

Biller, Karlheinz

Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik

[Baltmannsweiler] : Schneider Verlag Hohengehren 1991, V, 205 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! Sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik.
[Baltmannsweiler] : Schneider Verlag Hohengehren 1991, V, 205 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-258353 - DOI: 10.25656/01:25835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258353>

<https://doi.org/10.25656/01:25835>

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

Der Autor geht von der Überzeugung aus, daß jedermann die Sinnhaftigkeit seines Lebens verbessern kann. Wenn dem so ist, dann müßte der Sinnbegriff für die Pädagogik eine fundamentale Bedeutung haben. Dies nachzuweisen ist eine der Absichten der Arbeit.

In kritischer Distanz zu vorherrschenden Sinnverständnissen entwickelt der Autor seine Auffassung von „Sinn als Übergang“. Zur Entfaltung seiner „Sinntheorie“ beschreibt er u. a.

- die Bedingungen der Möglichkeit von Sinn,
- die Genese von Sinn,
- zentrale Funktionen des Sinns, die seine lebenspraktische Bedeutung erklären,
- die Gefährdung von Sinn sowie seine Abgrenzung zu Unsinn und Widersinn.

Vor diesem Hintergrund sprechen viele Argumente dafür, „Sinn“ als konstitutive Grundlage von Pädagogik anzuerkennen. So läßt zum Beispiel „Sinn“ den Menschen auf dasjenige achten, was in einer Situation notwendigerweise zu tun ist, und weckt in ihm die Lust, den wahrgenommenen Anspruch zu erfüllen.

Da der handlungstimulierende „Sinn als Übergang“ für die Pädagogik als grundlegende Kategorie fungieren kann, ist es legitim, wesentliche Sinnmöglichkeiten, wie zum Beispiel das Glück des Menschen – wieder – in das Zentrum der Pädagogischen Reflexion zu rücken. Auf diese Weise könnte die Pädagogik auf theoretischer und praktischer Ebene einen unersetzbaren Beitrag zur Vermehrung menschlichen Glücks liefern.

Schneider Verlag Hohengehren

Karlheinz Biller · Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken!



Karlheinz Biller

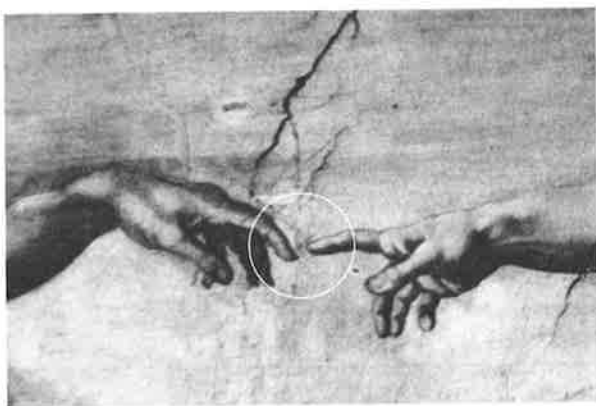
Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken!

Sinntheoretische Grundlagen
der Pädagogik

Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken!

Sinntheoretische Grundlagen
der Pädagogik

Von
Karlheinz Biller



Schneider Verlag Hohengehren



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Biller, Karlheinz:

Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken! : sinntheoretische Grundlagen der Pädagogik /
von Karlheinz Biller –

Hohengehren : Schneider, 1991.

ISBN 3-87116-683-9

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 1991. – Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann
Göppingen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Drei Argumente für die Thematisierung von „Sinn“ in der Pädagogik	10
1.1 Das zeitgeschichtliche Argument: Die Sinn-Defizit-These	10
1.2 Das anthropologische Argument: Der Heranwachsende als sinnfähiges und sinnstrebiges Wesen	12
1.3 Das wissenschaftstheoretische Argument: Die Sinnbedingtheit von Pädagogik	16
2. Zum Stand der Pädagogischen Forschung	20
2.1 Defizitäre Explikation des Sinn-Begriffs	20
2.2 Die Sinnlatenz in der pädagogischen Literatur	22
2.3 „Sinn“ als Moment pädagogischer Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis	24
2.3.1 Schulpädagogische Theoriebildung mit Hilfe von „Sinn“	24
2.3.2 Der Rückgriff auf „Sinn“ als konstituierendes Moment bei der Theoriebildung in der Pädagogik	28
2.3.3 „Sinn“ als konstitutives Moment didaktischer Praxis	35
2.3.4 Zusammenfassung: „Sinn“ als Enkulturations- und Sozialisationshilfe	36
3. Sinnverständnisse in der Pädagogik	37
3.1 Die Subjektbedingtheit und Subjektbestimmtheit von „Sinn“	37
3.1.1 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: „Sinn“ als Ergebnis kognitiven und psychischen Verstehens	37
3.1.2 Wilhelm Dilthey: „Sinn“ als Zweck	39
3.1.3 Eduard Spranger: „Sinn“ als Wert	41
3.1.4 Martinus Jan Langeveld und Helmut Danner: „Sinn“ als Bedeutung	47
3.1.5 Zusammenfassung: „Sinn“ als Bewußtseinsinhalt	51
3.2 Die Objekt- und Seinsgebundenheit von „Sinn“	51
3.2.1 Theodor Litt: der „unbedingte, unsinnliche Sinn“	52

3.2.1.1	Der selbständige, unableitbare, unsinnliche Sinn	52
3.2.1.2	Die Versinnlichung des „unsinnlichen Sinns“ durch Natur und Kultur	56
3.2.1.3	Zusammenfassung: „Sinn“ bedarf der Wirklichkeit	59
3.2.2	Franz Fischer: der „vorausgesetzte Sinn“	60
3.2.2.1	Biographisches als Schlüssel zum Verständnis der Sinnphilosophie Franz Fischers	60
3.2.2.2	Zentrale Grundeinsichten Fischers zur Begründung der Sinnphilosophie	61
3.2.2.3	Der „gesagte“ und der „gemeinte Sinn“	65
3.2.2.4	Zusammenfassung: „Sinn“ als sich selbst offenbarende Wirklichkeit	73
3.2.3	Walter Braun: der „vorgegebene Sinn“	74
3.2.4	Zusammenfassung: Die objektive und ethische Dimension von Sinn	80
3.3	Die Entsubjektivierung von „Sinn“ bei Niklas Luhmann	82
3.4	Zusammenfassung: „Sinn“ und seine Beziehung zu Bedeutung, Zweck und Wert	86
4.	Die Überwindung des einpoligen Sinnverständnisses durch die Theorie des „Sinns als Übergang“	92
4.1	„Sinn als Übergang“ – eine erste Beschreibung	92
4.1.1	„Sinn als Übergang“ im Verhältnis zu herkömmlichen Sinnverständnissen	92
4.1.2	Das Beziehungsgefüge von „Sinn als Übergang“	93
4.1.3	Strukturmerkmale von „Sinn als Übergang“	98
4.2	Die Bedingungen der Möglichkeit von „Sinn als Übergang“ . .	107
4.2.1	Rahmenbedingungen von „Sinn als Übergang“	107
4.2.1.1	Die „Wirklichkeit“ als lebens- und erziehungsweltliche Grundlage von „Sinn als Übergang“	107
4.2.1.2	Der „Mensch“ als sinnstrebiges und sinnfähiges Wesen repräsentiert die anthropologische Bedingung der Möglichkeit von „Sinn“	113
4.2.1.3	Die „Relation“ von Mensch und Welt als Bedingung der Möglichkeit von „Sinn als Übergang“	122
4.2.1.4	Die „Aktivität“ als Bedingung für die subjekt-spezifische Aufforderung zur Realisierung von „Sinn“	127
4.2.1.5	Die „Sprache“ als Bedingung der Möglichkeit von „Sinn“ . . .	128

4.2.2	Bedingende Einzelmomente von „Sinn als Übergang“	132
4.2.3	Zusammenfassung: Der diagnostische und pädagogische Effekt“	139
4.3	Die Genese von „Sinn als Übergang“	139
4.3.1	Umgangsweisen mit „Sinn“: geben, schenken, stiften	139
4.3.2	Überblick über die Geschichte der „Sinn“-Erfahrung oder: die vergessene direkte Sinnerfahrung in der Gegenwart	146
4.3.3	Der Prozeß der Sinnfindung	153
4.3.4	Zusammenfassung: „Sinn“ ist mehr als „Aha-Erlebnis“ und „fruchtbarer Moment“	157
4.4	Funktionale Qualitäten von „Sinn als Übergang“	160
4.4.1	Die konstituierende Qualität von Sinn	160
4.4.2	Die integrierende Qualität von Sinn	160
4.4.3	Die motivierende, interesselstiftende Qualität von Sinn	165
4.4.4	Die legitimierende Qualität von Sinn	165
4.4.5	Die diagnostisch-therapeutische und kritische Qualität von Sinn	167
4.4.6	Die erzieherische Qualität von Sinn	168
4.5	Gefährdungen des „Sinns als Übergang“	170
4.6	„Sinn als Übergang“ und seine Beziehung zu Sinnkomposita oder: Sind „Unsinn“ und „Widersinn“ Sinn?	173
4.7	Das „Zwischen“ als Existenzbereich von „Sinn als Übergang“	176
4.8	Zusammenfassung: Sinn fordert das Subjekt zu Handlung und Teilhabe auf	180
5.	Kann „Sinn als Übergang“ eine Grundlage für Pädagogik sein?	183
	Ausblick: Wesentliche Konsequenzen der Sinntheorie für die Pädagogik	190
	Literaturverzeichnis	198

Einleitung und Begriffsklärung

Die vorliegende Arbeit steht unter dem *Motto*:

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

Ganz in dem Sinne der Aussagen Theodor Litts zielen die folgenden Ausführungen darauf hin, Klarheit über „Sinn“ zu schaffen. Sie wollen unter anderem erreichen, (1) daß die häufigen Gleichsetzungen von „Sinn“ mit „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“, „Ziel“ und „Wert“ richtiggestellt werden, was eine Klärung der Beziehung von „Sinn“ und Wirklichkeit, Welt, Objekt, einerseits und Subjekt andererseits verlangt; (2) daß der Umgang mit „Sinn“ – das Sinnstiften, -geben und -vermitteln – überlegt abläuft, was nur auf der Grundlage eines angemessenen Sinnverständnisses möglich ist; (3) daß „Sinn“ als Ergebnis eines vorausgehenden Prozesses gesehen wird, was eine Beachtung der verschiedenen Zugänge mit sich bringt; (4) daß die vielfältigen Sinnmöglichkeiten in Unterricht und Erziehung sowie des alltäglichen Lebens mit dem Sinnstreben von Menschen in Einklang kommt. Diese Ziele sollen in der Einsicht gipfeln, daß „Sinn“ ein grundlegendes Moment von Unterricht und Erziehung ist und daher den Rang eines „einheimischen Begriffs“ von Pädagogik und Allgemeiner Didaktik bzw. Schulpädagogik ganz im Sinne von Johann Friedrich Herbart reklamieren kann. Somit könnten die Ausführungen über „Sinn“ in der vorliegenden Arbeit zugleich die sinntheoretischen Grundlagen von Erziehung und Unterricht in Theorie und Praxis sein.

