. Umgekehrt macht dies auf die Verbindung aufmerksam, daß bei jeder intentionalen erzieherischen Beeinflussung zugleich ein didaktischer Anteil begleitend wirksam ist. Das bedeutet, daß der Erzieher seine erzieherische Maßnahme überlegt und begründend einsetzen muß, will er erreichen, daß sie im erstrebten Sinn erzieherisch qualifiziert ist. Über die "Wirkung", d. h. über die Art und Weise, wie sie von dem jungen Menschen aufgefaßt und in sein Leben integriert wird, kann jedoch keine Aussage gemacht werden; denn jeglicher Blick in die Zukunft ist unmöglich und die Formung des Heranwachsenden nach einem beliebigen Modell, einem fixierten Bilde ist als unpädagogisch abzulehnen, weil das Recht des Heranwachsenden auf freie Selbstbestimmung mißachtet wird.

Mit dem Prinzip der Führung als Ein- und Hinführung läßt sich die Notwendigkeit begrifflich fassen, daß der Erzieher den Heranwachsenden auf dem Weg über die angebahnte Begegnung von "Geist" und "werdender Seele", die sonst nicht zusammenkommen könnten, "höher ziehen" oder "emporheben" kann. Das gelingt aber nur, wenn er von der pädagogisch legitimierten Einführung in etwas und der Hinführung zu sich selbst Gebrauch macht und auf jede andere Art von Führung verzichtet. Das hat mit der Einsicht in die eigene Grenze,

mit der Anerkennung der Selbstbegrenzung, mit der Beachtung der Selbstbestimmung und Stellung des Heranwachsenden zu tun, aber nichts mit Schwäche, denn dort, wo der Heranwachsende den Erzieher nicht ruft, handelt dieser auch. Pädagogisches Führen lenkt planvoll, führt Inhalte zu, bildet sie in Heranwachsende ein, führt zusammen, führt hin zu Begegnungen und in Sachverhalte ein. Aber es führt den jungen Menschen auch zu sich selbst. Es bezieht sich auf frei entscheidende, stellungnehmende Subjekte und nicht auf willfähige Objekte oder gar auf "Schülermaterial". Sein Ziel ist die Selbständigkeit des jungen Menschen.

Das Prinzip der Führung trägt zur Forderung des "offenen" ganzen Menschen entscheidend bei, insbesondere deshalb, weil es sämtliche fördernde Einzelmaßnahmen auf ein hohes pädagogisches Niveau hebt. Dadurch reduzieren sich Mißverständnisse über Führungsabsichten des Lehrers. Außerdem unterstützt das Prinzip der Einführung und der Hinführung zu sich selbst die Bemühungen des Heranwachsenden um Selbstbewußtsein und damit um Bedeutungsgewinnung. Es verstärkt die positiven Einflüsse der Prinzipien der Ermutigung und der Anerkennung. Es hebt auch sie auf ein hohes pädagogisches Niveau, indem es die Einzelmaßnahmen in die umfassenden Bemühungen um ein "Selbst" einbezieht, "dessen Kern und Sinn doch eben erst im Hinblick auf jene Welt der idealen Werte sich bestimmt", wie Theodor Litt resümierend formulierte (S. 77).

Durch die Darstellung der Prinzipien "Förderung", "Ermutigung", "Anerkennung" und "Führung" ist das übergeordnete Prinzip "Bedeutungsgewinnung" in groben Zügen strukturiert worden. Es leuchtet unmittelbar ein, daß die geförderten Fähigkeiten, die anerkannten Wissensinhalte, die durch Einführung erworbenen geistigen Kulturgüter u. a. m. auf dem erreichten Niveau zu erhalten und zu verbessern sind. Die Prinzipien der Wiederholung und Übung unterstützen dieses Anliegen und tragen daher auch zur Bedeutungsgewinnung bei.

Die erworbenen kognitiven Inhalte müssen wiederholt werden, damit sie in immer neuen Zusammenhängen sicher verfügbar sind. Im Unterschied zu Fähigkeiten kann Wissen nicht geübt, sondern nur gedächtnismäßig gesichert, erneut durchdacht, kurz: wiederholt werden.

Fähigkeiten und Fertigkeiten hingegen werden geübt, weil sie ein bestimmtes Können anstreben. Ohne hier genauer auf das Prinzip der Wiederholung eingehen zu können, sei ihre prinzipielle Bedeutung gewürdigt. Dies ist umso naheliegender, als die Lernprozesse der Heranwachsenden oft unterbrochen, gestört und nicht zu Ende gebracht werden. Außerdem schleichen sich Fehlerquellen ein, die durch Wiederholungen ausgemerzt werden können. Schließlich werden die Zusammenhänge vergessen, die Einzelfakten in einen sinnvollen Zusammenhang stellen.

Das Prinzip der Wiederholung bietet sich besonders gegen Ende des Schuljahres an, weil in dieser Zeit der Zusammenhang des im Schuljahr erarbeiteten Stoffes überblickt und in seinen Lücken erlebt werden kann. In der Retrospektive erfährt der Heranwachsende seinen eigenen geistigen Zuwachs und faßt ehemalige Schwierigkeiten als unverständlich auf. Die Chance, auf diese Weise Schüler ermutigen zu können, braucht sich der Lehrer nicht nehmen zu lassen. Der damit angesprochene erzieherische Aspekt läßt sich durch die kontinuierliche Wiederholung verstärken, die ein vorzügliches Mittel ist, eine angemessene Arbeitshaltung sich anzueignen und ein achtenswertes Arbeitsethos zu entwickeln. Die kontinuierliche Wiederholung eröffnet eine Vielfalt an Möglichkeiten, Werte des Schaffens, Erlebens und des Ver ichtens sowie im Rahmen gegenseitiger Hilfeleistungen des Sozialen zu verwirklichen. Da eine kontinuierliche Wiederholung die ~~entstande~~nen Verstehensschwierigkeiten reduziert, trägt sie zum Verstehen von Sinn wesentlich bei. Da aber bei der Wiederholung von Wissensinhalten immer auch Fähigkeiten angesprochen werden, ist die Nähe zur Übung sehr groß. Doch das soll im folgenden noch genauer dargestellt werden.

7.6 Das Prinzip "Übung"

Die Übung kommt in den Schulen bekanntlich weithin zu kurz. Sie wird von vielen als lästig angesehen und ist insofern nicht beliebt aber doch prinzipiell unvermeidbar. Die mechanischen Drillübungen und das mechanische Einprägen von Gedächtniswissen - meist fälschlich als Übung deklariert - provozieren eine ablehnende Haltung der Heranwachsenden.

Auch in der Fachliteratur nimmt die Übung keinen zentralen Platz ein, sondern taucht im Zusammenhang mit der "Sicherung der Lernleistung" (F. Kopp 1977, S. 157 f.), den "Unterrichtsmitteln" (F. Huber 1965, S. 185), der "Unterrichtsartikulation" (G. Scholz/H. Bielefeldt 1982, S. 106 - 109) oder der "Arbeit am neuen Stoff" (L. Klingenberg 1972, S. 377 - 383) mehr oder minder randständig auf. Nur selten gibt es Monographien, in denen der Begriff "Übung" im Titel erscheint. Beispiele hierfür sind G.E. Becker u. a. (1976) und O.F. Bollnow (1978).

Der Begriff "Übung" wird in der angeführten Literatur unterschiedlich aufgefaßt. Gelegentlich wird er mit Wiederholung gleichgesetzt, bzw. nicht von ihr unterschieden, wie dies z. B. bei Georg E. Becker u. a. (1976) geschieht. Die Übung wird als wiederholtes Tun definiert, das darauf abzielt, "daß die Schüler das Gelernte langfristig und bei Bedarf - auch unter veränderten Bedingungen - beherrschen" (S.24) In dieser Formulierung sind weder das Wesen der Übung noch seine konstitutiven Elemente und der Gültigkeitsbereich zufriedenstellend bzw. über das alltägliche Verständnis hinausgehend enthalten. Das ist umso erstaunlicher als wichtige Vorarbeiten bereits vorliegen.

Mehr als zehn Jahre zuvor hat nämlich Alfred Petzelt die Übung von der Wiederholung präzise unterschieden:

"Die Wiederholung trifft ein bereits im Prozesse eindeutig gewordenes Lehrgut. Die Übung benutzt dieses. Wiederholt kann werden, was auch bereits als geübt angesehen werden kann. Geübt wird daher ein Sachverhalt, der für eine künftige Wiederholung muß fähig werden können. Wiederholung trifft ein Lehrgut, das vom Ende eines abgelaufenen Prozesses her gesehen wird. Übung trifft ein Verhältnis

zwischen dem Lehrgut, das ebenfalls erreicht ist, das aber als Gesetzlichkeit für mögliche Fälle muß angesehen werden können. Wiederholung geht durch Bereiche gegenständlicher Geltung." (1964, S. 111 - 112)

Die Übung ist bei Lehrgütern angemessen, die eine Gesetzmäßigkeit darstellen. Voraussetzung einer unterrichtlichen Übung ist nach A. Petzelt ein "Resultat" (S. 110). An ihm vollziehen sich Übungen. Eine mathematische Formel beispielsweise mag als Resultat dienen. Sie wurde im Unterricht entwickelt und von den Schülern in ihrer Gesetzmäßigkeit erkannt. In neuen Aufgabenstellungen soll sie angewendet werden. Sie wird in ihrem fertigen Zustand genommen und für die Durchführung von Fällen benutzt. In immer neuen Fällen soll sie sich bewähren. Die Schüler sollen eine Reihe von Fällen überschauen, in denen sie sich bewährt. Bei dieser geistigen Tätigkeit kommt es nicht auf neues Wissen an, sondern auf neue Beleuchtungen der Formel. Auf diese Weise lernt der Schüler mit ihr umzugehen. Hier ist die Übung produktiv und alles andere als bloßer Drill. "In ihr schreitet das Ich fort und wächst. Darum ist sie eine Sonderaufgabe, ihr fehlt alles, was einem Mechanismus nahekommt." (S. 110) In diesem Verständnis von Übung wird eine "Gesetzlichkeit (sc. die mathematische Formel) auf einen Fall (sc. eine neue Aufgabenstellung) bezogen" (S. 111).

Von Übung spricht A. Petzelt dann, wenn das Verhältnis von Gesetzmäßigkeit und Fall vorhanden ist. "Lehrgüter, die dieses Verhältnis nicht aufweisen, (sind) grundsätzlich nicht übbar." (S. 111) Ob Übungen in diesen Bereichen tatsächlich keinen Sinn haben, wie A. Petzelt lapidar feststellt, muß sich bei der Darstellung der Untersuchung O.F. Bollnows (1978) erweisen. A. Petzelt macht den Übungsbegriff abhängig von "Struktur des Gegenstandes" (S. 111), wobei die "Relation zwischen Gesetz und Fall" (ebd.) entscheidend bleibe. Bedeutsam ist der Nachdruck, mit dem er auf die Produktivität der Übung verweist. Hierzu eine Äußerung:

"Weggefegt wird der tägliche Kleinkram des Mechanismus, der sich immer wieder einschleichen möchte. An seine Stelle tritt die Produktivität gewonnenen Besitzes als Aufgabe." (Ebd.)

So sehr sich A. Petzelt zwar bemüht, den "logischen Ort eines Begriffes in seinem System" zu bestimmen, er kann uns nicht sagen, was die Übung letztlich ist; wir erfahren nur, bei welchem Gegenstand bzw. Lehrgut die "Übung" möglich ist. Außerdem bezieht er den Begriff und das Phänomen ausschließlich auf den schulischen Bereich, so daß er das gesamte Sinngefüge von Übung nicht erfassen und die Praxis befruchten kann. Gleichwohl bleiben der Nachdruck auf die Produktivität der Übung und die Unterscheidung zur Wiederholung ein wichtiger Beitrag zur Klärung des Verständnisses von Übung.

Vor G.E. Becker u. a. (1976) hat außerdem bereits Lothar Klingberg (1972) auf den "Einführungs"-charakter der Übung hingewiesen, die das Ziel habe, Können zu erreichen. Er unterscheidet es vom Wissen und betont die enge Verbundenheit von Übung und Wiederholung. Er hebt auch die "Zielgerichtetheit" und die "Bewußtheit" als Faktoren der Übung hervor, die diese von der "Gewöhnung" unterscheiden. Er schreibt:

"In der Didaktik ist der Begriff der Übung auf das 'Einüben' von Handlungsabläufen mit dem Ziel, Können zu entwickeln, bezogen. Alle Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen bedürfen zu ihrer Herausbildung, Vervollkommnung und Festigung der Übung." (S. 377)

Übung, so hat es den Anschein, ist ein zentraler Bereich, ohne den in der Didaktik kein zufriedenstellendes Ergebnis auf Dauer erreicht werden kann. Allerdings ist aus sinntheoretischer Sicht das Einüben von "Handlungsabläufen" zweifelhaft, weil Handlungen als intentionales, verantwortliches Tun verstanden werden. Wir bevorzugen stattdessen hier die Bezeichnung "Verhaltensweisen" oder "Tätigkeiten". Zusammenfassend definiert L. Klingberg:

"Unter Übung im pädagogischen Sinne verstehen wir den wiederholten Vollzug von Tätigkeiten (Handlungsabläufen) mit dem Ziel ihrer fortschreitenden Vervollkommnung und teilweisen Mechanisierung zu Fertigkeiten und Gewohnheiten." (S. 378; im Original gesperrt)

Aus diesem, auf den wiederholten Vollzug von Gleichem abzielenden Verständnis von Übung mit dem Ziel, die Vollkommenheit einer Tätigkeit zu erreichen, ist der einführende Charakter von Übung ergänzt. Die Gefahr der Mechanisierung scheint L. Klingberg nicht zu sehen. Mechanisierung kann aber nicht Ziel einer sinnvollen Übung sein, wohl jedoch die bewußt erlebte Geläufigkeit. Schließlich unterscheidet L. Klingberg noch die "direkte Übung" (S. 378 f.) von der "immanenten" (ebd.). Er schreibt:

"Von direkter Übung sprechen wir dann, wenn spezielle Übungsziele, etwa bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten, durch besondere methodische Maßnahmen, die einen ausgesprochenen Übungscharakter tragen, realisiert werden. Wir verstehen darunter zum Beispiel die vielen "reinen" Übungssituationen des Mathematikunterrichts, des Sprachunterrichts, aber auch des Werk-, Turn-, Musik- und Zeichenunterrichts." (S. 378)

Die direkte Übung ist nach L. Klingberg als "besonderer Übungsabschnitt in Unterrichtsstunden oder aber als vorherrschende und didaktisch bestimmende Aufgabe ganzer Unterrichtsstunden (Übungsstunden)" möglich. (S. 378 f.). Die "indirekte oder auch immanente Übung" hingegen ist ihm zufolge stets in Situationen immanent mitgegeben, so daß gleichsam nebenbei sich Übungseffekte einstellen. Dazu schreibt L. Klingberg:

"Die Übungssituation tritt nicht vordergründig in Erscheinung, sie ist verdeckt, überlagert von anderen Prozessen, die im Unterricht ablaufen. Die Übungssituation wird den Schülern nicht immer bewußt. Der didaktische Konzentrationspunkt liegt hier nicht bei der Übung, sondern bei anderen didaktischen Prozessen. Bestimmte Übungsprozesse aber 'laufen mit', bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Gewohnheiten werden gewissermaßen im 'Vorbeigehen' weiterentwickelt." (S.379)

Neben der verdienstvollen Differenzierung der Übungsformen in direkte und indirekte verweist L. Klingberg auf Bedingungen für die Ausbildung von Fertigkeiten und Können. Diese lehnen sich an die Forschungsergebnisse der Lernpsychologie (J. Lompscher) an, von denen er acht referiert (S. 380 f.).