Zu diesem Zweck geht die Arbeit vom Stand der pädagogischen Forschung aus (Abschnitt 2). Vor dem Hintergrund verschiedener Sinnverständnisse, die in der Pädagogik entwickelt bzw. diskutiert wurden (Abschnitt 3), entwickelt sie eine neue, speziell für pädagogische Belange hilfreiche Auffassung von „Sinn“ (Abschnitt 4). Sie erläutert sie in einigen Aspekten, wie z.B. den Bedingungen der Möglichkeit von Sinn (Abschnitt 4.2), der Genese von Sinn (Abschnitt 4.3), der funktionalen Qualitäten von Sinn (Abschnitt 4.4) sowie der Sinngefährdungen und -bedrohung (Abschnitt 4.5) und schließlich des Existenzbereichs von Sinn (Abschnitt 4.6). Die Konsequenzen dieses Sinnverständnisses für Theorie und Praxis von Unterricht und Erziehung schließen die Arbeit ab (Abschnitt 6). Sie können zugleich die Grundzüge einer sich sinntheoretisch verstehenden Pädagogik andeuten.

Gelingt dieses Vorhaben, dann könnte, frei nach Friedrich August Wolf, der pädagogische Imperativ lauten: **„Habe Sinn und wisse Sinn zu wecken!“**

Zur Bedeutung des vielfach geschichteten, historisch geprägten „Sinn“-Begriffs

Etymologisch betrachtet besagt die ursprüngliche Bedeutung der sprachlichen Wurzel von „Sinn“ – nämlich „sinnan“ – soviel wie „Ortsbewegung (Grimm, Sp. 1103). Man versteht darunter eine „Reise unternehmen, eine Fährte suchen“ (Duden 1963), also reisen, gehen, fahren, senden (d.i. „reisen machen“), aber auch „streben“. Wer demnach „sinnt“, begibt sich auf die Reise, sucht eine Fährte. Heute verstehen wir das Wort „sinnen“ nur noch im übertragenen Sinn. Wer daher geistig eine Reise unternimmt, ist nach Walter Braun (1989a, S. 98) nicht bei sich zu Hause, sondern im metaphorischen Verständnis „außer sich“ oder in „Ek-stase“ (Merleau-Ponty). Er befindet sich auf dem Weg in eine von ihm gewählte Richtung und ist in einer Welt von Bezügen. Dieses überschreitende (transzendierende) Moment kennzeichnet den Bedeutungsgehalt von „Sinn“ in markanter Weise.

Die ursprüngliche Bedeutung von Reise, Weg, Fahrt klingt im Wort „*Gesinde*“ mit an, das eigentlich „Begleitung“, „Gefolgschaft“ bedeutet. Dieser archaische Bedeutungsgehalt ist noch in den Wörter „senden“, „Richtungssinn“, „Uhrzeigersinn“ oder „Gegensinn“ bzw. „Widersinn“ enthalten. Die indogermanische Wurzel „sent“ hat im lateinischen Wort „sentire“ die Ausgangsbedeutung von „einer Richtung nachgehen, eine Richtung verfolgen“. Sie entwickelt sich erst später zu „fühlen“ (vgl. Trübner, 1955, S. 370).

Die Übertragung der Wortbedeutung in den geistigen Bereich wird im Lateinischen und Germanischen vorgenommen. Im Lateinischen dominiert die Bedeutung von „Sinn“, „Verstand“, im Germanischen von „*sich um etwas kümmern, auf etwas achten*“. Dieser Bedeutungsgehalt geht in das neuhochdeutsche Verb „sinnen“ über. Dem Substantiv „Sinn“ scheint diese Bedeutung von Beginn an eigen gewesen zu sein. Jemand, der den Sinn von etwas sucht, schlägt gedanklich eine Richtung ein, er sucht einen Weg oder eine Fährte, um z. B. aus einer „Krise“ herauszukommen. All dies betont die Aktivität des Subjekts, die nur in sorgfältiger Abstimmung mit der umgebenden Welt erfolgreich sein kann.

In der Wortbedeutung von „Verstand, Art und Weise, Richtung und Seite“ ist das Wort sehr früh ins Romanische entlehnt worden, was das hohe Alter dieses germanischen Wortes und Wortsinnes belegt. „*Sinn*“ ist also kein Lehnwort aus dem Lateinischen „sensus“, sondern vielmehr ein eigenständiges germanisches Wort, das mit „sensus“ lediglich eine gemeinsame indogermanische Wurzel hat.

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

Das *Grimmsche Wörterbuch der Deutschen Sprache* (Ausgabe von 1905) belehrt den Leser in den Spalten 1103 bis 1152 über 24 verschiedene Bedeutungen von „Sinn“, die jeweils zusätzlich noch vielfach untergliedert sind. Aus der Vielfalt der fein nuancierten Bedeutungen wählte ich die folgenden für unsere Thematik aus:

(1) „Sinn“ steht allgemein für das *innere Wesen eines Menschen* und ist unbestimmter als „Seele“.

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

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

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

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

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

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

So gibt es einen guten und kranken Sinn; ferner blöde Sinne (Blödsinn) einen rechten, gesunden Sinn (d. i. Menschenverstand), stumpfen, weisen, hohen, engen, weiten kurzen, tiefen, wachen Sinn und einen freien, verrückten, zerrüteten, zerstreuten Sinn. In diesem Verständnis kann „Sinn“ geübt werden. Er kann aber auch gefangen sein.

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

Die folgenden Wendungen belegen diese Sinnauffassung: „In den Sinn kommen“ und „einem im Sinn sein“. – In der Nebenbedeutung: einen innerlich beschäftigen. Ferner: Im Sinne haben, also einen Menschen im Sinne tragen, beständig an ihn denken, ihn lieben. Aber auch: aus dem Sinn kommen, z. B. wird das von Märchen oder Liedern behauptet. Aus dem Sinn schlagen, einem etwas aus dem Sinn reden oder bringen tauchen bei uns heute als „ausreden“ auf.

(4) „Sinn“ unterstreicht aber auch die *motivierende Funktion*, die durch die Wendung „der Sinn steht einem nach etwas“ erfaßt wird.

(5) Außer der motivierenden Funktion fällt der intentionale Aspekt von „Sinn“ auf; denn „Sinn“ steht auch für „*Absicht, Wille, Lust, Wunsch, Neigung, Meinung, Vorhaben und Bestreben*“.

(6) „Sinn“ ist aber nicht nur der „Sitz von Gemüt“, sondern wird direkt mit „*Gesin-*

nung“ und „Charakter“ gleichgesetzt. Das unterstreicht auch der Begriff „Sinnesart“.

(7) „Sinn“ bezeichnet am häufigsten die geistige, intellektuelle, verstandesmäßige Seite des Menschen und heißt folglich „Verstand“, auch „erfinderischer Verstand“, z.B. eines Künstlers, allerdings nur in den älteren Sprachen. Er steht für „Bewußtsein, Bewußtheit, Besinnung“.

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

„Sinn“ nimmt auch sehr häufig den positiven Sinngehalt von „Verstand, Klugheit, Überlegung“ an.

Wenn jemand „Sinn“ hat, dann ist er verständig; wenn jemand den „Sinn“ verliert, dann verliert er den Verstand; jemand ist wohl bei Sinnen, aber er kann auch von Sinnen sein und wieder zu Sinnen kommen. Von Kindern wird erwartet, daß sie zu Verstand, Vernunft kommen. Man kann aber auch seiner Sinne beraubt werden. Wer mit Sinn handelt, handelt mit Verstand, Überlegung und Umsicht. Es gibt einen „Sinnspruch“ und ein „Sinngedicht“.

(8) „Sinn“ bezeichnet das Geistesleben nach seiner rezeptiven Seite hin, erfaßt also „Empfänglichkeit für Eindrücke“ und „Auffassungsvermögen“.

Man hat einen „Sinn für etwas“, wobei neben der Empfänglichkeit oft die Lust und Neigung zu etwas, die Freude an etwas mit einbegriffen ist. Bekannte Zusammensetzungen sind „Wahrheitssinn“, „Sinn für Anständigkeit“, „Gerechtigkeitssinn“, „Natursinn“. In diesem Verständnis bieten sich adjektivische Zusätze an: ästhetischer, geselliger, allgemeiner Sinn u. a. m.

(9) „Sinn“ bezeichnet aber auch das *Objektive, das Gedachte oder Vorgestellte, den Gedanken, die Meinung* und ähnliches. Diese Gebrauchsweisen gehören zum größten Teil den älteren Sprachen an. Heute verwendet man noch die Wendungen „in jemandes Sinne denken, handeln, reden“.

(10) „Sinn“ bezeichnet oft das *Wahrnehmungsorgan*. Meist dominiert die Pluralform.

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

Äußere Sinne aber innerer Sinn, etwa die innere Wahrnehmung, das unmittelbare Gefühl, das Bewußtsein seiner selbst; die innere Seite bilden der Verstand, die Einbildung und das Gedächtnis. Einzelne Sinne lauten: Fühlen, Gesichtssinn, Geruchs- und Geschmackssinn, Gefühl. Die Wendung „die fünf Sinne zusammennehmen“ bedeutet, alle seine Kräfte einschließlich seines Verstandes einzusetzen. Die Bezeichnung „fünf Sinne“ steht für „Bewußtsein“ und „Besinnung“, aber auch für „gesunden Menschenverstand, gesunde Vernunft“. Es tauchen auch Spezialsinne auf, wie z. B. der „Formen-“ und „Farbensinn“ sowie der „Sinn für Tonhöhe“.

Die Eindrücke der Sinne vermitteln nicht nur *Wahrnehmung*. Sie sind auch von *Gefühlen der Lust bzw. Unlust* begleitet. Dies belegt, daß „Sinn“ auch den emotionalen Bereich tangiert.

Die „Lust der Sinne“ oder die „Lüste der Sinne“ sind heute ungebräuchliche Wendungen. Nicht ungebräuchlich ist jedoch die Bezeichnung „Sinneslust“. Die Sinne erscheinen auch gerne als eine Art Begehrungsvermögen im sexuellen Verständnis. Sie bezeichnen damit aber zugleich die sinnlichen Wahrnehmungen, die den Reiz auslösen und die Begierde anregen. Der Geschlechtstrieb ist wie Hunger und Durst ein echter „Sinn“.

- (11) In neuerer Zeit wird „Sinn“ in der Regel nur noch als „Bedeutung“, „Meinung“, „geistiger Gehalt“, „Tendenz einer Äußerung oder eines Werkes“ verstanden, was als Folge der dominierenden Rationalität angesehen werden kann.

Die folgenden Wendungen passen hierher: Der „Sinn“ einer Rede, der „langen Rede kurzer Sinn“, der „Sinn“ der Rede war dunkel; der „Sinn“ von einem bestimmten Wort, von Bildern; der „Sinn“ und das „Wort“ erscheinen oft als Gegensatz. Wenn etwas „Sinn hat“, dann „bedeutet“ es etwas. Es gibt einen höheren, niederen, engen und weiten „Sinn“.

- (12) Die Bedeutung von „Sinn“ *verblaßt im Laufe der Zeit*. Diesbezügliche Wendungen sind: „in jedem Sinn“, also in jeder Hinsicht oder Beziehung und „in irgendeinem Sinn“, also überhaupt.
- (13) „Sinn“ wird in stärker abweichenden Verwendungen aufgenommen, etwa in den Äußerungen „es hat einen Sinn, es hat eine eigene Bewandnis; zum Sinn bringen (zustande bringen)“ und schließlich „es hat keinen Sinn mehr, es gibt keine Aussicht auf Erfolg“.

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

Sinnausdruck, Sinnenfreude, Sinnenlust, Sinnengenuß, Sinnenknechtschaft, Sinnkunst, Sinnenregung (d.h. Gemütsregung), Sinnenreiz, Sinnenschärfe, Sinnentaumel, Sinnentäuschung, Sinnenübung, Sinnenverrückung, -verwirrung, -welt, -zauber und -zwang. Auch das Wort „Sinnling“ findet sich, das einen sinnlichen, genußsüchtigen Menschen bezeichnet.

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

Adjektive beziehen sich ebenfalls auf die physische Ebene, die von „Sinn“ tangiert wird. „Sinnfällig“ und „sinnlich“, ursprünglich bezogen auf Wille und Verstand, dann auf Fähigkeit der Wahrnehmung und erst später reduziert auf Lustempfindung und Begierde.

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

sinnvoll (das als erster Joachim Heinrich Campe als Neubildung anführte), sinnwidrig, sinnlos, sinn-

arm, sinnreich, sinnschwer, sinnleer, sinnverwandt, sinnverstärkt, sinnverrückt, sinnverloren. Aber es gibt auch „sinnig“, d. h. wer oder was Sinn hat; ähnlich dem heute noch verwendeten Ausdruck von „launig“.

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

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

Die genannten dreizehn Bedeutungen von „Sinn“ lassen sich auf sechs verschiedene Aspekte reduzieren.

- (1) Zunächst erfaßt „Sinn“ die *aktive Seite des Geisteslebens*, was auch die Etymologie bestätigt. Beispiele hierfür sind „Sinn“ als Verstand, Klugheit, Überlegung, Bewußtsein und Besinnung. Damit ist die Intention, der Wille, die Neigung und der Vorsatz umfaßt.
- (2) In der zweiten Gruppe von Sinnbedeutungen ist vor allem der *Innenbereich des Menschen*, die „Seele“, die geistige Veranlagung, die Gesinnung, das Gemüt, die Wesens- und Denkart angesprochen.
- (3) In einem gegenständlichen Verständnis wird Sinn als *Ort und Behältnis* für Gedanken, Vorstellungen, Erinnerungsbilder und als *Sitz und Organ* des Denkens, Strebens, Wollens, Verlangens, Fühlens, der Stimmung und der Liebe verstanden.
- (4) Neben der aktiven Seite des Geisteslebens ist auch die *rezeptive Seite des Geisteslebens* angesprochen, und zwar durch das Verständnis von Sinn als Empfänglichkeit für Eindrücke und als Auffassungsvermögen.
- (5) Die rezeptive Seite ist durch die physische Ausrüstung des Körpers ermöglicht. Das einschlägige Verständnis von Sinn konzentriert sich auf die verschiedenen *Wahrnehmungssinne* oder die körperlichen *Organe der Wahrnehmung*, z. B. Gesicht und Gehör.
- (6) Schließlich läßt sich „Sinn“ ontisch (seiend) verstehen. Er wird zur Bezeichnung des Objektiven, des Gedachten und Vorgestellten, des Gedankens und der Meinung genauso verwendet wie in neuerer Zeit zur Benennung der Bedeutung von etwas oder der geistigen Gehalte eines Werks. Hierzu gehört auch die Gleichsetzung des Sinnes mit „Zweck“ und „Wert“, aber auch mit „Ziel“. In diesem Zusammenhang sei auch die Verflachung von „Sinn“ zu „Hinsicht“ und „Beziehung“ etwa in der Wendung „in jedem Sinn“ erwähnt.

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

- (1) Sinn als geistig-seelische Veranlagung des Menschen;
- (2) Sinn als Sitz des Denkens, Fühlens und Wollens, etwa in Scharf-, Stumpf-, Blöd-, Irr-, Schwach-, Wahnsinn, aber auch als Farben-, Kunst-, Natur-, Zahlen-, Familien- und Geschäftssinn;
- (3) Sinn als Absicht, Vorsatz;
- (4) Sinn als Gemüt oder Charakter, identisch mit Sinnesart und genauer: Leicht-, Edel-, Eigen-, Frei-, Froh-, Starr-, Tief-, Hoch-, Zartsinn;
- (5) Sinn als Bezeichnung für fünf Sinne also insgesamt für Bewußtsein und Verstand, aber auch als Orts- und Richtungssinn;
- (6) Sinn als Gehalt einer Rede, eines Buches u. dgl. m.;
- (7) „Sinn“ als Bedeutung;
- (8) „Sinn“ als Zweck;
- (9) „Sinn“ als Unsinn, als Verneinung; in älterer Sprache: Raserei, Torheit.

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

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

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

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

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

- (1) „Sinn“ als Fähigkeit der Wahrnehmung und Empfindung, die in den Sinnesorganen ihren Sitz hat (z.B. geschärfter Sinn, der sechste Sinn) und als Bewußtsein, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit (z.B. Sinn für Stil liegt ihm im Blut):

- (3) „Sinn“ als jemandes Gedanken, Denken (z.B. jemandes Sinn ist auf etwas gerichtet, er hat seinen Sinn verändert) und als Sinnes- und Denkungsart (z.B. ein hoher Sinn, edler Sinn);
- (4) „Sinn“ als Sinngelalt, gedanklicher Gehalt, Bedeutung, die einer Sache innewohnt (z.B. der verborgene Sinn einer Sache, der doppelte Sinn eines Werks);
- (5) „Sinn“ als Ziel, Zweck und Wert, der einer Sache – im metaphysischen Sinn – innewohnt (z.B. was hat diese Philosophie für einen Sinn?).

Kritisch können wir zu den Ausführungen der genannten Wörterbücher feststellen, daß sie das von Grimm vorgelegte Niveau nicht überschreiten. Sie unterscheiden sich nur in Einzelheiten, etwa bei der Gewichtung des Sinnes als Gemüt oder Charakter. Ohne dies weiter entfalten zu wollen, sei ferner darauf hingewiesen, daß bei allen die Bedeutung des Sinnes als „Lebens- oder Daseinssinn“ nicht eigens hervorgehoben wird. Sie ist nur im Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1976) und im Großen Wörterbuch der deutschen Sprache (1980) kurz erwähnt. So können wir der auf das Grimmsche Wörterbuch bezogenen Klage Helmut Gollwitzers zustimmen, daß nur der deutsche Idealismus, nicht aber Schopenhauer und Nietzsche, nicht der Positivismus ausgewertet worden sind. „Grimm ist vor-Nietzsche, vornihilistisch“ (1970, S. 47). *Die entscheidende Ebene des Fragens nach dem Sinn des Lebens ist in ihnen nicht erreicht.*

Die folgende Tabelle faßt die zentralen Bedeutungen von „Sinn“ zusammen und dokumentiert damit zugleich das aktuelle Begriffsverständnis.