Damit hat L. Klingberg einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung der Übung geliefert. Aber er ist nicht durchgedrungen zum Wesen und Sinn der Übung und ist im methodisch-didaktischen Rahmen verhaftet

geblieben. Gleichwohl hat er wesentliche Faktoren von Übung herausgeholt: Einführung, Vollendung, Können, Zielgerichtetheit, Bewußtheit, direkte und immanente Form.

Zusammenfassend sei hier die Übung vorläufig auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen, die zum Können führen und vom Wissen grundsätzlich unterschieden sind. Sie ist von Wiederholung und Gewöhnung genauso zu unterscheiden - obwohl es eine größere Nähe dazu gibt - wie von Drill und Mechanisierung. Für Gegenstände des Unterrichts, die eine Gesetzmäßigkeit darstellen (z. B. Formel), ist sie geeignet. Die Übung erfolgt zielgerichtet und bewußt. Sie hängt von lernpsychologischen Bedingungen ab, weshalb sie eine sehr starke Affinität zum Lernen besitzt. Sie kann ihre Ziele direkt und indirekt erreichen. Der Aspekt des Wesens der Übung ist bis jetzt genauso wenig angesprochen worden wie jener des Heranwachsenden. Das soll im folgenden ergänzt werden.

Otto Friedrich Bollnow hat sich (1978) mit der Übung aus der Sicht der philosophischen Anthropologie auseinandergesetzt, wobei er über einschlägige Arbeiten, z. B. von Karl Odenbach (1969), Martin Bönsch (1975) und Fritz Loser (1968) hinausgegangen ist.

Karl Odenbach gibt Hinweise zur Anwendung der Übung im Unterricht auf der Grundlage psychologischer Forschungsbefunde bezüglich der Durchführung von Übungen. Er beschreibt dreizehn "Übungsgesetze" (1969, S. 59 f.), wie z. B. Übungsbereitschaft, Stoffzusammenhang, Nutzen der Wiederholungen und Wechsel der Übungsformen. G. Scholz und H. Bielefeldt (1982) referieren in Anlehnung an M. Bönsch (1967, S. 90 f.) acht Übungsgesetze (S. 107 - 108).

Martin Bönsch schlägt ebenfalls Übungsformen vor, aber er fragt nicht, wieweit die Erleichterungen und spielerischen Einkleidungen sinnvoll und durchführbar sind, ohne daß die Übungen wichtige Funktionen verlieren. Das unterlassen auch die oben genannten Verfasser. Die Frage nach dem Wesen der Übung und ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens stellt hingegen O.F. Bollnow (1978).

Fritz Loser fragt im Sinn der philosophischen Anthropologie vom Mangel her - denn die Übung ist unentbehrlich und verweist auf ein Defizit - worin ihr Beitrag zum Verständnis des Lernens und Lehrens besteht. Er ist überzeugt, daß jedes im menschlichen Leben vorfindbare Phänomen einen besonderen Beitrag zum Verständnis dieses menschlichen Lebens leistet. Daher ist auch die Übung im Unterricht einmalig und für das Ganze einer Theorie des Lehrens und Lernens unersetzbar. Er wendet das methodische Organon-Prinzip (vgl. Kap. 6) an und fragt von der Übung auf das Wesen von Unterricht zurück. Er fragt aber in dem ihm verfügbaren didaktischen Rahmen nicht mehr nach dem Wesen der Übung selbst. Diese Frage stellt O.F. Bollnow. Er verweist auf die Notwendigkeit, die in der schulpädagogischen Literatur und darüber hinaus vertretene Vorstellung aufzugeben, die Übung sei lediglich eine Angelegenheit des Unterrichts oder des jungen Menschen. Sie gehört ihm zufolge vielmehr "wesensmäßig und lebenslang in einer Weise zum Menschen, daß er nur in beständiger Übung sein eigenstes Wesen erfüllen kann" (S. 19). Im folgenden sollen nun die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung O.F. Bollnows zusammenfassend referiert werden. Sie weisen die Übung zu Recht als Prinzip im Rahmen der Schulpädagogik aus.

7.6.1 Übung bezieht sich nur auf praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Übung ist nur dort erforderlich, "wo es sich um eine praktische Fertigkeit handelt, die der Mensch in sich ausbilden soll" (S. 27). Zu den Fertigkeiten gehören die Beherrschung des Leibes, insbesondere beim Sport, die manuellen Grundfertigkeiten, etwa das Hobeln, Sägen und Feilen, aber auch die geistigen Fertigkeiten des Rechnens zum Beispiel und die Urteilskraft, die nach Immanuel Kant "geübt sein will" (zit. nach Bollnow, S. 27). Im menschlichen Bezug ist es zwar unangemessen zu üben, etwa in der Liebe, weil damit der Mensch, mit dem man übt, als Material betrachtet wird (S. 98 - 99). Es gibt aber Bereiche menschlichen Umgangs, in denen man üben kann. So kann der Lehrer beispielsweise sein unterrichtliches Verhalten üben und sich bemühen, gewisse Fehler zu vermeiden. Ferner sind die Formen des "geselligen Lebens" (Schleiermacher) geeignet, etwa Höflichkeit, Rücksichtnahme und Gesprächsführung usw. zu üben. Im Verhältnis zum Existentiellen können zwar nicht der Umschwung oder die Umstellung geübt, wohl aber die Zerstreutheit beseitigt und die Ängstlichkeit überwunden werden (vgl. S. 101).

Das Wissen kann man lehren, die Einsicht wecken, aber das Können kontinuierlich üben. Wissensinhalte können also nicht geübt, sondern nur wiederholt werden. Wissen wird nicht verbessert, "sondern neu und sicherer befestigt" (S. 29). Hingegen wird bei der Übung einer Fertigkeit die unvollkommene Leistung solange verbessert bis sie geläufig ist. Die Fähigkeit zum selbständigen Wissenserwerb kann jedoch genauso vervollkommen werden wie Fertigkeiten, die zur Gewinnung von Erkenntnissen nötig sind. Jede Fertigkeit, jede Kunst im weiten Sinne und jedes Handwerk fördert neben dem Können spezifische Kenntnisse. Insofern wirken Können und Wissen zusammen. Damit bestätigt O.F. Bollnow die Aussagen von A. Petzelt und L. Klingberg im wesentlichen.

7.6.2 Üben und Können stehen in einem wechselseitigen Beeinflussungsverhältnis

Alles Üben ist auf das Können bezogen und Können ist nur über das Üben erreichbar. Der Mensch existiert erst dann im Vollsinn des Wortes, wenn er etwas kann. Er verwirklicht sich in seinem Können, das in seinem Handeln offenbar wird. O.F. Bollnow zitiert Josef König mit dem Satz: "Der Mensch ist das, was er vermag." Die Gewißheit des Könnens verleiht dem Heranwachsenden "Kraft, sich in die Welt zu wagen" wie man mit Goethe sagen kann. Daraus resultiert die Erkenntnis, daß das Leben ein Können ist.

Die von O.F. Bollnow betonte Gewißheit des Könnens verhilft dem Heranwachsenden dazu, vor sich und anderen Bedeutung zu gewinnen. Der hohe erzieherische Wert der Übung offenbart sich an dieser Stelle. Das Können stellt eine Verbindung zum Aktivitätsprinzip dar und verhindert, daß die Aktivität zu bloßem Aktivismus verkommt. Da das Können Leistungen umfaßt, ist die Verbindung mit dem Leistungsprinzip gegeben. Das Können, das zum Leben nötig ist, muß der Mensch erwerben, weil ihm nur wenige biologische Funktionen angeboren sind. Somit erweist sich die Übung, die zum Können führt, als im höchsten Maße sinnstiftend und aus sinntheoretischer Sicht von zentraler Bedeutung.

7.6.3 Zwischen dem bei Arbeit und Spiel sich einstellenden Übungseffekt und dem der Übung im strengen Sinn besteht ein grundsätzlicher Unterschied

Die Übung hat zwei Formen: eine Übung fällt gleichsam als Nebeneffekt an, die andere muß eigens durchgeführt werden. Dies erinnert an die direkte und immanente Übung, die L. Klingberg beschrieb. Hier werden die beiden Formen der Übung nicht auf den schulischen Prozeß eingeengt. Die erste Übungsform ergibt sich von selbst während der Mensch sich ganz der Tätigkeit hingibt, etwa bei der Arbeit oder beim Spiel. Beispiele hierfür sind das spielerische Lernen oder die handwerkliche Arbeit, bei der die Übung den Meister macht,

wie es umgangssprachlich heißt. Hier wird merkwürdigerweise nicht auf den Übungseffekt geachtet. Er tritt dann am ehesten ein, wenn man ihn während der Arbeit bzw. dem Spiel nicht im Auge hat. Die andere Form der Übung ist jene, die zur "Einübung bestimmter Fertigkeiten" (S. 39) vorgenommen wird. Darin vor allem sah L. Klingberg die zentrale Funktion der didaktischen Übung. Diese zweite Form ist nach O.F. Bollnow im eigentlichen Sinne "Übung". Sie wird nötig, weil die gewollten Leistungen nicht - wie erwartet - eintreten. Bei dieser Übungsform ist die Handlung unterbrochen. Es werden Teile davon wiederholt, reflektiert oder geübt.

Das Spiel eignet sich zur Einübung von Fertigkeiten, aber es ergibt sich daraus nicht mit Notwendigkeit das sichere Können. Unsauberheiten müssen einkalkuliert werden, so daß sich Fehler einschleichen können, die schwer zu beseitigen sind. Hier hilft nur die Unterbrechung des Spiels, die Herausnahme einer einzelnen Tätigkeit aus dem Zusammenhang und die Wiederholung, die bis zur wirklichen Beherrschung oder zum Können durchgeführt wird. Diese an sinnlosen Einzelheiten durchgeführte Übung stellt den Übergang vom Spiel zur Übung im strengen Sinn dar. Dazu stellt O.F. Bollnow fest: "Dieser Übergang ist immer schmerzlich, da das unbefangene Aufgehen im Spiel damit abgebrochen" ist (S. 40).

Ein Wesenszug der Übung ist ihre formale Bildung, bei der die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten ansteht. Diese sind als solche sinnlos und gewinnen erst im Zusammenhang ihren Sinn. In der Übung sind also Einzelleistungen zu erbringen. Daher ist die Übung selbst nur sinnvoll, wenn man hoffen kann, "das Leistungsganze von der sicher beherrschten Einzelleistung her wieder aufzubauen" (S. 40). Während dieser Übungsart gerät das Übungsziel leicht aus den Augen, wodurch besonders in der Schule leicht der Eindruck von Langeweile entsteht.

Ein zweiter Wesenszug der Übung ist die Forderung nach vollkommener Leistung. Hierzu führt O.F. Bollnow aus:

"Der Geist der Übung ist der unerbittliche Ernst, der nicht nachläßt, bis die Leistung fehlerfrei gelungen ist. Die Übung erfordert eine Härte gegen sich selbst. Sie verlangt eine strenge Disziplin. Zu ihr gehört unablösbar ein gewisser asketischer Zug, und nicht umsonst heißt ja Askese in der wörtlichen Übersetzung ganz einfach Übung. Vielleicht ist es dieser asketische Zug, die Notwendigkeit einer strengen Disziplin, der zur heute verbreiteten Abneigung gegen die Übung geführt oder doch wesentlich beigetragen hat." (S. 41; meine Hervorhebung)

Dieser unerbittliche Ernst, die strenge Disziplin und der asketische Zug sind von der Mehrheit der Menschen auch zehn Jahre nach der Feststellung O.F. Bollnows nicht in ihrer förderlichen Qualität erkannt worden. Sie stehen immer noch dem Trend der Zeit diametral gegenüber.

7.6.4 Übungsverfahren, die das Ziel der Übung verschleiern, sind nur in begrenztem Maße verwendbar.

Die Vorenthaltung des wahren Übungszieles gefährdet die Übungsbereitschaft der jungen Menschen, weil sie den Sinn der Übung nicht einsehen. Diese Feststellung wendet sich gegen jene Übungsformen, die als "spielerisches Lernen" bzw. "Lernspiele" falsche Erwartungen wecken. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, den Schülern das Ziel der Übung auf dem Weg über den sich unbeabsichtigt einstellenden Übungseffekt vorzuenthalten. Dadurch sollen Beschwerden des Übens vermieden werden. Sie bieten zwar eine wertvolle Hilfe für den Unterricht, aber sie lassen nicht zu, daß der Schüler die gesamte Sinnfülle des Tätigseins erkennt. Diesen Hinweis aus sinntheoretischer Sicht ergänzt O.F. Bollnow durch die begrenzten Anwendungsmöglichkeiten dieser Verfahren. Formale Übungen lassen sich nur beschränkt in immer neue Beispiele "einkleiden", ohne daß die neuen Stoffe den Schülern mehr Aufmerksamkeit abverlangen als der Übung gut tut. Außerdem befürchtet O.F. Bollnow, daß der "Wille zur Genauigkeit" verloren geht (S. 42). Das wäre insofern problematisch, weil so manche Fertigkeit der konzentrierten Aufmerksamkeit bedarf.

Wenn O.F. Bollnow kritisiert, daß in der Literatur, z. B. bei K. Odenbach "von Übung im strengen Sinn kaum die Rede" ist (S. 43), dann heißt dies, daß vor allem die Wiederholung in der Schule didaktisch und methodisch reflektiert wurde und daß es nicht gelungen ist, die Übung im strengen Sinn in der schulpädagogischen Literatur in der angemessenen Weise zu beachten. Das soll mit dem Prinzip "Übung" hier aus sinntheoretischer Sicht geschehen. Ferner soll aufgezeigt werden, daß die strenge Übung gar nicht so streng ist, sondern bei vollendeter Durchführung im Gegenteil dem Heranwachsenden ein Höchstmaß an innerer Freiheit gewährt.

7.6.5 Das durch Übung erreichte Können ist beglückend

Jedes Können-Wollen ist ein "immer-besser-können-Wollen" (Josef König). Es ist also auf Vervollkommnung hin angelegt. Jedes Können ist ferner von einem Nicht-Können begrenzt (Wolfgang Kroug). Das Subjekt will die Grenzen des Nicht-Könnens zurückdrängen, damit ein besseres Können sich einstellt. Ein besseres Können gelingt nur durch ein schrittweises geduldiges Üben (vgl. S. 44). Die Übung trägt somit zu individuellen Glückserlebnissen bei. Sie unterstützt auch das Perfektionsstreben des jungen Menschen. Den daraus resultierenden hohen erzieherischen Wert der Übung im strengen Sinn unterstreicht das folgende Zitat:

"Dieses auf dem Wege der Übung erreichte Können ist an ihm selber beglückend. Während bei jeder nur ungefähr erreichten Leistung, bei jeder nachlässig ("schlampig") ausgeführten Arbeit ein Gefühl des Mißbehagens, des inneren Unbefriedigt-Seins zurückbleibt, empfindet der Mensch hier das Glück des fehlerfreien Gelingens. Und vielleicht gibt es kein reineres Glück als das der vollkommen gelungenen Leistung." (S. 44; meine Hervorhebung)

Mit dieser Aussage Bollnows rückt das Prinzip der Übung in die Nähe des Primats der Harmonie, in dem ebenfalls das Streben nach Vollkommenheit eine zentrale Rolle spielt. In der Vollkommenheit liegt ein absoluter Maßstab vor, der beim Üben immanent wirksam ist und zum Garant aufkommender Freude wird. Anlässe hierzu gibt es nach O.F. Bollnow im sportlichen Bereich genauso wie im hand-

werklichen, beim Wettbewerb einzelner oder Gruppen und im geistigen Bereich, etwa bei der geglückten Übersetzung eines fremdsprachigen Textes. Das Erlebnis, die passende Form gefunden zu haben, ist für Schüler in der Regel weniger naheliegend. Gleichwohl könnte es - etwa im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts - stärker als bisher einbezogen werden. Von nicht unerheblicher Bedeutung für das Ansehen der Schule ist die prinzipielle Möglichkeit der Übung im strengen Sinn zu individuellen Glückserlebnissen beitragen zu können. Auch dies ist ein Grund, die Übung zum Prinzip zu erklären.