Tabelle: Bedeutungsaspekte von „Sinn“

Subjektiver Pol von „Sinn“

1.	genetischer Aspekt	„Sinn“ als geistig-seelische <i>Veranlagung</i> (Beispiel: „Viel Köpff, viel Sinn!“)
2.	physischer Aspekt	„Sinn“ als <i>Sinnesorgan</i> , Rezeptor; und „Sinn“ als <i>Fähigkeit der Wahrnehmung</i> (Beispiel: Scharfsinn)
3.	psychischer Aspekt	„Sinn“ als <i>Empfänglichkeit für Eindrücke</i> und „Sinn“ als <i>Gefühl</i> oder Gespür für etwas, Verständnis für etwas oder jemanden, <i>innere Beziehung</i> ; früher: Sitz des Fühlens, Wollens (Beispiel: Sinn für Stil; wacher Sinn; Erwerbssinn; aus dem Sinn schlagen)
4.	kognitiver Aspekt	„Sinn“ als <i>Absicht</i> (Beispiel: etwas im Sinn haben) und „Sinn“ als <i>jemandes Gedanke</i> , Denken, Verstand, Bewußtsein (Beispiel: sein Sinn ist auf etwas gerichtet; in seinem Sinne reden; sein Sinn ist verändert; bei Sinnen sein)
5.	personaler Aspekt	„Sinn“ als <i>Sinnes-, Denkungs-, Wesensart oder Haltung</i> ; verweist auf Charakter, Gemüt (Beispiel: edler Sinn)

Objektiver Pol von „Sinn“

6.	logischer Aspekt	„Sinn“ als <i>Sinngehalt</i> , gedanklicher Gehalt, ideeller Gehalt, logische <i>Bedeutung</i> , Meinung (Beispiel: verborgener Sinn einer Sache; Widersinn; im strengen Sinn)
7.	teleologischer Aspekt	„Sinn“ als <i>Ziel</i> , <i>Zweck</i> , <i>Wert</i> , im metaphysischen Sinne einer Sache innewohnend (Beispiel: Sinn einer Handlung, einer Veranstaltung, des Lebens) „Sinn als <i>Unsinn</i> in der Bedeutung von Unfug, bei dem etwas zusammengefügt wird, was in der Regel nicht möglich ist.
8.	räumlicher Aspekt	„Sinn“ als <i>Ortsbewegung</i> , in der Bedeutung von reisen, eine Fährte suchen, senden, streben, eine Richtung verfolgen, Weg (Beispiel: Richtungssinn, Uhrzeigersinn)
9.	linguistischer Asepekt	„Sinn“ als <i>vielfältig schillerndes Wort</i> mit weitem Bedeutungsumfang von der tiefgründigen Bedeutung bis zum alltagssprachlichen Füllsel, etwa in der Wendung „in irgendeinem Sinn“.

Die genannten neun Aspekte von „Sinn“ lassen sich in zwei Gruppen gliedern. Die ersten fünf Aspekte beziehen sich auf das Subjekt, die letzten vier auf ein Objekt im weiten Sinn des Wortes. Das bedeutet, daß es zwei Bezugsrichtungen von „Sinn“ gibt: eine auf den Menschen, die andere auf das Objekt. Mit anderen Worten formuliert: Das Wort „Sinn“ umfaßt sowohl die subjektive als auch die objektive Welt. Da sich die beiden Bereiche überschneiden und das Subjekt ohne „Welt“ nicht existieren kann, bietet sich „Sinn“ als *Vermittlungs- oder Bindeglied zwischen Subjekt und Welt an*.

Die Folgerung läßt sich durch den Hinweis auf die Etymologie unterstreichen; denn die ursprüngliche Bedeutung von „Sinn“ enthält – wie bereits dargestellt – ein transzendierendes Moment. Dies rechtfertigt, die obige Tabelle durch einen zehnten Aspekt zu bereichern, der als *transzendenter Aspekt* die überschreitende und zugleich integrierende bzw. verbindende Leistung von „Sinn“ als Moment der Wortbedeutung fixieren soll.

Was aber berechtigt dazu, „Sinn“ im Bereich der Pädagogik einschließlich der Schulpädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik überhaupt zu thematisieren? Dem Motto der Arbeit zufolge scheint die Befürchtung zuzutreffen, daß die Auseinandersetzung mit „Sinn“ in der Pädagogik nötig sei, ergeht es ihm in der Tat im „Getriebe manchmal so übel“. Es dürfte demnach unglaublich sein, mit dieser Thematik „Eulen nach Athen“ zu tragen. Gleichwohl sollen zur Absicherung der Überzeugung drei Argumente die Berechtigung des Themas unterstreichen.

1. Drei Argumente für die Thematisierung von „Sinn“ in der Pädagogik

Wenn wir nach den Argumenten fragen, die eine Thematisierung von „Sinn“ in der Pädagogik als notwendig erscheinen lassen, so finden wir sie in der *zeitgeschichtlichen Situation*, im *Verständnis des Menschen* und in der *Auffassung von Pädagogik*.

1.1 Das zeitgeschichtliche Argument: Die Sinn-Defizit-These

„Sinn“ begleitet den Menschen durch seinen Alltag in der Regel unbemerkt. Menschen, die sinnerfüllt leben, fühlen sich wohl. Das ist beispielsweise der Fall, wenn sie etwas geschafft, geleistet, ein hohes Ziel erreicht haben; wenn sie erfolgreich waren oder einen geselligen Abend im Gespräch miteinander verbrachten; wenn sie anerkannt werden, wenn sie sich an den Schönheiten der Natur erfreuen und erleben, daß ihre Verzichtleistungen dem anderen wohltun und von ihm honoriert werden. In diesen und anderen Situationen ist es unnötig, nach „Sinn“ zu fragen. Die Menschen befanden sich gleichsam „im Zustand von Sinn“. Sie lebten sinnerfüllt. Ein Mensch, der sich im Einklang mit sich und der Welt weiß, ist zufrieden. Glücksgefühle können in ihm entstehen.

Aber die Wirklichkeit sieht oft ganz anders aus. An drei Beispielen läßt sich dies belegen. (a) Unsere Zeit ist u. a. gekennzeichnet durch das Streben nach zunehmender Perfektion. Oft aber kennen wir deren Sinn nicht, der zweifellos vorhanden sein muß; denn sonst würde sich niemand darum bemühen. Fehlt aber den Menschen der letzte Sinn und das Ziel ihres Handelns, dann können sie nicht nur ängstlich, sondern auch aggressiv reagieren (vgl. S. Bäuerle 1990, S. 150). Somit können Ängstlichkeit, Aggression gegen sich – also z.B. Suizid – und Aggressionen gegen andere als Folge von fehlendem Sinn entstehen. – (b) Junge Lehrer verstehen zwar die Ergebnisse experimental-psychologischer Forschung zur Lehrerwahrnehmung, sie „erkennen“ sich auch „wieder“, wissen aber nicht, „welche Bedeutung diese Ergebnisse für ihre Alltagspraxis haben sollten“ (H. Hirblinger 1989, S. 6). Auch hier ist zweifellos „Sinn“ vorhanden, nur läßt er sich nicht mit der Sinnerwartung des jungen Lehrers verbinden, so daß ein Sinn-Defizit entsteht. – (c) Im Bereich der Technikentwicklung taucht gleichfalls die Frage nach dem Sinn auf. Auch hier weicht die Sinnzuweisung durch Vertreter der Technik von der Sinnerwartung vieler Menschen ab, so daß für sie ein Sinn-Defizit entsteht. Die Reaktionen auf die Erfahrung von Sinn-Defiziten fallen unterschiedlich aus. Viele Menschen schließen sich beispielsweise der New-Age-Bewegung an, so daß diese zusammen mit Esoterik und Okkultismus eine Hochkonjunktur erleben (vgl. Chr. Schorsch 1990). Hierbei sind besonders junge Menschen gefährdet; denn ihnen fehlt in unserer pluralen, anspruchsvollen Industriegesellschaft die Orientierungshilfe bei ihrer Suche nach einem sinnerfüllten Leben. Sie werden vielfach Opfer der Sinnversprechungen von Heilslehren

mit vereinfachendem Sinnhorizont, der als Erklärungs- und Urteilsgrund fungiert. Die sogenannten Schwarzen Messen oder allgemeiner gesagt der „Satanskult“ sind hierfür aktuelle Beispiele (vgl. U. Haaf, 1988).

Da aber nicht alle Menschen in der gleichen Weise reagieren, scheint hier keine Gesetzmäßigkeit vorzuliegen. Es scheint vielmehr am einzelnen selbst zu liegen, wie er sich entscheidet. Das aber heißt, daß andere nicht für das eigene Sinn-Defizit hauptsächlich verantwortlich gemacht werden können. Das wird beispielsweise an den selbstgewählten Sinnfixierungen deutlich, die unter Umständen zu Anorexie (Magersucht) – mit ersten Anzeichen bereits in der Pubertät – und zu Bulimie (Freßsucht) – im späten Jugend- und frühen Erwachsenenalter – führen können. Die Patienten wollen vielfach ihre Selbstachtung dadurch stärken, daß sie sich stärker als der Hungertrieb erweisen. Diese Sinnfixierung treibt sie zum Hungern.

Da der einzelne zum Sinn-Defizit immer auch einen eigenen Beitrag liefert, kommt auf die Pädagogik eine unausweichliche Aufgabe zu, nämlich: den einzelnen zu befähigen, in einer Zeit, wo herkömmliche Sinnmöglichkeiten sich verändern, dennoch neuen Sinn zu entdecken. Denn trotz Reduktion vielfältiger Sinnmöglichkeiten – Stichwort: Rückgang der Artenvielfalt – nimmt die Tendenz zu mehr Freiheiten, materiellem Wohlstand und qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu. Angesichts dieser Situation kann sich die Pädagogik der Sinn-Defizit-These und der Unfähigkeit vieler Menschen, in unserer Zeit „ihren Sinn“ zu finden, in Theorie und Praxis nicht entziehen.

Sinn-Defizit und Unfähigkeit bei der Suche nach „Sinn“ lassen sich auch im Bereich von Unterricht und Erziehung belegen. Ich kann mich noch gut an mein drittes Schuljahr erinnern. Im Religionsunterricht fragte uns der Pfarrer, ob wir wüßten, wozu wir auf Erden seien. Wir Schüler rätselten und entnahmen schließlich dem Katechismus die folgende Antwort: „Wir sind dazu auf Erden, daß wir den Willen Gottes tun und dadurch in den *Himmel* kommen.“ (1945, S. 3) Dies war eine klare Antwort, allerdings nicht auf eine Schülerfrage. Ich bekam jedoch eine vage Ahnung von dem Zusammenhang von Leben und Tod. Die absolut eindeutige Antwort muß mich aber geistig beschäftigt und sicher auch emotional bewegt haben; denn sonst hätte ich mich im Rahmen meiner jetzigen Bemühungen um die Sinnthematik in der Pädagogik nicht mehr an diese Situation erinnert.

Schließlich ist auch an jene Situationen zu denken, in denen junge Menschen *von sich aus die Sinnfrage stellen*, weil sie den erwarteten Sinn weder erkennen noch erfahren oder erleben. Hier löst die als sinnlos erscheinende Situation selbst die Sinnfrage aus. So fragte mich Nikola als sie in der achten Klasse war, wozu sie denn eigentlich Latein benötige, wo es sich doch um eine „tote Sprache“ handle. Meine Argumente verstand sie zwar, aber sie überzeugten sie nicht. Auf diese Weise blieb bei ihr der Eindruck bestehen, Latein lerne sie um der Noten, des Klassenziels oder um anderer Gründe willen. All dies konnte sie aber nicht mit ihrem Leben in Zusam-

menhang bringen. Latein hatte nichts mit ihr persönlich zu tun. Es erschien ihr als notwendiges Übel. Noch radikaler fragte eines Tages Armin, als er in der vierten Klasse war: „Wozu muß Schule eigentlich sein? Ich bräuchte sie doch nicht.“ Auch von ihm wurden die von uns Eltern vorgebrachten Argumente skeptisch aufgenommen und durch den unaufschiebbaren Zwang, am folgenden Tag wieder in die Schule gehen zu müssen, letztlich auf den Punkt reduziert: Schule sei eine Zwangsinstitution.

Wie die Ausführungen belegen, wird in der Schule der Sinn von etwas nicht immer erkannt, akzeptiert oder eingesehen. Die Schüler werden mißtrauisch, wenn sie auf ihre Sinnfragen keine sie überzeugende Antworten bekommen. Das ist jedoch nicht erst in jüngster Zeit so. Spätestens 1929 bedauert Gustav Junge, daß die Eltern zu selten die entscheidenden Fragen an die Schule stellen, wie z.B.:

„... hat überhaupt dies tägliche Sitzen von 5–6 Stunden in der Schule und von 2–3 Stunden bei den Schularbeiten irgendeinen Sinn? Muß das Kind wirklich wissen, wie hoch der Gaurisankar ist, während es kaum fähig ist, die Höhe seines Zimmers zu messen, geschweige denn die des nächsten Kirchturms zu finden? Muß das Kind wirklich die schwierigsten grammatischen Zergliederungen vornehmen und in zwei oder drei fremden Sprachen Vokabeln lernen, während es nicht imstande ist, dem Nachbarn ein kleines Anliegen in angemessener Haltung und Sprache vorzutragen? Bedeutet nicht dies erzwungene Sitzen und Lernen unter Abschluß von der Welt eine Verkümmernung aller natürlichen Kräfte, einen schweren Nachteil für die geistige und körperliche Entwicklung unserer Jugend?“ (S. 35)

Die von Junge vorgetragene Kritik an Organisation und Inhalt der Schule kann in der Tendenz als richtig bezeichnet werden, wenngleich wir heute manches anders sehen. Die von ihm thematisierte Sinnfrage ist jedoch aktuell. (Vgl. K. Biller, 1988c, S. 26–82) Wir können daher auch Walter Braun (1983a, S. 1) zustimmen, wenn er beklagt, daß die Pädagogik den einzelnen und „sein Leben in der Welt als personale Sinnsuche“ übersieht.

Es besteht also in unserer Zeit neben einer Fülle an Sinnmöglichkeiten ein nicht zu übersehendes Maß an Sinn-Defizit auch im Bereich von Unterricht und Erziehung. Oder anders formuliert: Allzu viele junge Menschen finden – aus welchen Gründen auch immer – auf ihre Sinnfrage keine sie überzeugende Antwort. Wenn dies zu einem Dauerzustand führt, besteht die Gefahr des schulischen Unbehagens, dem Kern pathogener Symptome. Daher kann sich die Pädagogik dieser Thematik nicht entziehen.

1.2 Das anthropologische Argument: Der Heranwachsende als sinnfähiges und sinnstrebiges Wesen

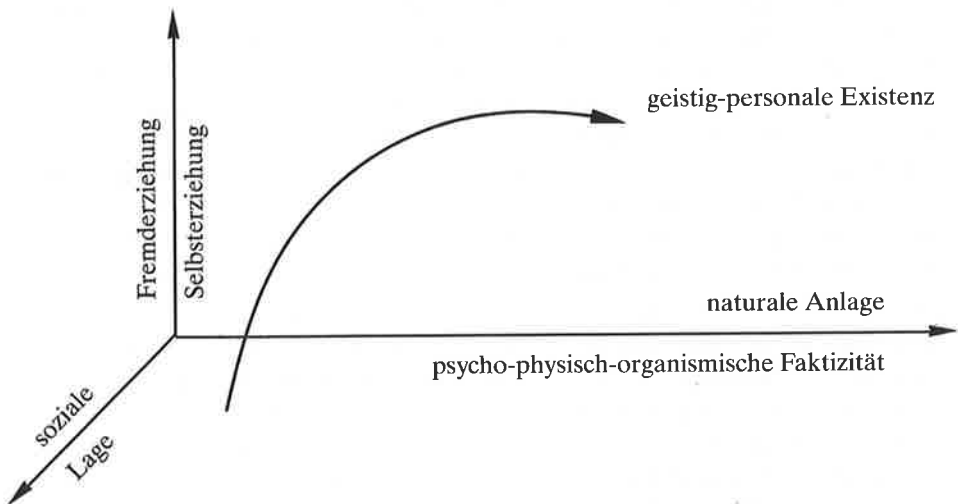
Der zentrale Gegenstand der Forschung und Lehre in der Pädagogik ist der zu erziehende und zur Lebensbewältigung zu befähigende Mensch. Da dieser angemessen aber nur als sinnfähiges und sinnstrebiges Wesen verstanden werden kann, obliegt es der Pädagogik, diesem Wesenszug zu entsprechen und ihm gerecht zu werden. Da-

mit wären wir auf ein *anthropologisches Argument* für die Beschäftigung der Pädagogik mit Sinn gestoßen.

Wir haben bereits belegen können, daß der Mensch sensibel auf Ab- oder Anwesenheit von Sinn reagiert. „Sinn“ muß demnach für ihn eine ganz entscheidende Bedeutung haben. Das erfahren wir auch aus der Neigung der Kinder und Jugendlichen, Unverstandenes oder nicht klar Erkanntes so lange zu verändern, bis sich ein einleuchtender Sinn ergibt. Ewald Kley (1963) führt folgende Beispiele an:

„Du sollst nicht über dein Zeugnis reden! (8. Gebot); Heinrich VI. fuhr in der Achterbahn (statt: erfuhr Acht und Bann); Hosen an! Hosen an! riefen die Juden in Jerusalem (statt: Hosianna! Hosanna!).“ (S. 45)

Dieses Streben jedes Menschen nach Bedeutung, Ziel, Zweck und Wert, kurz: nach „Sinn“ belegt, daß er anders als im Behaviorismus mehr sein muß als ein Reiz-Reaktionsbündel. Dieses „Mehr“ faßt der Begriff „*Existenz*“. Damit ist das Über-sich-hinaus-Sein, das Aus-sich-Sein gemeint. Der Mensch ist im Vollzug seiner Existenz in der Lage, die psycho-physisch-organismische Ebene, die er mit vielen Lebewesen teilt, zu überwinden und in den Raum des Personal-Geistigen hineinzugelangen. Dieser qualitative Sprung auf eine höhere Dimension zeichnet ihn aus. Daher kann er „In-der-Welt“ sein und hat nicht bloß eine „Umwelt“ wie die Tiere. Graphisch läßt sich dies wie folgt – frei nach Viktor E. Frankl (1959, S. 665) – darstellen:



Die Graphik kann verdeutlichen, daß es gerade die Sinnerfüllung ist, die den Menschen zu seinem Menschsein verhilft. „Sinn“ ist für den Menschen aber auch deshalb nötig, weil er sich für seinen Lebensvollzug Sinnlosigkeit auf Dauer nicht leisten kann. Das ist angesichts des Wissens um das unausweichliche Ende jedes menschlichen Lebens anthropologisch bedeutsam. So taucht verständlicherweise die von

Hoffnung durchwirkte Vermutung auf, daß nicht alles umsonst ist, sondern doch seinen „Sinn“ hat. Und so lenkt die Sinnsuche von dem ängstlichen Schielen auf das ständig kürzer werdende Leben ab und schafft eine wesentliche Voraussetzung für ein unbeschwertes Leben.

Was aber befähigt den Menschen, sinnerfüllt leben zu können? In Anlehnung an Viktor Emil Frankl sind *Selbsttranszendenz* und *Selbstdistanzierung des Menschen* jene die Existenz ermöglichenden Fähigkeiten. „Ein Charakteristikum der menschlichen Existenz ist /.../ ihre Transzendenz“ schreibt Frankl (1982, S. 61). Der Mensch transzendiert „sein Sein auf ein Sollen hin“ (ebd.). Dadurch erhebt er sich selbst „über sein eigenes Psychophysikum“ und „betritt den Raum des eigentlich Menschlichen“ (S. 62).

Menschsein weist allemal über sich selbst hinaus „auf etwas, was nicht wieder es selbst ist – auf etwas oder auf jemanden; auf einen Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder auf anderes menschliches Sein, dem wir da liebend begegnen. Im Dienst an einer Sache oder in der Liebe zu einer Person erfüllt der Mensch sich selbst.“ (1981, S. 18)

Mit diesen Worten umschreibt Frankl die Selbsttranszendenz der menschlichen Existenz. Der Mensch kann gar nicht anders existieren als auf dem Weg über die Sache oder andere Menschen oder bestimmte Ideen, kurz: über die Welt. Eine bloße Beschäftigung des Menschen mit sich selbst widerspricht seinem Wesen. Allerdings kann sich die Selbsttranszendenz nur innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs erweisen. Der Mensch kann sich nur innerhalb vorgegebener psychophysischer Anlagen entfalten. Er kann sich demnach nicht immer gegen die psychophysischen Schichten durchsetzen, etwa gegen die Schwächen bestimmter Anlagen sich behaupten. Faktisch bleibt der Mensch „bedingt“; fakultativ ist er jedoch „unbedingt“. Das Dilemma zwischen geistigen Möglichkeiten und endlichen, realen Gegebenheiten muß der Mensch aushalten. Die eigenen Grenzen zu erkennen, sie auszudehnen bis an die Grenze des Möglichen und den so erreichten Stand zu akzeptieren, beansprucht in der Kindheit und Jugend des Menschen viel Zeit und viel Kraft.