7.6.6 Mit der Übung ist die Gefahr des spielerischen Selbstgenusses und des Virtuositums gegeben

Was man vorher kennt, kann man üben und nur darauf bezieht sich das Können. Übung entspringt aber erst aus einem Unvermögen, aus einem Nicht-Können, das zur Isolierung von mangelhaften Einzelleistungen führt, die zur Vollkommenheit gebracht werden. Das Ergebnis ist ein Können im strengen Sinn. Wo dieses Können "nicht mehr primär im Dienst einer Aufgabe steht, sondern als solches entwickelt und genossen wird" (S. 51), besteht die Gefahr, daß aus der an die Sache hingebenden Tätigkeit ein spielerischer Selbstgenuß wird. "Je schwieriger eine Tätigkeit ist, je größer die Kunstfertigkeit ist, die sie erfordert, umso größer ist die Gefahr eines leeren, sinnlos gewordenen Virtuositums" (S. 51; meine Hervorhebung). Diese Gefahr ist nach O.F. Bollnow im Wesen des Könnens "und damit im Wesen des Menschen /.../ notwendig enthalten und darum gar nicht zu vermeiden" (S. 51). Deshalb kann sie nur in der Auseinandersetzung bestanden werden. Auf sie ist um der sinnerfüllenden Möglichkeiten der Übung willen nachdrücklich aufmerksam zu machen.

7.6.7 Die kontinuierliche Übung hält das Können auf einem hohen Niveau

Das Können vergeht, wenn es nicht geübt wird. Diese oft von jungen Menschen übersehene Erkenntnis der philosophischen Anthropologie soll im Zitat deutlich gemacht werden:

"Das Können besteht nur zusammen mit dem Üben und ist von diesem gar nicht zu trennen. Der Mensch ist in dieser Weise das übende Wesen, d. h. ein Wesen, das sich nur in beständig wiederholtem Üben in seinem Sein erhalten kann, das erstirbt, wo es im vermeintlichen Besitz seines Könnens aufhört zu üben." (S. 52; meine Hervorhebung)

Allerdings ist es fraglich, ob das Geübte in der Ernstsituation wirklich gekonnt wird. Das bis zur Vollkommenheit Geübte kann immer auch in ein Nicht-Können umkippen, insbesondere dann, wenn es vor anderen präsentiert werden soll. Vor dem Wagnis des Scheiterns hat der Mensch Angst, die sich beispielsweise im "Lampenfieber" oder in der "Prüfungsangst" niederschlägt. Dennoch: die sinntheoretische Bedeutung besteht in der kontinuierlich abgesicherten Möglichkeit des sinnerfüllten Tätigseins.

7.6.8 Zur erfolgreichen Übung gehört eine entspannte seelische Verfassung

Die erfolgreiche Übung fordert eine selbstvergessene Hingabe an das übende Tun, ferner den Willen, so gut wie nur möglich tätig zu sein und die Leistung bei jeder Wiederholung zu steigern.

Jedoch muß auch hinzugefügt werden, daß eine zu große Anspannung dem Übungserfolg schadet, weil damit meist eine psychische Verkrampfung einhergeht. Die erstrebte Leistung gelingt nur "in einer gelösten seelischen Verfassung" (S. 55). Die polaren Gegensätze von Anspannung und Gelöstsein müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, soll das Übungsergebnis positiv sein. Eine heitere, ruhige Grundstimmung ist nach Marcel Müller-Wieland (1976, S. 110 f.) vorteilhaft für das Übungsziel. Ein hastiges Vorwärtsdrängen hingegen verhindert den Übungserfolg. Zur Erläuterung dient das folgende Zitat:

"Wer richtig üben will, der muß ganz in seinem Tun aufgehen und muß sich von seinem Rhythmus tragen lassen. Er darf seine Arbeit natürlich nicht lässig betreiben, aber er darf ebensowenig über sein Tun hinaus ständig auf das Ergebnis hinzielen und dieses in möglichst kurzer Zeit zu erreichen suchen. Er muß sich im Zustand völliger Gelassenheit befinden, die im gegenwärtigen Augenblick ruht und, weil sie ihrer sicher ist, sich auch im Üben die nötige Zeit nehmen kann." (S. 56; meine Hervorhebungen)

Richtiges Üben geht einher mit einer positiven psychischen Gesamtverfassung. Das aber heißt, daß sie durch Übung evozierbar ist, daß Übung einen wichtigen Beitrag zur Psychohygiene liefert - quasi als Nebeneffekt. In anderen Worten: die Übung trägt zur Verwirklichung von Erlebnisswerten bei und ist aus sinntheoretischer Sicht äußerst wertvoll.

7.6.9 Die Übung fördert die Konzentration

Die Konzentrationsfähigkeit ist ein Können, das übbar ist und durch die Übung auf einem bestimmten Niveau erhalten bleibt. Man übt eine bestimmte Fertigkeit ein und dabei gelingt es, in eine bestimmte "innere Verfassung", etwa die Konzentration, zu gelangen. Der Grund hierfür liegt darin, daß die Konzentration, die durch das Üben hervorgebracht wurde, übertragbar ist und als Konzentrationsfähigkeit weiterwirkt. Dies ist eine Erkenntnis von Fritz Loser, die er wie folgt zusammenfaßt:

"Offenbar ist die Konzentration nicht nur Voraussetzung einer sinnvollen Übungspraxis. Vielmehr ist sie auch eine Funktion der Übung, zumindest aber ist sie der Übung zugänglich." (S. 164)

O.F. Bollnow dehnt die didaktische Perspektive der Konzentration, die sie bei F. Loser einnimmt, auf den Bereich des gesamten menschlichen Lebens aus und behauptet, daß sich der Mensch durch die Übung in die Verfassung des richtigen Lebens versetzen kann. Er argumentiert wie folgt: Der alltägliche Zustand des Lebens ist nicht derjenige, der er sein könnte. Er ist vielmehr gekennzeichnet von Nachlässigkeit und Zerstreutheit. Der einzelne Mensch fühlt in sich die Aufgabe, zu seinem wahren Leben zu kommen. Das ist jedoch auf direktem Wege, etwa durch einen Willensentschluß nicht möglich. Die anthropologische Bedeutung der Übung offenbart sich nun darin, daß der Mensch sich auf dem Weg über ein selbstgewolltes Tun ändert. Er wird "gewissermaßen im Rücken dieses Tuns /.../ wie von selbst in die Verfassung des richtigen Lebens hineinversetzt, zu der er auf andere Weise nicht gelangen könnte" (S. 58; meine Hervorhebung.). Auf diese Weise ist dann die zu erwerbende Fähigkeit und Fertigkeit nur noch ein Nebenziel. Wird die Verwandlung des Menschen durch die Übung

angestrebt, dann ist die Übung nicht mehr nur ein pädagogisch-didaktisches Problem, sondern ein "existentielles", das den Menschen "in seinem innersten Kern trifft" (S. 58).

Diese Wendung zu existentiellen Veränderung des Menschen läßt sich auf den Heranwachsenden übertragen und in der Schule systematisch, d. h. durch regelmäßige Angebote verfolgen. Auf diese Weise trägt die Übung dazu bei, eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des je konkreten subjektiven Lebens zu formulieren. Die richtig durchgeführte Übung erschließt außerdem einen entscheidenden erzieherischen Bereich, der für den Erwachsenen grundsätzlich - mit großer Selbstdisziplin, Ausdauer und Anstrengung - erreichbar ist: die "innere Freiheit".

7.6.10 Die Übung verhilft dem Menschen zur "inneren Freiheit"

Die vollendete Übung ist in ausgezeichneter Weise mit der Entwicklung des Menschen verbunden und verhilft ihm zur inneren Freiheit. Aus diesem Grund ist es wertvoll, daß sie bei jungen Menschen gefördert werden soll. Die vollendet durchgeführte Übung bewirkt nämlich den Zustand der "Ichlosigkeit". Darunter ist das selbstvergessene, an sein Tun hingeebenes Üben zu verstehen. Die "Ichlosigkeit" besagt hier soviel wie "Ruhe, ungetrübte Heiterkeit, Gelassenheit" und ein "sicheres In-sich-selber-Ruhen". Sie führt zur Gelöstheit, die als "radikaler Verzicht auf den Eigenwillen" (S. 71) zu verstehen ist. Die Gelöstheit ist die innere Freiheit des Menschen und zwar als Lösung von einem äußeren und inneren Zwang (vgl. S. 73).

Die Freiheit ist eine Wesensbestimmung des Menschen, wie in der anthropologischen Grundlegung dargestellt wurde (vgl. Kap. 3). Sie bezieht sich auf den innersten Kern der Persönlichkeit, also z.B. auf die Überzeugungen und die geheimen Gedanken. Allerdings ist die äußere Freiheit wie die innere stets gefährdet. Selbst im Kern der Persönlichkeit kann die Unterdrückung, etwa in Form von Tortur oder "Gehirnwäsche" in die Persönlichkeit eingreifen und ihr die Herrschaft über ihre geistigen Kräfte rauben. Aber abgesehen von

diesen Einschränkungen gilt, daß "ein Rest der inneren Freiheit auch in den bedrängendsten Verhältnissen bewahrt werden kann" (S. 74). Diesen haben wir in Anlehnung an V.E. Frankl mit "Freiheit zur Stellungnahme" bezeichnet (vgl. Kap. 3). Die innere Freiheit kann sich aber nur dort voll entfalten, wo die äußere Freiheit vorhanden ist. Damit sind ganz wichtige Konsequenzen für die Schule naheliegend, die mit dem Begriff der sinnvollen Entfaltungsangebote in der natürlich-positiven Situation formelhaft erfaßt sind.

Die Freiheit des Menschen ist von der körperlichen und geistigen Kraft des Menschen begrenzt, so daß sein Wollen an die Grenzen seines Könnens stößt. Hierher sind auch die Sozialisationseffekte und die soziokulturellen Einflüsse zu rechnen, die den Heranwachsenden bedingen. Auch die Triebe und Leidenschaften machen den Menschen von sich abhängig. Die Knechtschaft der Sinne kann nur durch die "freie Selbstbestimmung der Vernunft" (S. 75) überwunden werden. Hier setzen die Versuche der Logotherapie an, die in der anthropologischen Grundlegung (vgl. Kap. 3) entfaltet wurden und an die an dieser Stelle erinnert wird. Sigmund Freud hingegen behauptet, daß der Mensch in seiner eigenen Seele nicht Herr im Hause sei. Er wird aber durch die Logotherapie widerlegt, die die Herrschaft des Willens zum Sinn (V.E. Frankl) anführt, die dazu befähigt, den Einflüssen der Triebe Paroli zu bieten, wenn es gewünscht wird.

Die innere Freiheit ist nach O.F. Bollnow "das Gefühl des Einklangs des Menschen mit den Bedingtheiten seiner (sc. äußeren und inneren) Situation" (ebd.), etwa in dem er sie nach seinen Vorstellungen verändert, wobei er jedoch bald an seine Grenzen stoßen dürfte. Er fühlt sich aber auch frei, wenn er die Verhältnisse nicht mehr als Druck empfindet, unter denen er leidet, "sondern sich in ihnen wohlfühlt wie der sprichwörtliche Fisch im Wasser" (ebd.). Damit weist O.F. Bollnow auf das wechselseitige "An- und Eingepaßtsein" (S. 77) von Mensch und Verhältnisse hin.

"Das bedeutet nicht, daß der Mensch in seiner Anpassung sich 'nach der Decke streckt', sondern daß er seine Umwelt und sich selbst in wechselseitiger Abhängigkeit formt. Frei ist darum ein Verhalten, sofern es nicht einseitig angepaßt ist, sondern durchaus umwelt-gestaltend tätig ist, aber tätig ist im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten, sofern es also nicht blind gegen Mauern anrennt, sondern in Übereinstimmung mit den gegebenen Möglichkeiten wirkt. Innerlich frei fühlt sich der Mensch im Bewußtsein dieses Einklangs."
(S. 77; meine Hervorhebung.)

Der Mensch kann also die Verhältnisse seiner Umwelt innerhalb bestimmter Grenzen ändern und gewinnt dadurch das Bewußtsein, durch sie in seiner Bewegungsfreiheit nicht eingeengt zu sein. Aber er muß sich selbst in Einklang mit den Umständen versetzen, also auch sich selbst verändern. Das bedeutet, die Aktivität des Eigenwillens zu reduzieren. Der Verzicht auf den Eigenwillen heißt jedoch nicht, auf den Willen schlechthin zu verzichten, sondern nur, die störende Selbstbezogenheit aufzugeben zugunsten der "Ichlosigkeit" (S. 77). Dadurch ist der Einklang mit dem größeren Ganzen möglich. Dieser Zustand ist "Gelassenheit" (S. 78). Verdeutlichend gesagt: die Aufgabe des Eigenwillens bedeutet aber auch das Eingeständnis, gescheitert oder der Schwächere gewesen zu sein. Sie signalisiert dann ein gewisses Ausmaß an Resignation, ohne aber in die Depression abzugleiten. Darin besteht einer ihrer Sinn-Momente. Zur Verdeutlichung mögen die beiden folgenden Zitate dienen:

Gelassenheit bezeichnet "den Seelenzustand, in dem der Mensch seinen Eigenwillen aufgegeben, ihn 'gelassen' hat und sich ganz dem überlassen hat, was durch sein Tun hindurch ein tiefer gegründeter Anspruch, in der mystischen Welt also Gott von ihm fordert. Dann heißt also unsere Antwort, daß die Gelassenheit der Seele denjenigen Zustand der inneren Freiheit bezeichnet, nach dem wir suchen."
(S. 78; meine Hervorhebung.)

Auf diese Weise ist die Übung geeignet, die im Anschluß an J. Derbolav und Fr. Fischer geäußerte Forderung nach Realisierung des mit dem Wissen gegebenen Anspruchs zu erfüllen.

"Die wahre innere Freiheit besteht darin, sich, ohne sich vom Spiel der Umstände ablenken zu lassen, ruhig und stetig auf seine Aufgaben einzulassen, sein Werk bis zur höchsten ihm möglichen Vollkommenheit zu bringen und in gesammelter Anstrengung sein Können und seine Leistung immer weiter zu steigern. Innere Freiheit bedeutet also keineswegs ein Ausweichen vor den Schwierigkeiten des Lebens in

eine weltlose Innerlichkeit, sie ist vielmehr die Bestimmung eines in der rechten Weise verantwortlich tätigen Lebens." (S. 79; meine Hervorhebung.)