Der Mensch tritt aber nicht nur aus sich heraus, sondern auch sich selbst gegenüber und dies insofern, „als er qua geistige Person sich selbst qua psychophysischem Organismus gegenübertritt“ (1956, S. 170). Das Gegenübertreten kann, muß aber nicht immer ein Entgegentreten sein. Der Mensch kann sich mit seinem Psychophysikum einverstanden erklären oder aber sich von ihm *distanzieren*. Er kann sich von außen betrachten und zu dem, was er hierbei erkennt, Stellung nehmen, es bejahen oder ablehnen. Dazu befähigt ihn die „Trotzmacht des Geistes“ wie Frankl sagt (S. 171). Der Mensch muß demzufolge nicht immer das tun, was etwa seine Triebe von ihm verlangen oder was ihm in den Kopf kommt. Das macht ja das Menschliche am Menschen aus, daß er sich im Unterschied zum Tier von seinen Trieben distanzieren kann. Die *Selbstdistanzierung* des Menschen ist durch den „fakultativen psycho-noetischen Antagonismus“ (1975, S. 219), also jener Fähigkeit des Geistes, den Triebwünschen zu opponieren, möglich.

Selbsttranszendenz und Selbstdistanz weisen den Menschen als *sinnfähiges* Wesen aus. Was aber macht ihn zum *sinnstrebigen* Wesen? Wir antworten in Anlehnung an Frankl mit dem „*Willen zum Sinn*“. Frankl bezeichnet den „Willen zum Sinn“ als „das Streben des Menschen /.../ möglichst viel Sinn zu erfüllen in seinem Dasein, in seinem Leben möglichst viel Werte zu verwirklichen“ (1982a, S. 66). Der „Wille zum Sinn“ veranlaßt den Menschen nach dem konkreten Sinn von etwas zu suchen, nach dem Warum und Wozu zu fragen und das Notwendige in einer bestimmten Situation zu tun. Der „Wille zum Sinn“ ist das grundlegende Motiv menschlichen Seins, „also etwas Ursprüngliches, etwas Eigentliches, etwas Echtes“ (1982a, S. 68). Hierzu noch folgendes Zitat:

„Die Psychoanalyse hat uns kennen gelehrt den Willen zur Lust, als welchen wir das Lustprinzip aufassen können, und die Individualpsychologie hat uns vertraut gemacht mit dem Willen zur Macht in Form des Geltungsstrebens; aber noch viel tiefer verwurzelt ist im Menschen, was wir als den *Willen zum Sinn* bezeichnen: sein Ringen um möglichste Sinnerfüllung seines Daseins.“ (V.E. Frankl, 1959, S. 697)

Mit dem Hinweis auf die tiefe Verwurzelung des „Willens zum Sinn“ im Menschen will Frankl deutlich machen, daß die Sinnsuche des Menschen nicht dadurch motiviert wird, daß er den Stachel des Triebes los wird und sein Gleichgewicht wieder findet, sondern „daß es dem Menschen zunächst und zuletzt um den Sinn *und nichts als den Sinn geht*“ (V.E. Frankl 1966, S. 77). Dieser „Wille zum Sinn“ motiviert den Menschen immer wieder zu handeln.

Eine tendenzielle Übereinstimmung mit dem Franklschen Theorem „Wille zum Sinn“ ergibt ein Vergleich verschiedener aktueller Anthropologien. Bei Bruno Hamann (1982) findet sich beispielsweise die Feststellung, daß zu den von den Humanwissenschaften aufgewiesenen Strukturmerkmalen des Menschen auch „Sinnverwiesenheit“ und „Sinnsuche“ gehören. Er beschreibt sie wie folgt:

„Sie (sc. die Sinnverwiesenheit) erweist den Menschen als ein Wesen, das sich dazu gedrängt fühlt, ein erfülltes Leben zu führen und sich einen Welthorizont zu erschließen, der die Maßstäbe für das Verstehen und Bewerten alles andern und auch für das eigene Handeln enthält. /.../

Sie (sc. die Sinnsuche) läßt den Menschen als transzendierendes Wesen erscheinen. Das um seine Existenz-, d.h. Sinnverwirklichung bemühte Selbst drängt über die Welt Dinge hinaus auf die ihnen vorausliegenden Bedingungen (d.h. auf das sie Begründende); es sucht Letztgültiges, will den Seins- und Wertsinn bzw. den Urgrund seiner selbst und alles anderen begreifen.“ (S. 90)

Obwohl in den Begriffen „Sinnverwiesenheit“ und „Sinnsuche“ das faustische Erkenntnisstreben des Menschen mitschwingt, stimmt das Element des Strebens mit dem „Willen zum Sinn“ überein. Daher können wir mit Frankl sagen, daß der Mensch nicht bloß um jeden Preis „da sein“, sondern „*sinnvoll sein*“ möchte (1975, S. 325).

Der „Wille zum Sinn“ beschränkt sich aber nicht nur auf den geistigen Bereich, sondern läßt sich bis in die biologischen Grundlagen des Menschen hinein verfolgen. Empirische Untersuchungen ergaben, daß ein totaler Entzug von Sinneseindrücken zu Beeinträchtigungen von Sinneswahrnehmungen und zu Sinnestäuschungen führte. Als Ursache stellte sich die Abwesenheit sinnvoller Erregungen heraus. Das Gehirn des Menschen scheint demnach ohne „Sinn“ nicht funktionsfähig zu sein. (Vgl.

hierzu V.E. Frankl, 1966, S. 6f., 80f.) Als Bestätigung hierfür könnte man die Untersuchung von Elisabeth Lukas zur „Validierung der Logotherapie“ (1972) anführen, weil die Autorin darin die tiefe Verwurzelung des „Willens zum Sinn“ im Menschen nachweist und ihn im konkreten Fall auch mit Hilfe eines Tests empirisch überprüfen konnte (vgl. S. 303–308). Zur weiteren Bestätigung könnte auch der „Sinngestaltungsdrang“ des Kindes dienen, der einst in der Ganzheitsmethode der Grundschule eine große Rolle spielte (vgl. Erwin Schwartz 1970, Sp. 996).

Diese zweifellos vermehrbaren Ausführungen sollen als Belege für die Sinnfähigkeit und Sinnstrebigkeit des Menschen – und damit auch des Kindes und Jugendlichen – genügen. Sie zeigen, daß der Mensch sich mit Hilfe des Sinns dasjenige aus der Wirklichkeit holt, was ihm „sinnvoll“ erscheint. Bekommt er dies nicht, so kann er erkranken oder durch Gewalt versuchen, an sein Ziel zu gelangen. Unangemessene Sinnentscheidungen können bekanntlich zu Konflikten führen. Da man mit Arnim Kaiser (1985, S. 53) „Sinn“ als das „*Medium* individueller Entfaltung (der Personagenese) oder der Entwicklung von Identität“ auffassen kann, liegt die Notwendigkeit offen, die Sinnthematik aus der Ebene der Voraussetzung in jene des Bewußtseins von Pädagogik zu heben.

Es hat schon Versuche gegeben, „Sinn“ für die Pädagogik fruchtbar zu machen. So beschreibt z.B. Martinus Jan Langeveld (1959, S. 17; 1964, S. 143f.) die Lebensgeschichte des Menschen als „eine Geschichte der Sinnggebung“ und fragt nach dem „Sinn“ der einfachen „Tatsache, daß der Mensch klein beginnt“ (1964, S. 1). Da die Sinndeutungen des Erwachsenen zunächst die Sinndeutungen des Kindes beeinflussen, folgert Berthold Gerner (1974, S. 90), daß eine „Theorie der Erziehung /.../ die Frage und die Deutung des Lebenssinnes thematisieren“ müsse und fügt als Beleg das Langeveldsche Verständnis von Pädagogik „als Lehre der Bestimmungen des Menschen und ihrer konkreten Aktualisierung in tatsächlichen Lebensentscheidungen“ (M.J. Langeveld 1964, S. 62) an. Dieser Ansatz hat sich bislang vermutlich deswegen nicht durchgesetzt, weil eine systematische Thematisierung von „Sinn“ in der Pädagogik fehlt. Er besagt jedoch – und darin ist das Verdienst Langevelts zu sehen –, daß die Pädagogik eine große Nähe zu „Sinn“ besitzt. Damit klingt das nächste Argument zur Begründung der vorliegenden Arbeit an.

1.3 Das wissenschaftstheoretische Argument: Die Sinn-Bedingtheit der Pädagogik

In der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* stand das Bemühen um „Sinn“ von Anfang an im Zentrum. Es äußerte sich vor allem in dem Bestreben ihrer Vertreter, eine *sinnerschließende Methodik* – die Hermeneutik – zu entwickeln, zentrale *Gegenstände der Pädagogik*, z.B. den Jugendlichen in seiner jeweiligen Sinnhaftigkeit zu verstehen, und letztlich über den *Sinn* selbst nachzudenken. Hinsichtlich dieser drei exemplarischen Themengebiete ließe sich die geisteswissenschaftliche Pädago-

gik als sinnverstehende Disziplin auffassen. Damit wäre das wissenschaftstheoretische Argument angedeutet, das am Beispiel einiger namhafter Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik erhärtet werden soll.

Wilhelm Dilthey erkannte im Verstehen die zentrale Kategorie geisteswissenschaftlicher Disziplin, die nicht – wie die Naturwissenschaften seiner Zeit – die Welt erklären, sondern verstehen, auslegen, ihren „Sinn“ erkennen wollten. Die Hermeneutik legt daher, methodisch abgesichert, schriftlich fixierte Texte für Leser aus (vgl. Abschnitt 3.1.2). *Friedrich Schleiermacher* verlangte zu diesem Zweck das konstruktive Nacherleben der Gedankenentwicklung eines Autors. Er forderte, den Akt des Redens und des Schreibens gleichsam umzukehren, um zu verstehen. Er sah also im Verstehen die Nachkonstruktion einer Konstruktion in der Rede. Verstehen und damit Sinnfindung war für Schleiermacher auf dem Wege über die Rekonstruktion möglich (vgl. Abschnitt 3.1.1). Wilhelm Dilthey hingegen legte Wert auf die nacherlebende Kongenialität von Autor und Interpret.