An dieser Stelle läßt sich an das "trotzige Dennoch" (E. Weniger) oder die "Trotzmacht des Geistes" (V.E. Frankl) erinnern, die es erlaubt, unbeirrt den eigenen Kurs zu steuern. Das kann nur, wer das Bewußtsein von Selbstsicherheit und Könnensgewißheit besitzt. Diese Ziele in der Schule anzustreben wäre äußerst sinnvoll. Die Übung kann hierzu wertvolle Hilfe leisten.

7.6.11 Die Übung führt über die "innere Freiheit" zum richtigen Leben

Der Weg zum richtigen Leben gelingt über die "innere Freiheit", wozu die Übung wesentlich beiträgt. Das Streben des Menschen nach einem vollkommenen Zustand seines Lebens kommt dem Bemühen um Sinnhaftigkeit gleich. Die damit gestellte Frage nach dem Sinn des Lebens kann nach O.F. Bollnow auf dreierlei Weise beantwortet werden. Zunächst antwortet der Mensch mit der "existentiellen Entschlossenheit", in der er sein zerstreutes Dasein mit der äußersten Entschlossenheit zusammenrafft, etwa um aus der Angstsituation herauszukommen. Die Antwort auf die Sinnfrage kann aber auch durch das "große Glück", das dem Menschen ein Gefühl der tiefen Befriedigung verleiht, richtig zu leben, gegeben werden. Eine dritte Möglichkeit zur erstrebten Erfüllung des Lebens zu gelangen, gewinnt der Mensch in der Übung. Im Unterschied zu den beiden vorher genannten Möglichkeiten, die den Menschen gleichsam überfallen und daher nicht berechenbar und willkürlich herbeiführbar sind, ist der Weg über die Übung vorsätzlich und in bewußter Anstrengung begehbar. Es kommt hier jedoch nicht auf die Künste, die Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die gelernt werden, sondern auf die "Reinigung und innere Wandlung des Menschen" (S. 82). Dabei kommt der Übung jedoch ein völlig andere Funktion zu.

Folgende Gesichtspunkte sind bei der Auswahl geeigneter Tätigkeiten zum Zwecke der Übung zu berücksichtigen:

- "1. Die betreffende Tätigkeit muß einen bestimmten Schwierigkeitsgrad haben, der sich mit fortschreitendem Können steigern läßt und dabei die volle Anspannung der - körperlichen und geistigen - Kräfte erfordert.
2. Sie muß eine gewisse 'Feinheit' haben, die die Konzentration der Aufmerksamkeit auf kleine Unterschiede erfordert. Es muß eine Arbeit sein, bei der es ganz auf die Genauigkeit der Ausführung ankommt.
3. Sie muß zu einer vollkommenen Leistung führen, an deren strengem Maßstab jeder Fehler und jede Nachlässigkeit für den Übenden sofort erkennbar wird.
4. Sie muß bei ihrem Gelingen das reine Glück des mühelos gewordenen Könnens vermitteln." (S. 84)

Die Übungen sind sowohl im geistigen Bereich, z. B. die geistigen Übungen bzw. Exerzitien nach Ignatious von Loyola, und im leiblichen Bereich, z. B. die Übungen leiblicher Verhaltensweisen wie die Grundübung des rechten Stehens bei Graf Dürckheim oder wie in Japan der Schwertkampf oder das Bogenschießen u. a. m., als auch im werk-tätigen Bereich möglich. Die werkbezogenen Übungen sind beispielsweise die Bemühungen um das treffende Wort einer Übersetzung, die Hervorbringung eines vollkommenen Klanges eines Instruments u. a. m.

Die Übung darf jedoch nicht zum Selbstzweck werden, sondern soll zum Können führen. Sie ist demnach nur sinnvoll, wenn sie im Zusammenhang des Lebens eine Leistung darstellt. Das Üben ist ein wesentlicher Bestandteil des echten Schaffens, denn beide sind in einem "unteilbaren Vorgang gegeben" (S. 92). Da jedes Schaffen immer besser werden möchte, ist es zugleich ein Üben. Umgekehrt ist kein Üben losgelöst von dem Bemühen um den Erfolg.

Bei einfachen Schaffensprozessen, dem Herstellen von Dingen beispielsweise, läßt sich eine Phase des Könnenserwerbs durch das Üben und eine der Anwendung des Könnens in der schaffenden Arbeit unterscheiden. Das benötigte Können muß jedoch, wie bereits erwähnt, in einem ständigen Üben erhalten werden, was soviel heißt, wie ein fortgesetztes Anfangen, "um das ständig entgleitende Können wieder einzuholen (S. 93). Ständige Wiederholungen sind bei Wissensinhalten nötig. Beim besseren Können erlebt man den Fortschritt.

Das produktive Schaffen gelingt nur, "wenn der Künstler wirklich als ein Übender schafft" (S. 93), d. h. wenn er sich der "Ichlosigkeit" seiner Arbeit hingibt und mit der Unzulänglichkeit seines Nicht-Könnens ringt. Das ist im Grunde ein unendlicher Weg. Wer hier auf die Übung verzichtet, ist innerlich erstarrt und sein Tun eine mechanische Wiederholung geworden. Aus diesem Grunde wurde die Zielstellung der Mechanisierung des Tuns bei L. Klingberg kritisiert. Zum Beleg und zur Erläuterung dient das folgende Zitat:

"Dann besagt der Satz, daß der Mensch unter das Niveau seiner eigentlichen Seinsmöglichkeiten absinkt, wenn er aufhört, zu üben, weil er glaubt, seines Könnens sicher zu sein. Dann ist sein Können zur leeren Routine geworden. Der Mensch ist innerlich tot, auch wenn er äußerlich noch am Leben ist und mechanisch weiter schafft. Das ist die Gefahr - wenn auch keineswegs das als unvermeidlich hinzunehmende Schicksal - des Alterns, ja der Gewohnheit überhaupt. Das richtig verstandene Üben aber ist das Mittel, sich dagegen zu wehren und jung und lebendig zu bleiben." (S. 95; meine Hervorhebung.)

Der Mensch muß also lebenslänglich üben. Das aber ist kein Mangel, denn der letzte Sinn des menschlichen Tuns ist nicht Erreichung bestimmter Ziele, weil sie über sich hinausweisen und neue Ziele gebären, sondern das Tun selber. Im richtigen Üben erfüllt sich daher sein Wesen "im Einklang mit dem Ganzen des Seins" (S. 94). Wenn alles Schaffen ein Üben ist, dann sind auch die Werke der Schaffenden unfertig. So ist aber auch das Leben unvollendbar. "Und weil das so ist, darum erfüllt der Mensch sein Wesen nur als ein Übender" (S. 94). Die Übung erhält somit einen bedeutenden Sinn: sie erhält den Menschen jung und trägt zu seiner Sinnerfüllung im Tun auf unersetzbare Weise bei. Sie kann daher die Aufgabenstellung im Rahmen der natürlich-positiven Situation kontinuierlich absichern. Allerdings muß dem produktiven Schaffensprozeß in der Schule mehr Gewicht zugebilligt werden als bisher.

7.6.12 Die Einheit von Üben und Schaffen muß gelegentlich unterbrochen werden

Das Üben und das Schaffen bilden eine Einheit, die jedoch unter den folgenden Bedingungen unterbrochen werden muß: bei Anfängen des Lernens, bei erforderlichen neuen Aufgaben, bei Nicht-Gelingen von Einzelleistungen wird eine Isolierung der Übungen angestrengt. Bei Nicht-Vorhandensein der erforderlichen Verfassung bietet sich eine Vorübung an, die einen "Aufwärmeeffekt" mit sich bringt.

Es ist auch nötig, Übungsformen vom übrigen Leben abzusondern, wenn die Vereinigung von Leben, das sich auf die innere Verfassung des Menschen bezieht, und beruflicher Leistung nicht möglich ist. Das ist bei den Formen des Herstellens, Handelns, Verwaltens und politischen Agierens u. a. m. der Fall. Die losgelösten Übungen sind nötig, um die innere Freiheit zu ermöglichen. Damit ist aber eine Gefahr gegeben: der Betreffende muß nach Erlangen der inneren Freiheit wieder ins handelnde Leben zurückkehren, um die dort wartenden Aufgaben besser zu erfüllen, und darf nicht allzu lange bei der beglückenden Übung verharren. Allerdings verliert der Mensch immer wieder seine seelische Verfassung, die er in der Übung sich erworben hat. Daher empfiehlt O.F. Bollnow, eine tägliche Übungszeit einzuplanen und einzurichten (vgl. S. 98).

Auch hier erweist die Übung ihre prinzipielle Qualität, sinnvolles Leben zu gewährleisten; denn wenn durch spezielle Übungen erfahren wird, daß daraufhin die Leistungen verbessert werden, so hat dies Auswirkungen auf das Gesamtbefinden des Menschen und insbesondere auf das Bewußtsein von der eigenen Bedeutung für einen bestimmten Lebensbereich.

7.6.13 Ergebnis

Die Übung im strengen Sinn ist eine bewußt durchgeführte, in selbstvergessene Hingabe übergehende, produktive Tätigkeit mit dem Ziel der Gewinnung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein vollkommenes, vollendetes Können gewährleisten.

Bei jeder Übung im strengen Sinn ist auf äußerst genaue Ausführung der Handlung zu achten. Ein asketischer Zug ist deshalb unvermeidbar. Ohne Disziplin ist kein optimaler Übungseffekt möglich.

Der Vorgang des Übens selbst kann Freude bereiten, weshalb jeglicher äußerer Zwang zu vermeiden ist.

Entscheidend ist der "Geist des Übens" oder die innere Einstellung, in der eine Übung durchgeführt wird. Die Gelassenheit hat sich als vorteilhaft erwiesen. Die Grundstimmung der Heiterkeit ist eine weitere wichtige Vorbedingung für erfolgreiche Übungen. Die Übung muß ferner im Geist der Bedachtsamkeit durchgeführt werden, weil sie im Grunde ein "kultisches Tun" ist, worauf O.F. Bollnow besonders hinweist (S. 118). In dieser Haltung wird keine Übung als langweilig und beschwerlich, sondern vielmehr als "innerer Aufschwung, als Steigerung des Lebens" (ebd.) erlebt.

Die durch die Übung erreichte innere Verfassung, etwa der Gelassenheit, wirkt über das Können auf den ganzen Menschen und von da aus auch in anderen Leistungsbereichen nach. Der hohe erzieherische Transfer ist sinntheoretisch bedeutsam.

Die innere Freiheit kann auch das Kind erfahren, wenngleich nicht in dem hohen Maß an Bewußtheit wie Erwachsene. M. Montessori lieferte hierzu den Beleg.

Makellostes Können entwickelt ein Glücksgefühl. Die Freude am "gut Gekonnten" ist ein "ästhetisches Gefühl" (S. 117). Dadurch ist das Prinzip der Übung eine wichtige Ergänzung zum Utilitätsprinzip. Das Könnensbewußtsein, das damit einhergeht, führt leicht zu einem

"ichhaften Stolz" (ebd.) und gefährdet die Zusammenarbeit mit anderen.

Teilleistungen müssen im Gesamtzusammenhang eingebunden werden, um als sinnvoll erfahren zu werden, es sei denn, sie sind selbst bereits sinnvolle Einheiten.

Es läßt sich nicht "im Gleichtakt einer organisierten Tätigkeit" (S. 117) üben, weil die selbstvergessene Hingabe individuell unterschiedlich eintritt. Ein Raum der äußeren Freiheit ist somit für den Übungserfolg Voraussetzung.

Neben der Übung im strengen Sinn ist jedoch die Übung "im spielerischen Sinn" nicht zu vergessen. Allerdings darf hierbei nicht die selbstvergessene Hingabe an ein Spiel gleichsam hinter den Rücken der Kinder zu erzieherischen oder didaktischen Zielen umfunktioniert werden. Die echte Spielhaltung, die der erfolgversprechenden Haltung beim Üben sehr ähnlich ist, unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von dem aktivistischen, zeitraubenden, engen Regeln ausgesetzten, geisttötenden, spielerischen Herumtändeln, das meist mit sog. Lernspielen einhergeht.

Abschließend läßt sich die Ernennung der Übung zum Prinzip wie folgt zusammenfassend begründen. Da die Übung (a) dem Perfektionsstreben des Menschen entgegenkommt, (b) als kultische Handlung in der Geschichte des Menschen tief verankert ist und (c) zahlreiche sinnstiftende, -erfüllende und wertverwirklichende Möglichkeiten enthält, die der Bedeutungsgewinnung des Menschen, auch und insbesondere des Heranwachsenden, dienen, ist sie zu Recht als Prinzip in die Schulpädagogik einzubringen. Da in der Übung neben dem kognitiven Bereich des Lernens vor allem der erzieherische Bereich wirksam ist, hat sie zu den dargestellten Prinzipien eine große Affinität und ist bei ihnen mehr oder minder deutlich wahrnehmbar. Dies rechtfertigt ihre Stellung am Ende der Prinzipienreihe. Sie leitet über zur Besprechung der Primate.

7.7 Primat der sinnorientierten Schulpädagogik

Unterricht und Erziehung haben es mit dem jungen Menschen zu tun. Menschen leben und sterben. Sie "ex-sistieren" (vgl. 3.1) in Raum und Zeit mit anderen zusammen. Das Leben der Heranwachsenden ist wie das der Erwachsenen gefährdet. Daraus folgt, daß der oberste Primat der Schulpädagogik das Leben sein muß, das ohne Tod sinnlos wäre.

Die Schulpädagogik will demzufolge die Lebenswelt des Heranwachsenden lebenswert erhalten, diese für das gute, normenerfüllende Leben befähigen, damit sie als Erwachsene sich für ihr eigenes Leben engagieren und als künftige alte Menschen die Konsequenzen aus ihren Lebenserfahrungen überzeugend offenlegen. Sie können dazu beitragen, eigene Entscheidungen auf ein verlässliches Fundament zu stellen. Die Schulpädagogik geht ferner von der Beobachtung des menschlichen, immer zugleich auch gesellschaftlichen und kulturellen Lebens aus. Sie legt besonderes Gewicht auf den konkreten jungen Menschen, der zu seiner Lebensform finden soll. Ihr Maßstab liegt formal im sinnvollen, werterfüllten und bedeutsamen Leben des einzelnen: was diesem hilft, zu sich zu gelangen und seine Lebenssituationen und -probleme zu lösen, ohne dabei einem Mitmenschen Schaden zuzufügen, kann auf andere als Angebot übertragen werden.

Das Leben der Menschen eignet sich als oberster Primat der sinnorientierten Schulpädagogik: Es ist jener weite Rahmen, in dem sämtliche nur denkbare Sinn- und Wertmöglichkeiten abgesichert werden. Damit sind Sinnerfüllung, Wertverwirklichung und Bedeutungsgewinnung systematisch erfaßt. Aus dem Primat des Lebens vor allen anderen Primaten lassen sich weitere ableiten. Viele andere Primatate lassen sich ihm zuordnen oder zu seiner Unterstützung fordern. Einige seien ausgewählt:

- der Primat des Menschen vor der Sache,
- der Primat des Heranwachsenden vor dem Schüler,
- der Primat des Individuums vor der Masse,
- der Primat der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen,
- der Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen pädagogischen, methodischen und didaktischen Entscheidungen,
- der Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe,
- der Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression,
- der Primat des Erklärens und Begründens vor dem Bestimmen,
- der Primat des überlegten Tuns vor dem bloßen Reden über etwas,
- der Primat der Dynamik vor der Statik.

Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, wohl aber den der Absicherung sinnerfüllten schulischen Handelns. Ihre Umsetzung zielt stets auf die Bewahrung des Menschlichen, das letztlich in der Erhaltung des Lebens gipfelt und in der Erfüllung von Sinn und der Verwirklichung von Werten ein unerschöpfliches Motiv sinnvoller Aktivitäten besitzt.

7.7.1 Zum Primat des Lebens vor allen anderen Primaten

In der Geistesgeschichte läßt sich immer wieder der Vorgang beobachten, daß eine Generation von führenden Denkern energisch gegen die bestehenden Ordnungen sich auflehnt. Im 18. Jahrhundert waren es beispielsweise der junge Goethe, Herder und Jacobi, die in den gesellschaftlichen Konventionen Behinderungen für die menschlichen Regungen, die sich stets frei ausdrücken wollen, erblickten. Sie begehrten gegen das nur angelernte Wissen, das ihnen hohl und leer schien, auf und lehnten bestehende moralische Vorschriften ab, weil diese das Leben unterdrückten. Sie wollten das gesamte Leben vielmehr im umfassenden Sinn mit Freud und Leid bewußt erfahren. Sie erkannten, daß der Verstand nicht in der Lage war, diese Fülle aufzunehmen. Daher betonten sie das Gefühl. Das Leben wurde für sie auf diese Weise nicht nur zu einem Grundbegriff ihres Denkens, sondern auch zu einer Haltung. Sie fühlten sich eingebettet in ein äußeres umfassendes Leben. Friedrich Nietzsche vertiefte diese Überzeugungen in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert vertraten Bergson, Simmel, Klages u. a. m. die Lebensphilosophie, die "das Denken von seiner Leistung für das Leben her zu verstehen (sucht) und /.../ dabei das Ungenügen alles begrifflich Faßbaren vor der Unerschöpflichkeit des Lebens (betont)" (O.F. Bollnow, 1984,c, S. 22).

Diese Gedanken wurden auch von Dichtern aufgegriffen. Beispiele hierfür sind Rilke, Hofmannsthal und Hesse. Sie trugen dazu bei, daß sich allmählich eine Bewegung entwickelte, die sich auch auf die Jugend erstreckte. Das lebensphilosophische Grundgefühl wurde von der "Jugendbewegung" begeistert aufgenommen. Der "Wandervogel" wollte die Rückkehr zu einer echten, bodenständigen, ursprünglichen Lebensführung erreichen.

Das Leben sah man im Gegensatz zu dem starren und festen Sein. Es wird mit unaufhörlich fließender Bewegung und dauerndem Wandel in der Gestalt (Metamorphose) gleichgesetzt. Stillstand bedeutet Tod. Leben ist aber zugleich auch schöpferische Bewegung, die stets Neues hervorbringt. Ihr Grundzug ist Produktivität. Es

läßt sich nur mit Gefühl und Intuition annähernd erfassen, niemals aber mit dem Verstand analysieren oder erklären. Es ist jedoch "offen", d. h. unergründlich für den menschlichen Geist, denn es hat gar keinen Grund, "weil es in seiner Produktivität unaufhörlich sprudelnde Quelle, immer neue Gestaltungen hervorbringende Kraft ist" (O.F. Bollnow 1983, S. 12). Der Mensch fühlt sich einbezogen in dieses unaufhörlich schaffende Leben. Er weiß sich selber als "Teil dieser schaffenden Kraft" (S. 12). Daraus leitet sich die Forderung ab, an diesem großen, schaffenden Leben teilzuhaben und die Entfaltung aller eigenen schöpferischen Kräfte zu ermöglichen. Dies stellt eine höchste Anstrengung für jeden Menschen dar.

Das Aufbegehren gegen feste Ordnungen aus dem Gefühl heraus, eingeengt zu sein, läßt sich vielfältig gespiegelt in jedem einzelnen Leben junger Menschen ausmachen. Es tritt nur nicht so energiegeladen und so geschickt artikuliert zutage, sondern z. B. als pubertäres Gereiztsein, Streitsucht und Aggression gegen alles und jeden u. a. m. Deshalb kann der Lebensbegriff in der Schulpädagogik das Verständnis der Erwachsenen für die Heranwachsenden unterstützen. Als Primat weist sich der Lebensbegriff positiv aus, weil er der Grundbegriff menschlicher Existenz ist. Auf die Ausführungen O.F. Bollnows (1958 b) über die Lebensphilosophie sei ausdrücklich verwiesen, weil sie den hier vertretenen Lebensbegriff weiter erläutern.

Der Primat des Lebens vor dem Begriff ist nach Herman Nohl eine fundamentale Erkenntnis der "Deutschen Bewegung" und hängt mit dem bisher Gesagten zusammen.

"Der wahre Zugang zum Leben ist stets nur das Leben selbst. Dasein in jeder Gestalt, Wesen und Struktur jeder Sache, jeder Beziehung und jedes Verhältnisses, läßt sich nur durch Erfahrung, schlechterdings nicht aus Demonstration erkennen. 'Erfahrung', 'gegenständliche Anschauung', 'Erleben' - alle diese Worte meinten damals dasselbe." (H. Nohl, 1958, S. 14)

Der Lebensbegriff enthielt damals die Forderung, nicht Wissen zu vermitteln, sondern das "Leben zu lehren". Diese Formel stammt von Rousseau und wurde von den führenden Pädagogen der "Deutschen Bewegung" aufgegriffen, modifiziert und vertieft. Zusammengefaßt besagt der Lebensbegriff als pädagogische Formel, daß vom Leben auszugehen sei, daß die Erziehung "von unten her" zu beginnen habe. Zur weiteren Erläuterung dieses Begriffsverständnisses sei auf H.J. Finckh (1977, S. 36 - 47) verwiesen.

Die in der "Deutschen Bewegung" dominierende Sichtweise von Leben läßt sich mit dem Sinnbegriff verbinden. Eine Hilfe leistet hierbei die Aussage Herman Nohls, wonach die von Fröbel geforderte Selbsttätigkeit niemals bloß funktional gemeint war, etwa als formale Kräftebildung, oder wie sie bei Maria Montessori und in der Arbeitsschule verstanden wurde, sondern "sie (sc. die Selbsttätigkeit) ist ihm (sc. Fröbel) immer auf die Erfassung eines Sinnes gerichtet und lebt nie bloß im Augenblick, sondern sucht ihre Ruhe im Ewigen" (1958, S. 48 f.; meine Hervorhebung.). Der sinntheoretische Ansatz liegt also bereits in der "Deutschen Bewegung" gleichsam "in der Luft".

Erziehung hat es grundsätzlich mit Menschen zu tun. Sie leben und sterben. Sie leben in Raum und Zeit. Sie verlieren sich ohne Bezugspunkte im Raum und vergehen im Laufe der Zeit. Sie leben mit anderen zusammen, aber bekriegen sich auch. Daraus folgt, daß das Leben zugleich Anfang und Ende einschließt. Leben umfaßt alles, auch die Pädagogik. In ihr ist "Leben" ein zentraler Begriff. In der Theorie bezieht er sich auf "den" Menschen, in der Praxis auf den "konkreten" einzelnen.

Die Forderung, vom Leben auszugehen, kann immer nur konkret erfüllt werden. Da auch der Sinn von etwas immer nur konkret erfahrbar ist, muß er auf ein jeweils konkretes Leben in einem konkreten Zusammenhang bezogen werden. Der Primat des Lebens bezieht sich somit immer auf jedes konkrete Einzelleben, das zu schützen, zu erhalten, zu pflegen und zu entfalten ist. Es erfährt die Achtung, die dem Leben insgesamt zukommt und sich am einzelnen konkretisiert. Alles,

was dem Einzelleben dienlich ist, ohne einem anderen Einzelleben zu schaden, kann als sinnvoll eingestuft werden. Es versteht sich von selbst, daß für den hier in Frage stehenden schulpädagogischen Bereich lebensbedrohende Extremsituationen, die ein hohes Maß an moralisch-ethischer Verantwortung bedürfen, ausdrücklich ausgeklammert sind, z. B. die Situation, in der zwei Ertrinkende um das nur einen von ihnen tragende Brett kämpfen.

7.7.2 Zum Primat des Menschen vor der Sache

Gerade in einer Zeit, in der die Sachwerte in den Vordergrund des Strebens vieler Menschen gerückt sind, muß dieser Primat besonders betont werden. Er deckt einen entscheidenden Bereich von Sinnmöglichkeiten ab. Die Sache hat im Leben jedes konkreten Menschen eine dienende, schützende, erhaltende und fördernde Funktion. Hier ist sie sinnvoll. Die Sache "Schule" hat den Heranwachsenden in seinem Bemühen, erwachsen zu werden, zu unterstützen. Sie ist für ihn und nicht er für sie da. Am Rande sei angemerkt, daß auch die Lehrer für die Schüler da sind und nicht umgekehrt, wie die gegenwärtige berufliche Situation beweist, in der keine - neuen - Lehrer "gebraucht" werden.

Aus sinntheoretischer Sicht ist der Tendenz, die Sache als Statussymbol für menschliche Qualität zu betrachten, entschieden entgegenzutreten. Hier wird der Sinn der Sache verkehrt. So ist die Verbindung von Besitz mit der menschlichen Qualität des Besitzers einer sehr sorgfältigen Analyse zu unterziehen. Das gilt, ergänzend gesagt, von jeglicher Äußerlichkeit, die kein Anzeichen für eine wertvolle Innerlichkeit ist. Der logische Schluß von dem äußeren Erscheinungsbild, das immer subjektiv geprägt ist, auf den inneren Wert eines Menschen, auf Verlässlichkeit, Treue, Ehrlichkeit und andere "Charaktereigenschaften" mehr, ist riskant.

Auf die Schule bezogen heißt dies, daß der zwischenmenschliche Umgang wesentlicher ist als der mit Sachen: Gewiß, die jungen

Menschen sollen viel lernen, aber darunter soll der pädagogische Bezug nicht leiden. Der Lehrplan darf demzufolge nicht zur Knute degradiert werden. Er soll - wie in Kapitel 5 dargestellt - vom Heranwachsenden aus entwickelt werden. Auf der Grundlage dieser Andeutungen lassen sich weitere Konsequenzen ziehen.

7.7.3 Zum Primat des Heranwachsenden vor dem Schüler

Dieser Primat unterstreicht die Bevorzugung des Menschen vor der Sache. Er lenkt den Blick des Lehrers auf den Heranwachsenden als unfertigen, sich um sein Aufwachsen bemühenden jungen Menschen. Er umfaßt die Sinnwelt des Heranwachsenden und stellt sie in den Rahmen schulpädagogischer Überlegungen. Aus sinntheoretischer Sicht ist es somit sinnvoll, sich mit dem Heranwachsenden selbst zu beschäftigen und nicht bloß seine Leistungen zu beachten. Auf diese Weise rückt das Erkenntnisstreben der Heranwachsenden und nicht die Leistung in den Mittelpunkt der Beachtung. Wer in dem jungen Menschen nur den Schüler sieht, der reduziert ihn auf eine ihm übertragene, meist wegen des Schulzwanges aufoktroyierte Rolle und vermindert Sinn- und Wertmöglichkeiten. Er sieht in ihm lediglich das Lern- und nicht das Lebens-Wesen. Dadurch gerät der personale Bereich völlig aus dem Blickfeld, der für die pädagogische Qualität des Unterrichts unersetzbar ist. Der Primat strebt an, daß der junge Mensch als gleichwertig - nicht gleichrangig - mit dem Lehrer anerkannt wird. Dadurch nimmt man ihn ernst und kann ihn zur Verantwortung ziehen. Auch der Lehrer soll sich nicht in seiner Berufsrolle verstecken, sondern als Erwachsener jungen Menschen beim wechselseitigen Erschließungsprozeß im Rahmen der integrativen Bildung helfen.

7.7.4 Zum Primat des Individuums vor der Gesellschaft und der Masse

Das Individuum ist das Unteilbare, das ganze, kurz: die Person. Sie hat ein Anrecht auf uneingeschränktes Leben. Der Primat des Individuums vor der Gesellschaft verhindert nicht das gesellschaftliche Engagement des einzelnen und führt somit nicht zu einer individuellen

Eigenbrötelei. Die Person wird jedoch als Ziel alles gesellschaftlichen Handelns und als Instanz, vor der sich die Gesellschaft bewahren muß, anerkannt.

Der Primat des Personalen vor der Gesellschaft bejaht "die gesellschaftlichen Faktoren des menschlichen Existierens /.../ ohne diese deshalb aber zur exklusiven Lebensbasis zu erheben" (Cl. Günzler 1976, S. 56). Er vermag deshalb das Spannungsverhältnis zwischen Person und Gesellschaft zu erhalten und ist "allen eindimensionalgesellschaftstheoretischen Konzeptionen" (ebd.) überlegen; denn diese bringen das Individuum um seine "Substantialität" und subsumieren es der Gesellschaft (S. 55). Die gesellschaftstheoretisch fundierte Pädagogik arbeitet "einer wachsenden Unfreiheit in die Hand" (S. 54).

"Indem sie ihrem Ansatz gemäß auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse abzielt und damit das Individuum überindividuellen Prozessen subsumiert, trägt sie offenkundig zum Freiheitsverlust bei, denn die von der Gesellschaft erhoffte Befreiung tritt, soweit bis heute absehbar, eben nicht ein, die Vergesellschaftung erreicht das ihr zgedachte Ziel nicht und wird so zu einem alle Individualität erstickenden Mechanismus der Fernsteuerung des persönlichen Lebens. Aus intendierter Emanzipation der konkreten Individuen wird realiter eine Negation des Individuellen, die Zuversicht, Geschichte als emanzipative machen zu können, erweist sich illusionär." (S. 54)

Das Individuum darf nicht in der Masse oder dem Kollektiv aufgehen, will es seine Entscheidungsfreiheit behalten. Deshalb hat es vor der Masse eine eindeutige Priorität. Gesellschaftliche Bedürfnisse können zweifellos artikuliert, sie müssen auch - wenn sie das Wohl der Gesamtheit betreffen - befriedigt werden. Jedoch darf dies nicht auf Kosten des einzelnen gehen. Die Masse darf den einzelnen nicht unter ihr Joch zwingen. Dadurch wäre jegliche personale Einstellung behindert, persönliche Stellungnahmen würden von anderen beeinflußt sein, und die den Menschen kennzeichnenden konstitutiven Merkmale, die in der anthropologischen Grundlegung entwickelt wurden, könnten sich kaum in ihrer Gesamtheit durchsetzen.

7.7.5 Zum Primat der geistig-personalen Dimension vor allen anderen Dimensionen

Dieser Primat drückt die Führung des Menschen durch seinen Geist aus. Er unterstreicht, daß auch der Heranwachsende nicht Opfer seiner Triebe oder Spielball des Schicksals ist. Er kann in einzigartiger Weise seine ihm verfügbaren Kräfte zur begrenzten Verbesserung seiner Situation einsetzen und ist der Ausweglosigkeit des Nicht-anders-Könnens enthoben. Aber nur auf diese Weise und durch Beteiligung eines hohen Maßes an Selbsterkenntnis gelingt es dem Heranwachsenden, der zu werden, der er ist, wie man in Anlehnung an Pindar formulieren kann. Die Fähigkeiten, die in der geistig-personalen Dimension vorhanden sind, tragen dazu bei, ein hohes Maß an Sinn- und Wertmöglichkeiten zu erreichen. Insbesondere läßt sich damit das Streben nach Bedeutung theoretisch in die Schulpädagogik einbinden.