Eduard Spranger entwickelt in seiner „Psychologie des Jugendalters“ (1924), die er als „Verstehende Psychologie“ konzipierte, zehn „Sinnrichtungen“ des jugendlichen Lebens. Beispiele jener sinnstiftenden Richtungen oder Bereiche des jugendlichen Lebens sind Phantasie, Erotik, Sexualleben, Gesellschaft, Ethik, Recht, Politik und Beruf. In dem Buch „Lebensformen“ (1914) stellte er die ökonomische, theoretische, ästhetische, religiöse, soziale und politische „Sinnebene“ oder den „sinngebenden Akt“ (z.B. S. 60) vor und bereicherte damit die Aussagen über „Sinn“ (vgl. Abschnitt 3.1.3).

Herman Nohl konnte durch polares Denken, z.B. in dem Aufsatz „Polarität in der Didaktik“ (1930), das er an der Erziehungswirklichkeit als Ausgangs- und Bezugspunkt erprobte, die Sinnhaftigkeit eines Objekts präziser erschließen als durch bloß lineares Denken. Er äußerte sich aber auch verschiedentlich sehr präzise über den Sinn der Kunst (1923, 1946), den er u. a. in ihrer Fähigkeit sah, das im Leben Getrennte zu vereinen, also gleichsam die Einheit des Lebens zu zeigen. Da das Verstehen der inneren Dynamik eines Kunstwerks genußvoll sei, helfe die Kunst zur Entwicklung der Genußfähigkeit des Menschen. Ohne weiter darauf eingehen zu können, sei lediglich vermerkt, daß er sich 1925 differenziert zum Sinn der Strafe äußerte, wobei er dem Umgang mit ihr von den je erreichten Kulturstufen abhängig macht, die eine Gesellschaft erreicht hat: Je höher die Kulturstufe einer Gesellschaft desto geringer die Wertschätzung der körperlichen Strafe. Angesichts der vielen kriegerischen Auseinandersetzungen – so ist aus aktuellem Anlaß zu folgern – ist die Menschheit auf einem niederen kulturellen Niveau. Im Jahr 1927 vertrat Nohl die Meinung, der Sinn der Arbeit sei in ihrem Beitrag zur Menschlichkeit und Bildung zu sehen.

Wilhelm Flitner wandte 1938 die Hermeneutik im Aufsatz „Sinn und Tat in ‘Wilhelm Meisters Wanderjahren’“ an. Dies war – gemäß dem Untertitel – der „Versuch einer neuen Deutung“ der Lehre Goethes vom höheren Sinn des tätigen, beruflichen Lebens.

Theodor Litt setzte sich intensiv mit dem Phänomen „Sinn“ in „Mensch und Welt“ (Abschluß des Manuskripts 1939; erschienen 1948) auseinander. Er orientierte sich an Hegels Geistphilosophie, machte aber die Aufstufung zum absoluten Geist nicht mit, weil die Sphäre der Religion ein Bereich *sui generis* sei. (vgl. Abschnitt 2.5.1) Litt schreibt u. a., daß das Sein und Tun des Menschen „nur unter der Bedingung, daß es von *Sinn* erfüllt ist /.../ ‘geistig’“ sei (1948, S. 168). Damit setzt er „Geist“ und „Sinn“ hinsichtlich ihrer Bedeutung miteinander gleich. Wenn nun der zentrale geisteswissenschaftliche Begriff „Geist“ von „Sinn“ durchwirkt ist, dann ist dieser konstitutiv für das vorwaltende Verständnis von Pädagogik bei Litt.

Otto Friedrich Bollnow fragte in der ersten Auflage von „Neue Geborgenheit“ (1955) u. a. nach den Voraussetzungen, „die ein sinnvolles menschliches Leben (wieder) möglich machen“ (zit. n. 1979, S. 12). Außerdem forderte er in seinem Aufsatz „Pädagogische Forschung und philosophisches Denken“ (1961), daß sich die Pädagogik „nicht auf die bloße Erforschung dessen, was ist, beschränken“ dürfe, sondern „nach einer Sinnggebung des Geschehens fragen (muß), aus der sich zugleich Normen für das erzieherische Handeln entwickeln lassen. Es ergibt sich die Frage, wie eine Erfahrungswissenschaft, ohne ihren Erfahrungscharakter aufzugeben, zugleich Normwissenschaft werden kann.“ (1967, 2. Aufl. S. 227) Die Antwort liegt nahe. Sie muß sinntheoretisch begründet und sinnorientiert konzipiert werden, wie wir aus der hier vertretenen Auffassung von Pädagogik sagen können.

Seit dem Ende der siebziger Jahre traten die Grenzen der mit Beginn der sechziger Jahre dominierenden positiven Wissenschaften immer deutlicher hervor, so daß die Methoden interpretativer Forschung und damit die geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Wissenschaften und Methoden an Bedeutung gewannen. Jetzt sprach man auch in der schon lange totesagten geisteswissenschaftlichen Pädagogik – freilich auf veränderter Grundlage – wieder vermehrt über und von „Sinn“. Ohne hierauf genauer eingehen zu können, sei lediglich erinnert an die Veröffentlichungen z. B. von Helmut Danner (1981, S. 107–161; 1983), von Karl Dienelt (z. B. 1984) und von Wilfried Lippitz (1980, 1984 a, b), ohne die Autoren damit zu Vertretern der besagten Richtung in der Pädagogik machen zu wollen. Mit Einschränkungen können wir aber dennoch sagen, daß „Sinn“ in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder an Bedeutung gewonnen hat, was die Etikettierung „Sinn-Orientierung“ in der Pädagogik belegt.

Einer der Hauptvertreter der *kommunikativen Pädagogik* ist Klaus Schaller (z. B. 1987). In der „Pädagogik der Kommunikation“ spielt der Sinnbegriff eine zentrale Rolle, denn er trägt wesentlich zur Konstitution von Kommunikation bei. Schaller unterscheidet zwei Kommunikationsebenen. Die erste versteht er als „Vollzug von Zwischenmenschlichkeit“, wobei sich u. a. „sozialer Sinn“, also z. B. Typisierungen, die der einzelne vorfindet, einstelle. Die zweite Ebene vermittelt ihm zufolge bereits „konstituierten Sinn zwischen Subjekten“ (1984, S. 82). Da der Kommunikationsbegriff dem Sinn-Begriff übergeordnet ist, erhält dieser einen lediglich abhängigen

Stellenwert. Zusammenfassend können wir feststellen, daß Schaller die Pädagogik zwar auf Kommunikation gründet, aber auf „Sinn“, und sei er auch nur „sozial“ und „konstituiert“, nicht verzichten kann.

Mit dem Etikett „*dialektisch*“ bezeichnen wir vor allem die Pädagogik Josef Derbolavs, in der „Sinn“ ebenfalls eine nicht unerhebliche Rolle spielt, spricht er doch ausdrücklich von einem „sinntheoretischen Ansatz“ (1961, S. 254), in den er Franz Fischers Gedanken einbezogen hat (vgl. daher Abschnitt 3.2.2). Nach seinen eigenen Aussagen (1976, S. 110) entwickelte er die Erziehungspraxis und ihre theoretische Auslegung von der Daseinsdialektik her, wonach das menschliche Dasein mit seinem Eintritt in den Sinnhorizont der Sprache zu rekonstruieren sei.

Auf der Grundlange dieser Ausführungen kann die Einsicht reifen, daß „Sinn“ nicht nur in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und hier insbesondere durch die Hermeneutik fest etabliert ist, sondern daß auch andere Konzeptionen von Pädagogik ohne „Sinn“ nicht auskommen. Das legt die Vermutung nahe, daß Pädagogik, in deren Zentrum „Verstehen“, „Kommunikation“ und „Sprache“ stehen – wie die Beispiele zeigen – durch „Sinn“ bedingt ist.

Aber auch das „Wesen der Erziehung“, von dem Herman Nohl (1948) spricht, impliziert „Sinn“, kann also ohne ihn nicht in seinem Kern erfaßt werden. Das liegt vor allem an dem zentralen und alles entscheidenden Blickpunktwechsel auf „das Subjekt, seine Kräfte und sein Wachstum“ (1948a, S. 280). Diese kopernikanische Wendung der Pädagogik seit der Jahrhundertwende kann nur dann erfolgreich sein, wenn das Subjekt im Erziehungsprozeß „Sinn“ erfährt. Aus diesem Grund fragt die Erziehung zuallererst, ob die Inanspruchnahme des Menschen durch objektive Zwecke „von Staat, Kirchen und Parteien, Beruf und Wissenschaft /.../ dem Subjekt helfen, zu wachsen und zu gedeihen“ (S. 281). Damit will sie absichern, daß die Ansprüche gesellschaftlicher Mächte vor allem dem Subjekt dienen; denn dies sei ihr Sinn. Die Sicherheit gewinne sie aus ihrem Wissen um den Sinn des Lebens, der nach Nohl „in dem subjektiven Lebensgefühl, in dem Glück, der Freiheit und freudigen Selbständigkeit der einzelnen Seelen und ihres voll befriedigten Lebens in einer guten Gemeinschaft, vor allem der Familie, aber auch der Arbeitsgemeinschaft und der politischen und kirchlichen Gemeinde“ (S. 283) liegt. Diesen Lebensinn will die Pädagogik dem Subjekt erfahrbar machen. Er könnte auch heute noch überzeugen.

Mögen diese Auffassungen Nohls auch zeitbedingt sein, sie erfassen dennoch Wesentliches: Erziehung ist auf das Subjekt bezogen, das sein Leben sinnerfüllt verbringen soll. Sinn und Erziehung bedingen folglich einander: Die Erziehung trägt wesentlich zur Sinnvermittlung bei und „Sinn“ rechtfertigt erzieherisches Geschehen. Beide zielen auf den Menschen und dieser bedarf ihrer Hilfe. Insofern muß Pädagogik „Sinn“ immer mit bedenken. Aus diesem Grunde könnte sie ihre Effektivität erhöhen, wenn sie Klarheit über ihre sinntheoretischen Grundlagen besitzt. Welchen Stand hat die pädagogische Forschung in diesem Punkt erreicht? Der nächste Abschnitt versucht darauf zu antworten.