7.7.6 Zum Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen Entscheidungen

Auf den Primat der Sinnentscheidung vor allen anderen pädagogischen, didaktischen und methodischen Entscheidungen kann hier in zusammenfassender Weise verwiesen werden. Er ergibt sich aus allen hier entwickelten zentralen Themenstellungen. Er schärft den Blick des Lehrers für das, was auch für die jungen Menschen sinnvoll sein könnte. Bei der Lösung von Schulproblemen, gleich welcher Art, erweist sich dieser Primat gleichfalls vorteilhaft (vgl. K. Biller 1988 c).

7.7.7 Zum Primat der Selbsthilfe vor der Fremdhilfe

Dieser Primat betont, daß jegliche schulische Hilfe letztlich Hilfe zur Selbsthilfe sein muß, denn der junge Mensch muß lernen, selbständig sein Leben zu bewältigen. Das drückt Maria Montessori mit der Formel aus: Hilf mir, es selbst zu tun! Da das Subjekt

allein den Sinn und die Bedeutung erfaßt und erfüllt, ist es unerläßlich, jene dafür geeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken. Das entspricht im Kern auch der Erzieherhaltung, die Theodor Litt in seiner Schrift "Führen und Wachsenlassen" (1927) in Unterscheidung zum Führertum entwickelt.

In der Schule nimmt im Laufe der Jahre die Fremdhilfe in dem Maße ab, in dem die jungen Menschen an Eigenständigkeit zunehmen. Nicht nur der Erzieher, auch der Lehrer macht sich in sinntheoretischer Sicht "überflüssig".

7.7.8 Zum Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression

Der Lehrer, der sich zurückzieht und willfährig wider besseres Wissen ungestümen Forderungen der Heranwachsenden nachgibt, verzichtet dadurch auf einen wesentlichen Bereich von Sinnmöglichkeiten. Es ist beispielsweise falsch, sich für ein Raucherzimmer für Schüler einzusetzen, wohl wissend, daß das Rauchen empirisch nachgewiesen, wissenschaftlich also gesichert den Krebstod provoziert. Es ist gleichfalls falsch, im Zusammenhang mit AIDS jungen Menschen im Verbund mit sachlicher Aufklärung nicht auch die Vorzüge moralischen Handelns nahezubringen, ohne zu moralisieren. Die Zulassung hemmungsloser Triebbefriedigungen reduziert die durch Triebverzicht erreichbare Sinnmöglichkeit. Wenn der Mut fehlt, jungen Menschen im Bewußtsein der Verantwortung gegenüber ihrer Gesundheit ein unnachgiebiges Nein entgegenzusetzen, dann ist es um den erzieherischen Impetus in der Schule schlecht bestellt. Der Primat der pädagogischen Initiative vor der Regression soll helfen, Fehlentwicklungen zu korrigieren. Er unterstützt die Bemühungen, das Erzieherische im Unterricht zu entwickeln. Es "wieder gewinnen" zu wollen - wie z. B. H. Maier (1972; 1976, S. 52 ff.), Cl. Günzler (1976, S. 111 - 121) fordern - wäre unangemessen, weil es in allgemeinbildenden Schulen auf breiter Grundlage noch nicht gewonnen wurde. Ausnahmen gibt es zweifellos, wie G. Danz (1988) in ihrer Vorwegveröffentlichung, einem Vergleich dreier Lehrerbiografien und ich selbst (1988 a) nachweisen konnten.

7.7.9 Zum Primat des Erklärens und Begründens vor dem Bestimmen

Dieser Primat befriedigt den Wunsch des Heranwachsenden - als "animal rationale" - nach Offenlegung der Gründe für ein bestimmtes Verhalten. Er lernt die Reaktionen der Mitmenschen zu verstehen und zu durchschauen. Er kann deren Sinn erschließen.

Die Kenntnis von Handlungsgründen anderer hebt ferner die Qualität des eigenen Handelns und trägt zu dessen Werthaftigkeit bei. Erklären und Begründen stimmen mit den Möglichkeiten des Dialogs überein, gestatten also eine Entgegnung und lassen die Einigung auf einen Kompromiß zu, der von allen getragen werden kann. Damit erübrigen sich auch spezifische Taktiken zur Durchsetzung der eigenen Meinung, seien es die des Heranwachsenden oder jene des Lehrers. Ein bloßes Befehlen mißachtet die Sinnhaftigkeit des Heranwachsenden und läßt nur die im Befehl immanente Sinnhaftigkeit gelten. Da dies nur über einen Sinnoktroi realisierbar ist, ist der Befehl oder das Bestimmen abzulehnen. Über den Befehl schreibt O.F. Bollnow (1984 a, S. 66):

"Die unmittelbarste Form der Einwirkung (wenn wir den reinen physischen Zwang beiseite lassen) ist der Befehl. Wo ich befehlen kann, da brauche ich nicht erst zu ermahnen; denn der Befehl erzwingt als solcher schon die Ausführung. Befehlen kann ich, wo der andre gehorchen muß (oder sich freiwillig zum Gehorsam verpflichtet hat). Der Befehl wendet sich also an ein Wesen, das als gehorchendes nicht über seinen Willen frei verfügen kann. Es kann vielleicht gelegentlich auch einmal den Gehorsam verweigern, aber das ist dann ein Auflehnen gegen die bestehende Ordnung, und es muß wieder zum Gehorsam gezwungen werden. Im Befehl gehorcht also der Mensch, weil es ihm so befohlen wird, ohne eigene Einsicht, ja gegebenenfalls sogar gegen seine eigne Einsicht. Im Befehl ist er nur ausführendes Organ, bei dem die eigne Entscheidung ausgeschaltet ist." (S. 66)

7.7.10 Zum Primat des überlegten Tuns vor dem bloßen Reden über etwas

Das individuelle Handeln ist die dem Menschen äußerst wertvoll erscheinende Möglichkeit, weil er hierbei autark ist. Die anthropologische Grundtatsache der Selbsttranszendenz ermöglicht die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung. Deshalb ist nicht bloßes, sondern überlegtes Tun anzustreben. Es ist dem Reden über Tätigkeiten, über das, was man "demnächst" tun will, voranzustellen. Nur über die Aktivität kann der Heranwachsende Werte verwirklichen und zu seinem Ziel, der Selbstverwirklichung gelangen. Der Primat des überlegten Tuns unterstreicht den pragmatischen Aspekt und unterstützt die entschlossene Umstellung. Er trägt bei, die Heranwachsenden immer wieder aus dem bloßen Träumen und Schmieden von Plänen und Erstellen von Utopien herauszureißen, damit sie ihre geistigen Produkte auf dem Prüfstand der Wirklichkeit der Bewährung unterziehen. Sehr schnell wird von ihnen dann der Unterschied zwischen einer gelungenen Arbeit und dem bloßen Reden über sie deutlich werden. Ihre Urteilskraft gewinnt dadurch an Reife und ihre Erfahrung nimmt an Qualität zu.

Dieser Primat erfaßt aber auch den mit dem Wissen zugleich gegebenen Anspruch, der bei Handlungen erfüllt werden muß, wobei die Umsetzung in die Tat nicht unmittelbar gemeint ist, sondern gleichsam abrufbereit verfügbar ist.

7.7.11 Zum Primat der Dynamik vor der Statik

Dieser Primat betont die Flexibilität, die Anpassungsfähigkeit und die Umstellungsbereitschaft, weil Heranwachsende nur auf diese Weise auf Veränderungen in der Wirklichkeit angemessen reagieren können. Er entspricht der Aktivität des jungen Menschen und unterstreicht gleichfalls die Forderung, beispielsweise im geistigen Bereich. Wissensinhalte verfügbar zu haben und sie an den geeigneten Stellen souverän einsetzen zu können. Schließlich greift dieser Primat noch einmal die Bedeutung des Lebens auf; denn Leben ist mit Dynamik gleichzusetzen.

7.7.12 Der Primat der Harmonie vor dem Konflikt

Gleichsam als polares Gegenstück zum vorausgehenden Primat der Dynamik vor der Statik soll der Primat der Harmonie vor dem Konflikt aufgenommen werden. Der Grund hierfür ist die häufig auftauchende Frage, ob der Mensch harmonisch im Sinne der herkömmlichen klassischen Bildungstheorie oder konflikttheoretisch verstanden werden muß. Hierzu soll Stellung bezogen werden.

Obgleich der Mensch als das Wesen betrachtet wird, das in Gegensätzen verfangen ist und an Gegensätzen wächst (vgl. Th. Litt 1959, S. 114), und obgleich er die Spannung zwischen Harmonie und Konflikt aushalten kann und muß, um zu wachsen, ist dies nicht der einzige Weg zur Entfaltung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Während es zwar die unausweichliche Aufgabe für den Erwachsenen ist, sich an der Lösung der Alltagsprobleme und Konflikte der Gesellschaft zu beteiligen, erweist sich für den Heranwachsenden jedoch der Konflikt als sinnreduzierend und ist insofern abzulehnen. Aus sinntheoretischer Sicht ist der Weg über die Harmonie sinnvoller. Diese läßt sich nämlich erfolgreicher als der Konflikt mit der Lebensförderung verbinden, so daß damit auch eine Beziehung zum obersten Primat des Lebens herstellbar ist. Hypothetisch sei zunächst gesagt: Das Strebensziel des jungen Menschen ist eher die Harmonie als der Konflikt. Er will in Ruhe und Ausgewogenheit aufwachsen. Dies soll ihm der Primat der Harmonie vor dem Konflikt sichern.

Der Harmoniegedanke dominierte lange Zeit unangefochten im Bildungsideal der deutschen Klassik. Es ging um die "proportionierlichste Ausbildung" sämtlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (W. von Humboldt).

In seiner Schrift "Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt" (1959) hat Theodor Litt dem bis dahin weitverbreiteten klassischen Harmoniedenken das Denken in Antinomien gegenübergestellt. Th. Litt kritisiert an dem Bildungsideal insbesondere in der Fassung von Wilhelm von Humboldt die ausschließliche Bedeutung der Innerlichkeit und das damit verbundene Harmonieverlangen. Damit könnte der Grundkonflikt zwischen der Sachforderung und der Selbstbehauptung, zwischen Sache und Mensch, Subjekt und

Objekt nicht erfaßt werden. Das aber sind keine "Fehlritte" - wie sie in der Sicht des Bildungsideals erscheinen -, sondern in der Struktur des Geistes angelegte Notwendigkeiten. Mit der Ausprägung der Sache, der Herausbildung der Technik und der Entwicklung der modernen Arbeitswelt besteht jedoch eine Daseinslage, die mit dem Harmoniestreben im eigenen Inneren nicht mehr verstehbar ist und folglich ausgespart wird. Die Kulturkritiker, die sich am Harmoniemodell orientieren, müssen deshalb zu einem vernichtenden Urteil über die Gegenwart gelangen, denn - so schreibt Th. Litt "einer harmonischen Lebensverfassung ist die Menschheit nie ferner gewesen als in unseren Tagen (sc. den beginnenden fünfziger Jahren)" (1959, S. 114). Auch derjenige, der "nur durch Wahrung der inneren Harmonie sein Menschentum meint retten zu können", sieht in den "Wellenschlägen des Lebens" (ebd.) sich ständig angegriffen. Keinem gelingt es, "die wesensbegründenden Widersprüche des menschlichen Seins in ihrer Unumgehbarkeit zu sehen und ohne Abschwächung in die Bilanz dieses Seins einzustellen" (S. 115).

Was aber sind die das Wesen des Menschen mitbegründenden Widersprüche? Es sind "urgegebene und insofern recht eigentlich 'humane' Gegensätze". Sie sind "von den zeit- und lagebedingten und insofern behebbaren Mißhelligkeiten zu scheiden" (S. 115). Die "humanen" Gegensätze sind weder zeit- noch lagebedingt und lassen sich auch nicht beheben, sondern nur akzeptieren. Das gelingt nicht mit dem Harmonieverständnis. Litt möchte dies mit Hilfe der Ersetzung des Harmonie-Begriffs durch den der Antinomie ins Bewußtsein heben. Unter Antinomie versteht er nicht

"diejenigen im Leben des Menschen auftretenden Widersprüche, die sich etwa aus den Besonderheiten der jeweiligen seelischen, gesellschaftlichen, geschichtlichen Lage ergeben, sondern in der Grundstruktur seines geistigen Wesens als unabänderliche Konstanten vorgezeichnet sind - die infolgedessen auch dann, wenn sie entdeckt und ausgesprochen sind, nicht beseitigt werden können." (S. 115)

Die nicht behebbaren Antinomien begründen also das Wesen des Menschen mit. Als Beispiel führt Litt die Antinomie zwischen Mensch und Sache an. Diese wird dort virulent, wo der Mensch "das ihm als geistige Mitgift Anvertraute in die Wirklichkeit überzuführen" (ebd.) hat.

Das sei heute bis zu einem "unüberschaubaren Extrem" geschehen.
Erläuternd schreibt Th. Litt:

"Wir haben die Welt der sachlich fixierten Mittel zu dem Grade von Perfektion durchgebildet, daß sie die totale Ausrottung des Geschlechts bewirken kann, dem sie diese ihre Perfektion verdankt. Undenkbar, den Selbstwiderspruch über den Punkt hinaus fortzuentwickeln, an dem er die Vernichtung des ihn hervortreibenden Subjekts als Möglichkeit sichtbar werden läßt. Daß wir uns hier an einer keinen Fortgang zulassenden Grenze befinden, macht sich auch darin bemerkbar, daß die Verantwortung, die der über die Verwendung der Mittel Entscheidende zu tragen hat, ihr unüberschreitbares Maximum dann erreicht, wenn die fällige Entscheidung zur Entscheidung wird über Sein oder Nichtsein desjenigen, in dem diese Verantwortung einzig ihren Ort hat." (S. 115 - 116)

Mit Hilfe des antinomischen Denkens kann sowohl der Mensch als auch die Sache theoretisch erfaßt werden. Daher kann Th. Litt die Dimension der "Vernichtung" des Subjekts in die Diskussion um das Bildungsideal der deutschen Klassik einbeziehen und daran die offensichtliche Gefährlichkeit des humanistischen Abschottens jeglichen Interesses für "Äußeres" demonstrieren. Angesichts dieser Gefahr, die sich seit den frühen fünfziger Jahren bis heute um ein Vielfaches potenziert hat, ist es eine zentrale Aufgabe auch der Schulpädagogik, diese Verantwortung, vor der der Mensch steht, ins Bewußtsein zu heben.

So ergibt sich: Der Mensch kann die Antinomie zwischen Innenwelt und gesellschaftlich-wirtschaftlichem Prozeß nicht vermeiden; denn sie gehört zu seinem Wesen; er muß die Spannung aushalten. Daraus zieht Th. Litt den Schluß:

"Wenn die Antinomie nun einmal zum Wesen des vollentwickelten Menschen hinzugehört, dann muß sie auch in den Lebenshorizont dieses Menschen ohne jeden Versuch der Verharmlosung oder gar Verleugnung Aufnahme finden. Was wäre das für eine 'Bildung', die sich nur durch Abblendung eines bestimmenden Grundzugs menschlicher Existenz zu konstituieren und zu behaupten vermöchte!" (S. 122)

Damit besagt Th. Litt, daß es unerläßlich zum Gebildeten gehört, auch diesen Bereich als bildend zu akzeptieren, und nicht nur den Bereich der geistigen Auseinandersetzung mit Objektivationen des

menschlichen Geistes, wobei der Blick für die realen Probleme getrübt wird. Er sagt, daß die Antinomie zum Wesen des Menschen "hinzugehört" und nicht, daß sie einzig und allein sein Wesen ausmache.

Zur Erläuterung diene das folgende Zitat:

"Ein ganzer Mensch darf deshalb nur derjenige heißen, der nicht den Versuch macht, dem ihm anstößigen, weil sein Harmonieverlangen störenden Widerspruch durch eine Sezession in die Innerlichkeit aus dem Wege zu gehen, sondern den Mut hat, ihn ungemildert und unbeschönigt in seine Lebensrechnung einzustellen." (S. 122 - 123)

Der Grund, sich in die Innerlichkeit zurückzuziehen, - etwa nach dem Vorbild Wilhelm von Humboldts - ist vor allem dann nicht akzeptabel, wenn er lediglich in dem verletzten Harmoniegefühl bestehen sollte; denn dieses kann nicht das Wesen des Menschen erfassen. Zum ganzen Menschen gehört es, den "anstößigen /.../ Widerspruch" in die "Lebensrechnung" einzubeziehen. Das hat ein Bildungsverständnis zur Folge, das Th. Litt wie folgt beschreibt:

"Und wenn man dem Begriff 'Bildung' auch bei der Einbeziehung dieses Zwiespalts nicht entsagen will, dann muß das Verhältnis dieses abgewandelten Bildungsbegriffs zu dem von unseren Klassikern kanonisierten dahin bestimmt werden, daß er den lediglich auf die 'Persönlichkeit' gerichteten Vollendungsdrang durch Einfügung in ein übergeordnetes Ganzes relativiert, das ihm die Gegenbewegung einer auf ihre Sachforderungen bestehenden Welt zuordnet. Als 'gebildet' darf danach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut." (S. 123)

Auch hieraus wird ersichtlich, daß Th. Litt nicht die Bildung bzw. Vollendung der Persönlichkeit ablehnt, sondern sie ergänzen möchte durch den Bereich der Welt, so daß auch die Sachforderungen zu ihrem Recht gelangen. Gebildet sein, heißt demnach, die Spannung zwischen Persönlichkeitsforderung und Sachforderung als unaufhebbares Grundmotiv zu akzeptieren. Erläuternd fügt Th. Litt an, Goethe forderte, "mit der Welt verbunden ein Ganzes zu bilden". Aber im Begriff des "Ganzen" bemerkt Litt noch den Anklang an den verschleiernnden Harmoniegedanken. Pestalozzi hingegen habe, so Theodor Litt, zwischen den "Erfordernissen der kollektiven Existenz" und den "Ansprüchen des Individuums" den Gegensatz als

"ewigen Widerspruch" bezeichnet. Darin erkenne er den antinomischen Charakter dieses Gegensatzes ausdrücklich an (vgl. S. 123).

Die Kritik Theodor Litts am Bildungsideal der deutschen Klassik ist zweifellos zu Recht erfolgt. Sie legt u. a. das Fehlen der gesellschaftlichen Komponente offen und betont die Notwendigkeit, Antinomien auszuhalten. Antinomisches Denken ist sinntheoretisch vorteilhaft, weil durch es neue Sinnzusammenhänge erschlossen werden können. Die Kritik Theodor Litts besagt im Kern, daß es nicht geboten ist, Konflikten zugunsten von Harmoniestreben auszuweichen oder sie zu ignorieren. Sie ist allerdings falsch verstanden, wenn man daraus die Forderung ableitet, dem Konflikt gehöre der Vorrang vor der Harmonie.

Problematisch ist es, wenn der Konflikt zum Zentralbegriff einer Pädagogik erklärt wird, wie es in der Konfliktpädagogik geschieht. In dieser Pädagogik sieht man das Ziel von Erziehung und Unterricht in der Befähigung der Heranwachsenden, die eigenen Interessen wirkungsvoll durchzusetzen und sich am politischen Prozeß zu beteiligen. Das soll nun in Anlehnung an Claus Güzler (1976, S. 60 - 68) ausgeführt werden.

In der Auseinandersetzung mit Klaus Mollenhauer zitiert Claus Güzler dessen Beschreibung der zentralen Aufgabe der Schule:

"Die allgemeine Rolle aber, auf die die Schule alle ihre Schüler, ohne jeden Unterschied, heute vorzubereiten hat, ist die Rolle des politisch beteiligten Bürgers." (1971, S. 112)

Gegen diese Rollenzuweisung ist aus sinntheoretischer Sicht zunächst gewiß nichts einzuwenden. Sobald sie aber auf die ganze Person bezogen wird, ist sie abzulehnen. Da nun Klaus Mollenhauer behauptet, das "Bildungsinteresse" sei ein "Arbeitnehmer-Interesse" (S. 111), sieht er weniger die pädagogische Verantwortung, als vielmehr die "Verantwortung für das kritische Potential einer Gesellschaft" (S. 69). Demzufolge wird der Mensch auf den homo politicus reduziert. Claus Güzler schlußfolgert daher: "Da Politik unzweifelhaft vom Konflikt

bestimmt wird, muß demnach Menschsein seinem Wesen nach Konfliktbewältigung sein, (muß es) im Konflikt seine Seins- und Entwicklungsbasis besitzen." (1976, S. 69) Für Klaus Mollenhauer folge, daß "nicht Konflikt und Wandel, sondern Stabilität und Ordnung der pathologische Sonderfall des Lebens" sind (S. 31). Daraus zöge er die Konsequenz und verlange "die Einführung von Konfliktsituationen und die Einführung einer Praxis ihrer Regelung in das pädagogische Feld einerseits; andererseits die Formulierung, Aufklärung und Reflexion latenter Konflikte" (S. 71). Die Pädagogik habe folglich die Aufgabe, "in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen" (S. 66 - 67). Auch dies ist grundsätzlich eine wichtige Aufgabe, nur darf sie nicht absolut gesetzt werden.

Dieses Beispiel zeigt, wie man den Menschen "rückstandlos vom Politischen" her und somit äußerst einseitig erfassen kann (Cl. Günzler, S. 61). Es gibt in dieser Sicht folglich keine private Existenz; sie ist eine "apolitische Illusion" (S. 62), wie Cl. Günzler kommentierend schreibt. Die Sichtweise Kl. Mollenhauers erscheint summarisch einseitig und stark sinnreduzierend. Sie vermag somit auf keinen Fall dem Heranwachsenden gerecht zu werden. Sie ist aus sinntheoretischer Sicht folglich abzulehnen.

Angesichts dieser Situation, in der weder der Harmonie - durch die Kritik Th. Litts - noch dem Konflikt - durch den Versuch Kl. Mollenhauers - uneingeschränkt zugestimmt werden kann, darf der Primat der Harmonie vor dem Konflikt nicht als dessen Ausschluß verstanden werden, sondern lediglich als Gewichtsverschiebung. Außerdem ist der Konfliktbegriff nicht nur auf den politischen Bereich zu beziehen. In dieser Ausweitung gilt uneingeschränkt, daß der Konflikt, wie jede Krise im Sinne O.F. Bollnows (1984, a, S. 24 - 42), eine existentielle Bedeutung besitzt. So wie wir aus unseren Fehlern lernen, so gehen wir aus einem bestandenen Konflikt gestärkt hervor. Das aber heißt nicht, daß wir ausschließlich mit Konflikten leben wollten.

Aus sinntheoretischer Sicht ist es hilfreich, in die Diskussion um die Konfliktbestimmtheit des Menschen den Begriff der Spannung ergänzend einzuführen, weil damit das sinnstiftenden Denken in Antinomien im Sinne Th. Litts und in Polaritäten im Sinne H. Nohls besonders hinsichtlich theoretischer und praktischer Probleme neue Einsichten in Zusammenhänge eröffnet. Das Streben des Menschen nach Harmonie heißt dann, einen ausgewogenen Spannungszustand herzustellen, wobei subjektiv unterschiedliche Toleranzgrenzen vorhanden sind. Ein Konflikt besteht in dieser Sicht, wenn das Ziel eines ausgewogenen Spannungszustandes nicht erreicht worden ist. Der Konflikt ist damit das polare Gegenstück zur Harmonie. Beide sind durch den Spannungszustand miteinander verbunden und können kontinuierlich oder ad hoc ineinander übergehen: aus Harmonie kann Konflikt, aus Konflikt Harmonie werden. Beide bedingen einander. In der konkreten Situation sind sie unterschiedlich ausgeprägt enthalten.

Aus anthropologischer Sicht kann man unter Einbeziehung des Phänomens der Spannung sagen, daß sich Menschen immer dann freiwillig in Spannungssituationen begeben, wenn sie sich in einem spannungslosen Zustand befinden, sich also langweilen. Der Grund ist darin zu sehen, daß Menschen einen spannungslosen Zustand auf Dauer nicht ertragen können. Allerdings will der Mensch wirkliche Ernstsituationen vermeiden; die Angst unterstützt ihn dabei. Die "Mutproben" erkennen Jugendliche meist nicht als ernsthafte Gefahr an. In der Regel gilt: der junge Mensch benötigt jenen Konflikt, der ihn existentiell nicht gefährdet. Er braucht Reize, Kontraste, Druck und auch Belastung, aber all dies nur bis zu einem von ihm zu bewältigenden Intensitätsgrad. Sobald er sich in einer ernsthaften Konfliktsituation unversehens befindet, sehnt er sich danach, unbeschadet aus ihr herauszukommen. Das aber heißt: im Zustand des Konflikts taucht zugleich die Sehnsucht nach Harmonie auf. Sie nimmt zu, je geringer die Lebensenergien des einzelnen sind, um Konflikte sicher zu bewältigen. Wohl fühlt sich der junge Mensch, wenn er in der Lage ist, den ausgewogenen Spannungszustand nach eigenem Ermessen zu verändern, das bedeutet, wenn er Aufgaben lösen, Herausforderungen bewältigen, Ansprüche erfüllen, kurz: Sinn erfüllen und Werte verwirklichen kann. Unwohl fühlt er sich, wenn er dabei hinter seinen

Erwartungen zurückbleibt. Diesen Zustand will er umgehend überwinden, also Harmonie herstellen. Von ihr aus wagt er sich später wieder in eine Bewährungssituation hinein. Müßte er aber ständig aus dem Konflikt heraus leben, er käme nicht zur Ruhe. Er bedarf des Konflikts also nicht, um zu seinem Wesen zu gelangen, denn dieser ist ein außer Kontrolle geratener Spannungszustand.

Die anthropologischen Aussagen legen es nahe, den Vorschlag Cl. Günzlers aufzugreifen und den Harmoniegedanken an die Personalisation zu binden. Die personale Identität erschöpft sich nämlich nicht in der Gesellschaftlichkeit, weil diese nur eine von mehreren Komponenten ist, die das Leben sinnvoll gestalten. Das Leben kann beispielsweise auch dann sinnvoll sein, wenn es ein Fülle an gesellschaftlichen Defekten, z. B. bei Katastrophen verkraften muß. Das aber kann nicht gesehen werden, wenn Sinn nur in der Durchsetzung der eigenen Interessen im Feld des Politischen, wie z. B. bei Kl. Mollenhauer angestrebt wird. Die Bindung des Konflikts an die Integrität der Person erweitert den Bereich der Sinnmöglichkeiten, die für die Bedeutungsgewinnung nötig sind. Eine vorbildliche Konfliktlösung ist verbunden mit Sinnerfüllung und Wertverwirklichung. Sie ermöglicht auch die Profilierung der Person. Diese entscheidet über Ablehnung oder Annahme des Konflikts. In der Regel akzeptiert sie nicht nur politische Tugenden, wie etwa die entschiedene Interessenvertretung, sondern auch "ethische Tugenden des selbstlosen Interessenverzichts um des harmonischen Miteinanders willen" (S. 64).

Wer den Umgang mit Konflikten erfolgreich umsetzt, erzielt zweifellos politisch handlungsfähige Mitmenschen. Das ist nötig und legitim. Die Gefahr besteht jedoch darin, daß "beherzte Aktivisten" - wie Cl. Günzler sagt - heranwachsen (S. 63), die unter der Sinnverarmung eines nur politisch angelegten und daher vom Konflikt regierten Lebens leiden und in ein "existentielles Vakuum" stürzen, "dessen Handlungsfolgen unabsehbar sind" (ebd.). Sie könnten von der Realisierung antinomischen Denkens im Sinne von Theodor Litt profitieren.

Der Konflikt ist daher kein anstrebbarer Zweck menschlicher Selbstverwirklichung. Da aber Konflikte zum Leben gehören, müssen sie im Unterricht thematisiert werden. Junge Menschen wollen lernen, Konflikte zu bewältigen. Konflikte sind daher zwar nicht die Regel, wohl aber ein konstitutiver Bestandteil von Unterricht. Dennoch brauchen die Kinder nicht stetig Konflikte zu suchen und sich permanent in Konfliktlösungen zu bewähren. Dies würde ihren Blick auf die konfliktfreien Lebensbereiche versperren. Außerdem gilt es zu bedenken, daß gesellschaftliche Konflikte nicht als Verhaltensmuster für alle Fragen menschlichen Zusammenlebens dienen, etwa in der Familie oder im Freundeskreis, wo es durchaus sinnvoll ist, Konflikte zu vermeiden.

Damit wird deutlich, daß der Begriffsapparat, der mit der Konfliktvermittlung verbunden ist, für mikrosoziale Gebilde zu grob ist, um den Verbindungen zwischenmenschlichen Bereichs gerecht zu werden. Wer immer nur seine eigenen Interessen zu verwirklichen sucht, und seinen eigenen Vorteil kaltherzig berechnet, belastet soziale Verbindungen und trägt zu deren Auflösung bei. Cl. Günzler bezweifelt zu Recht, daß sich die Probleme im mikrosozialen Bereich, wie Ehe, Familie - und ergänzend: Schulklasse und Gruppe - dem Begriff des politischen Interesses subsumieren lassen. Ein Kind - so schreibt Cl. Günzler - "das nur auf gesellschaftliche Konflikterhellung hin erzogen worden ist, muß hier scheitern, weil ihm diese Dimension der persönlich-selbstlosen Zuwendung zum anderen versperrt bleibt." (Ebd.) Bloße Konflikterziehung engt also die menschlichen Möglichkeiten auf inakzeptable Weise ein, wodurch sie die Sinnmöglichkeiten reduziert. Somit ist sie aus sinntheoretischer Sicht abzulehnen.

Der Konflikt ist somit nicht die "normale und pädagogisch fruchtbar zu machende Struktur des menschlichen Lebens" (S. 67), wie Anhänger der Konflikttheorie behaupten. Da er zu den un stetigen Vorgängen zu rechnen ist, kann er im Unterricht nicht eingeplant werden, und da sich seine Wirkung auf das Kind in der Regel nicht kontrollieren läßt, ist er zu vermeiden.

So wie O.F. Bollnow auf die unsteigen Formen in der Erziehung hingewiesen hat, sie aber lediglich als Ergänzung zu den vorherrschenden stetigen Formen verstand, so ist auch der Konflikt lediglich die Ausnahme und die Harmonie, besser: der ausgeglichene Spannungszustand die Regel. Dies gilt umso mehr, als dadurch eine größere Fülle an Sinnmöglichkeiten verwirklicht werden kann. Über die politische Tugend, also die Durchsetzung eigener Interessen, sind auch die ethischen Tugenden, also z. B. das Nachgeben um des gesehlichen Zusammenlebens willen zu realisieren.

Damit ist aus sintheoretischer Perspektive jede Schulpädagogik abzulehnen, die den politischen Konflikt als das den ganzen Menschen konstituierende Phänomen in den Mittelpunkt stellt. Das gilt aber nicht nur für den engeren erzieherischen, sondern gleichermaßen auch für den fachdidaktischen Bereich, etwa für das Schulfach Deutsch oder Gesellschaftslehre. Während Cl. Günzler vor allem auf den politischen Konflikt abhob, sind aber auch der logische Konflikt, das kognitive Problem, die sprachliche Schwierigkeit, die emotionale Krise, die soziale Störung und viele andere sich drängende "Wellenschläge des Lebens" (Th. Litt, 1959, S. 114) zu thematisieren. Es gilt zu erforschen, warum das Lernen immer nur über die Krise, den Konflikt, die Stufe der Schwierigkeiten sich ereignen soll und nicht auch positiv, etwa aufgrund des Erkenntnistrebens, des Interesses oder der Freude am Lernen insgesamt geschieht (vgl. auch Ph.H. Phenix im Kapitel 5). Eine Didaktik, die diesen weiten Konfliktbegriff aufgreift, braucht nicht als Konfliktdidaktik bezeichnet zu werden. Sie stellt aber verstärkt sicher, daß jedes Kind und jeder Jugendliche die provozierten und in ihrer Wirkung nicht kontrollierbaren Konflikte, Probleme und Schwierigkeiten des Lernens, die Krisen und Störungen lösen, verstehen und überwinden kann. Daher ist es auch und gerade in der Fachdidaktik förderlich, den Harmoniegedanken stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken. Was aber heißt dies?

Unter Harmonie läßt sich in der Fachdidaktik sehr viel subsumieren, insbesondere sind ein ausgewogener Spannungszustand zwischen polaren Gegensätzen, eine ausgeglichene Stimmungslage und eine in sich ruhende Schüler-Persönlichkeit gemeint. Die Vorstellung einer

"heilen Welt" (W. Bergengruen) wird jedoch vermieden, weil sie den Blick für die Realität trüben könnte. Harmonie heißt aber auch Beherrschung von Schwierigkeiten, Lernen vor dem Hintergrund einer positiven pädagogischen Atmosphäre und verbunden mit sämtlichen Hilfen, die den Erfolg der Lernbemühungen vergrößern und Sinnbarrieren einschränken. Die "Mißhelligkeiten, Entfremdungen, Verfeinerungen, die nicht in der Struktur des seinen Auftrag verwirklichenden Geistes, sondern lediglich in psychologisch oder soziologisch verstehbaren Verwicklungen ihren Grund haben", sind nämlich nicht im Wesen des Menschen angelegt, wie Theodor Litt sehr deutlich hervorhebt (S. 114). Daher ist es sinnlos, diese Sinnwidrigkeiten ertragen zu wollen. Die sinntheoretische Sicht bezieht schließlich die Vorstellung von Harmonie auch auf die Idee von Ruhe, Frieden und Wohlbefinden. Sie erlaubt damit den Heranwachsenden die Gewinnung von Vertrauen, so daß ein Gefühl der Geborgenheit entstehen kann, das das "Wohnen" in Zeit, Raum und Sprache ermöglicht, um es in Anlehnung an O.F. Bollnow zu formulieren.

Als Ergebnis bleibt festzustellen: Das Harmoniestreben steht in der prinzipiellen Gefahr, Antinomien zu übersehen, also Widersprüche nicht wahrzunehmen, die in der "Grundstruktur des geistigen Wesens als unabänderliche Konstanten vorgezeichnet sind" und letztlich nicht beseitigt werden können, wie Theodor Litt (1959, S. 115), sagt. Daher muß der Mensch lernen, mit dieser Spannung zu leben und sie in sein Bemühen um Bildung zu integrieren.

Die Kritik an Harmonie bedeutet nicht die Akzeptanz des Konflikts, der meist als politischer Begriff verstanden wird, wie z. B. bei Kl. Mollenhauer. Absolut gesetzt und als Lebensinhalt verstanden, wirkt er sinnreduzierend.

Der eingeführte Spannungsbegriff bringt Konflikt und Harmonie strukturell in eine Beziehung zueinander. Er ermöglicht es, von dem Primat der Harmonie vor dem Konflikt zu sprechen, weil unausgeglichene Spannungszustände als unangenehm empfunden und ausgeglichen werden und das so erreichte Ergebnis als Harmonie wahrgenommen wird. In dieser Funktion ist Harmonie sinnvoll.

Die Harmonie gewährt Sinnmöglichkeiten und kommt dem Sinnstreben des jungen Menschen entgegen. Die Erweiterung ihres Begriffsumfangs auf den didaktischen Bereich, in dem Probleme und Schwierigkeiten möglichst vermieden oder nur mit einem Höchstmaß an Hilfen gelöst werden, könnte die Orientierung des Didaktikers am Interesse und am Erkenntnisstreben des Schülers sowie an dessen (Vor-)Freude, etwas Neues erfahren zu können, ein fachdidaktisches Umdenken bewirken. Auch dies erfaßt der Primat der Harmonie vor dem Konflikt.

7.8 Die fünfteilige Prinzipienstruktur der sinntheoretischen Schulpädagogik in der Zusammenfassung

In den vorliegenden Ausführungen wurden Prinzipien ausgewählt, die sich den Begriffen "Sinn" und "Bedeutung" zuordnen lassen. Sie beziehen sich auf den didaktischen und auf den erzieherischen Aspekt von Unterricht. Sie sollen sinnvolles Lehren und Lernen absichern und das Streben des Heranwachsenden nach Bedeutung pädagogisch fördern. Die Auswahl der Prinzipien erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Geschlossenheit.

Die didaktischen Prinzipien gruppieren sich um das Leitprinzip "Sinnhaftigkeit", das den Bereich des pädagogischen Handelns zugleich durchdringt. Sie orientieren sich in ihrer Anordnung an dem Sinnfindungsprozeß und gruppieren sich um ihn. Das Prinzip "Sinnhaftigkeit" erfaßt begrifflich die möglichst vollständige Verwirklichung von Sinn. Es stellt damit eine Verbindung mit dem ethisch-moralischen Bereich der Werte - also mit dem erzieherischen Bereich - dar und wird dem Sinnstreben des Menschen auch in anderen Bereichen gerecht. Ein Beispiel hierfür ist der Unterricht. Er ist nicht mehr als Veranstaltung zur Vermittlung von Wissen, sondern als Konstitution von Sinn aufzufassen. Er erscheint ferner in enger Verwobenheit mit dem außerschulischen Bereich, insbesondere mit dem Familienleben und der Herkunft des Schülers, mit dem Wohnort und der Gemeinde. Damit nähert sich diese Sicht der ökologischen Betrachtungsweise, die ebenfalls die Verflechtungen zu erfassen sucht, in denen sich der Unterricht befindet. Der Lehrer schätzt in diesem Verständnis von Unterricht beispielsweise das Schülerverhalten zunächst als sinnvoll ein und wertet es als Herausforderung, den subjektiv unterlegten Sinn herauszufinden.

Die erzieherischen Prinzipien ordnen sich dem Streben des Heranwachsenden nach "Bedeutungsgewinnung" unter, weshalb dieses zum Leitprinzip gewählt wurde. Das Prinzip "Bedeutung" hat zwar eine kognitive Ebene, aber aus sinntheoretischen Überlegungen dominiert die personale, d. h. hier wird der Wille des Menschen zur Bedeutung prinzipiell fixiert. Der Heranwachsende will die Bedeutung

von etwas kennen und begreifen - das ist die kognitive Ebene -
ferner Bedeutung stiften durch sinnvolle Aktivität und zugleich
aber auch selbst bedeutsam werden - das ist die personale Ebene -,
wozu die Bestätigung durch andere erforderlich ist - das ist die
soziale Ebene. Daher orientiert sich das pädagogische Handeln
am ganzen Menschen. Das Prinzip "Förderung des 'offenen' ganzen
jungen Menschen" unterstützt diesen Prozeß. Die Gliederung der
Prinzipien, die sich der "Förderung" subsumieren, orientierte sich
an dem anthropologischen Raster der fünf Dimensionen. Die kognitive
Dimension wurde vernachlässigt, weil sie bereits in dem vorange-
gangenen Teil der didaktischen Prinzipien ausführlich dargestellt
wurde.

Die dargestellten didaktischen und erzieherischen Prinzipien legen
inhaltlich nichts fest. Es gibt auch keinen festumrissenen, all-
seitig akzeptierten schulpädagogischen Prinzipienkatalog, sondern
nur mehr oder weniger subjektiv bedeutsame Prinzipien, die jeder
für sich seinem veränderbaren "Prinzipien-Pool" je nach Situation,
Lebenserfahrung, Intention u. dgl. m. entnimmt. Die Quellen für
unterschiedliche Handlungsweisen im didaktischen wie erzieherischen
Bereich, aber auch die relative Unsicherheit im pädagogischen Handeln
vieler Menschen liegt in der oft kriterienlosen subjektiven Auswahl
von und des selten professionalisierten Umgangs mit didaktischen
und pädagogischen Prinzipien. Die Orientierung an den Prinzipien
"Sinnhaftigkeit" und "Bedeutungsgewinnung" sichert eine einheit-
liche Auswahl von untergeordneten Prinzipien, besser: Grundsätzen
ab und trägt zur Kontinuität pädagogischen und didaktischen Handelns
in der Schule bei.

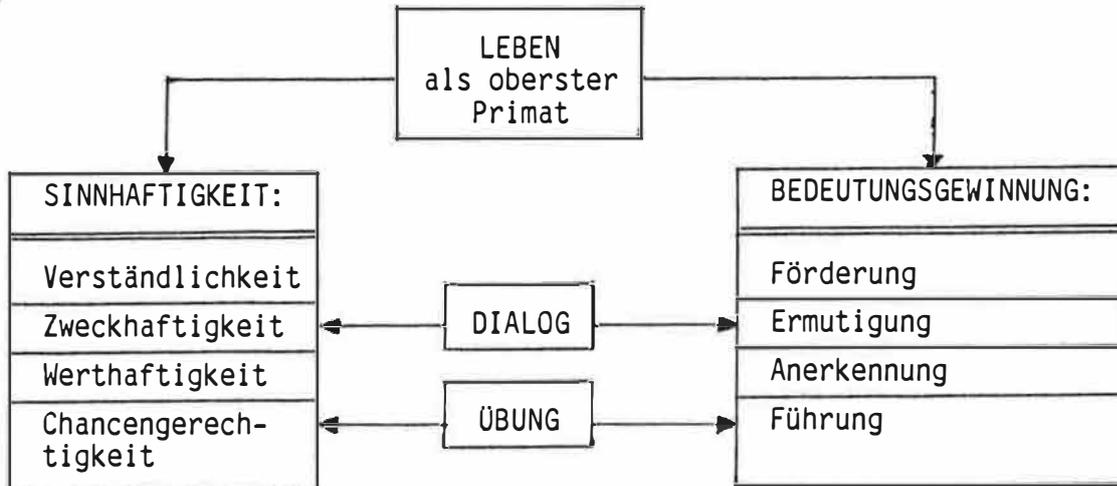
Zwischen dem didaktischen und dem erzieherischen Bereich fungiert
das Prinzip des Dialogischen gleichsam als Gelenkstelle oder als
Verbindungsstück zwischen Lehrer und Schüler und ermöglicht dadurch,
daß die Prinzipien "Sinnhaftigkeit" und "Bedeutungsgewinnung" über
ihre innere Zusammengehörigkeit hinaus, auch in der Praxis als
aufeinander verwiesen erfahrbar werden. Das Prinzip der Übung
bezieht sich ebenfalls auf die beiden Prinzipiengruppen. Anders als
der Dialog sichert die Übung den erreichten Stand der Sinnerfüllung

und Bedeutungsgewinnung ab. Soll "Sinn" auf hohem quantitativen und qualitativen Niveau erfüllt und das heißt die Sinnhaftigkeit von etwas zugleich mit der Bedeutungsgewinnung verknüpft werden, so sind sowohl der "Dialog" als auch die "Übung" unersetzbar.

Die Sinnhaftigkeit als oberstes didaktisches Prinzip richtet sich immer auf den ganzen Menschen und die ganze Situation und erfaßt die verschiedenen Sinn-Richtungen des Unterrichtsinhalts. Ein einzelnes Sinnmoment bekommt deshalb erst von einem übergeordneten Sinnzusammenhang seine Legitimation. Auf diese Weise wird ein sinnvolles Leben in der Schule auf unterschiedlichen Ebenen begriffstheoretisch abgesichert. Der begründende Sinnzusammenhang wird durch Vorentscheidungen wesentlich beeinflusst, wodurch bestimmte Vorrangstellungen von Sinnmomenten hingenommen werden müssen. Da mit Sinnhaftigkeit immer zugleich Bedeutungsgewinnung verbunden ist, ist auch das oberste didaktische Prinzip mit dem obersten pädagogischen Prinzip eng verbunden. Da "Sinn" sowohl Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung umfaßt, kann er als oberstes Prinzip unterrichtlichen Tuns gelten.

Die Frage nach der Rangstellung der Prinzipien läßt sich mit Hilfe der Primate beantworten. Der Primat des Lebens überragt alle anderen Primate und stellt somit den zentralen Orientierungspunkt dar, an dem sich die in Rede stehenden Prinzipien messen lassen müssen. Da die Erhaltung des Lebens der allgemeinste Inhalt von "Sinn", dem obersten Unterrichtsprinzip, ist, ergibt sich eine Übereinstimmung mit dem obersten Primat.

Rückblickend läßt sich bei der Darstellung der Prinzipien die folgende Struktur erkennen: die Dreiheit, bestehend aus "Leben", als oberstem Primat, "Bedeutung" als Leitprinzip pädagogischen Handelns und "Sinn" als Leitprinzip didaktischen Geschehens, wird durch die Prinzipien des "Dialogs" und der "Übung" verbunden. Dies spiegelt die normative Grundlage der sinntheoretischen Schulpädagogik wider. Graphisch dargestellt ergibt sich das folgende Bild:



Die Prinzipien der Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgewinnung, des Dialogischen und der Übung wären wie die Primat falsch verstanden, wenn sie den Lehrer von der Pflicht befreien, über die Sinnhaftigkeit von Unterrichtsinhalten nachzudenken und selbständig über die Annahme oder Ablehnung zu entscheiden. Sie geben lediglich die Richtung an, in der sich der Lehrer frei und somit selbstverantwortlich entscheiden kann. Seine Entscheidung geht aus dem Wissen um die Prinzipien hervor und aus dem damit wahrgenommenen Anspruch, prinzipienorientiert zu unterrichten. Die Prinzipien sind also nicht als starre Regeln oder als Gängelband zu verstehen, das die Aktivität des Lehrers behindert und seine Verantwortung einschränkt. Sie entheben ihn auch nicht der nötigen Entscheidung, so daß seine Fähigkeit zur freien, selbstverantwortlichen Stellungnahme nicht zu verkümmern braucht. Sie fungieren aber als steter Hinweis, Unterricht als Konstitution von Sinn aufzufassen und zu realisieren.

Die Darstellung der Prinzipien und Primat führt - wie die vorausgegangenen Ausführungen über den Sinn, den Heranwachsenden, die integrative Bildung, den Lehrplan und die Methoden - zu einer Vielzahl von theoretischen wie unterrichtspraktischen Konsequenzen, die in der folgenden sinnorientierten Unterrichtskonzeption "Unterricht als Konstitution von Sinn" systematisch berücksichtigt werden.