2. Zum Stand der pädagogischen Forschung

So verlockend es auch wäre, einen Überblick über die Beiträge außerpädagogischer Disziplinen zur Sinnthematik darzustellen, wie z.B. die Betonung der Gesundheit aus sozialmedizinischer Sicht bereits 1929 (H. Grotjahn; G. Junge), das nicht zu unterschätzende Gefühl des Sinn-Defizits, das sich schon bei Langeweile ankündigen kann, aus psychotherapeutischer Sicht (V.E. Frankl), die Sinnhaftigkeit sozialer Handlungen von Schülern an Schülern aus soziologischem Aspekt (z.B. D. Claessens 1979), die Orientierung am Lebenssinn, an den geglaubt werden kann, aus theologischer Sicht (K. Rahner, 1979; H. Gollwitzer, 1970) und die verschiedenen Auslegungen von Sinn aus philosophischer Sicht (H. Beck, 1979; N. Hartmann, 1934), so muß hier aus Raumgründen darauf verzichtet werden. Jedoch beziehen wir die für die Pädagogik wichtigen Erkenntnisse und Einsichten an den geeigneten Stellen der Arbeit ein.

Die folgenden Ausführungen geben somit skizzenhaft nur den Stand der pädagogischen Forschung wieder.

2.1 Defizitäre Explikation des Sinn-Begriffs

These 1: In Pädagogischen Nachschlagewerken ist „Sinn“ vernachlässigt worden.

Die Tendenz, den Sinn-Begriff zu übersehen, hat bereits Helmut Gollwitzer (1970) im Blick auf theologische Wörterbücher bezeugt. Seine Kritik an philosophischen Wörterbüchern trifft heutzutage jedoch nicht mehr zu (vgl. z.B. Hans Michael Baumgärtner und Christoph Wild 1974). Hingegen findet sich in pädagogischen Nachschlagewerken der Sinn-Begriff (a) nicht, (b) nur als Verweis und (c) nur gelegentlich als eigenes Stichwort.

zu (a) So ist beispielsweise in einer ersten Gruppe, z.B. in J. Dolch „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“ (1963), H.H. Groothoff; M. Stallmann „Neues pädagogisches Lexikon“ (1971), L. Roth „Handlexikon zur Erziehungswissenschaft“ (1976), Hierdeis; Knoll; Krejci „Basiswissen Pädagogik“ (1977), Aschersleben; Hohmann „Handlexikon der Schulpädagogik“ (1979), H. Schröder „Grundwortschatz Erziehungswissenschaft“ (1985), H. Hierdeis „Taschenbuch der Pädagogik“ (1986) die Sinnthematik weder durch Verweisung auf Sinnfragen oder auf Sinnkomposita noch durch ein eigenes Stichwort „Sinn“ bearbeitet. Das gilt auch für W. Böhm „Wörterbuch der Pädagogik“ (1988).

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

zu (c) Eine dritte Gruppe von Nachschlagewerken enthält endlich ein Schlagwort, wenigstens von Sinn-Komposita (z.B. „Bildungssinn“ in W.S. Nicklis „Handwörterbuch der Schulpädagogik“ (1973) und H.-J. Ipfling „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“ (1974) oder der Sinn-Begriff wird im Zusammenhang mit „Methode“ (z.B. in G. Wehle „Pädagogik aktuell“ (1973), H. Rombach „Wörterbuch der Pädagogik“ (1977) oder beiläufig mit „Handlung – Interaktion – Symbolischer In-

teraktionismus“ (z.B. Chr. Wulf „Wörterbuch der Erziehung“ (1976)) abgehandelt. Schließlich wird das Grundwort „Sinn“ zwar aufgenommen, aber nur auf Zusammensetzungen verwiesen (z.B. W. Twellmann „Handbuch Schule und Unterricht“ (1981). In nur zwei pädagogischen Lexika konnte „Sinn“ als *eigenes Stichwort* gefunden werden (H. Zöpfl u. a. „Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik“, 5. Aufl. 1975; und „Lexikon der Pädagogik“, Neue Ausgabe. Freiburg 1971, 4 Bde.). Im erstgenannten Lexikon ähnelt der Beitrag Hans Zöpfls jedoch sehr dem Artikel über „Sinn“ in „Herders Kleinem philosophischen Wörterbuch“ 1963; erstm. 1958, S. 160).

Das Ergebnis des Streifzugs durch erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke belegt, daß es eine Vielzahl pädagogischer Nachschlagewerke gibt, eingeschlossen jener für die Grundschule, die keinen Verweis auf „Sinn“ oder entsprechende Komposita enthalten, daß eine Reihe pädagogischer Lexika im Schlagwortregister einige Verweise auf Sinn-Komposita enthalten oder „Sinn“ den Stichwörtern „Methode“ oder „Hermeneutik“ subsumieren, und daß nur in zwei Werken „Sinn“ als eigenes Schlagwort erscheint. Diese schmale Basis ermöglicht die folgenden inhaltlichen Aussagen über „Sinn“.

- Sinneinsichten erschöpfen sich nicht in bloßem Wissen, sondern verlangen, daß der Sinneinsichtige für Sinnwerte eintritt (vgl. W. Hansen 1964). Dies ist ein Hinweis auf die mit dem Wissen gegebene Forderung der Umsetzung in die Tat.
- Im Unterricht darf keine Vereinzelung stattfinden. Die Rückfragen an den Sinn des Gelernten schaffen eine personal-reflektive Haltung (vgl. G. Pöppel, 1973). Die Wirkung des Sinnes auf die Persönlichkeit des Subjekts wird angesprochen. Sinnfragen scheinen die personale Dimension des Menschen zu berühren.
- Der Sinn wird aus sich selbst begriffen und hat eine grundsätzliche „Eigenbedeutsamkeit“ (vgl. H. Holz 1977)
- Sinnbildungen sind möglich, wenn die Umwelterziehung Erfolg hat, wenn also die Lebensbasis des Menschen nicht zerstört wird. Hierzu sind Verzichtleistungen nötig. Sinn kann also auch über Verzicht und Opfer ermöglicht werden (vgl. W. Spies 1981).
- Der Sinn kann im Erfahrungs- und Lebensraum der Schule vielfältig verwirklicht werden: angewandte Grundrechtsentfaltung und Sozialpflichtigkeit synthetisieren im „begreifenden Tun“. Nationalismen und individuelle Glückssuche sind als Sinnstiftung abzulehnen (vgl. E. Frister 1981).
- Sinn läßt sich mit Hilfe der Hermeneutik erschließen (vgl. L. Roth 1981).
- Aus der Sicht der altphilologischen Fachdidaktik ergibt sich: die römische Antike kann – wenn auch indirekt – sinnvoll erscheinen, weil „Sinn“ zur geistigen Weitsicht verhilft und das eigene Leben zu gestalten vermag (vgl. J. Kłowski, 1981).
- Bei der Bestimmung von Lern- und Erziehungszielen ist immer auch die Sinnfrage mitzubedenken. Glaube und Hoffnung sind für die Erziehung wichtige Begriffe (vgl. H. Zöpfl 1975). Der Legitimationsaspekt von Sinn könnte hier angesprochen sein.
- Sinn muß als Geschenk verstanden werden, kann also nie direkt angestrebt werden. Der Lebenssinn kann nicht in der Hingabe an die materielle Welt, sondern nur in der Pflege der Mitmenschlichkeit erworben werden. Es lassen sich drei Sinnbegriffe nennen: Bedeutungssinn (besser: Zeichen- oder Objektsinn), Handlungssinn und Daseinssinn (vgl. F. Ulrich, 1971). Der Transzendenzaspekt taucht hier zum ersten Male auf, allerdings eingeschränkt auf den sozialen Bereich.
- Die Sinnesschulung ist in der Grundschule eingeführt, insbesondere im ästhetischen und musikalischen Lernbereich, aber auch in den Spiel- und Übungsformen der Mathematik (vgl. Kl. Giel 1985).

Was hat sich also ergeben? Zunächst sind Bereiche angesprochen, in denen „Sinn“ zum Tragen kommt: die *Bedeutung*, die *Handlung* und das *Dasein*. Ferner taucht der Hinweis auf, daß „Sinn“ erst im nachhinein auftritt und vor allem als Lebenssinn nur in der Pflege der Mitmenschlichkeit zu verwirklichen sei. Die Notwendigkeit, Sinn in die Tat umzusetzen, läßt sich hier anfügen. Die falsche Gleichsetzung von „Sinn“ und „Wert“ taucht auf. Da „Sinn“ die personale Dimension des Menschen ansprechen kann, hat er eine große pädagogische Bedeutung. Der legitimierende Aspekt von Sinn ist gleichfalls bereits angeklungen und festzuhalten.

Diese kaleidoskopartigen Ausführungen über „Sinn“ in pädagogischen Nachschlagewerken kann eindeutig die Unbestimmtheit von Sinn in der Pädagogik dokumentieren und auf die Notwendigkeit einer systematisch angelegten Darstellung von „Sinn“ hinweisen. Diese Lücke soll die vorliegende Arbeit schließen helfen. Zu diesem Zweck suchen wir nun spezifische Beiträge zur Sinnthematik in der Pädagogik auf und fragen nach ihrem Sinnverständnis.

2.2 Die Sinnlatenz in der pädagogischen Literatur

These 2: Die kursorische Zusammenschau der Ausführungen über „Sinn“ verweist auf eine unterschwellige Sinnlatenz in der pädagogischen Literatur.

Die pädagogische Literatur offenbart, daß sich bereits viele Autoren zu unterschiedlichen Zeiten und mit verschiedener Betonung mit dem „Sinn“ – allerdings eingeschränkt auf den „Sinn von etwas“, nämlich auf „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ und „Wert“ – auseinandergesetzt haben. Erst in neuerer Zeit gelangt der „Lebenssinn“ verstärkt in das Blickfeld von Pädagogen. Ein knapper und nicht auf Vollständigkeit zielender Überblick soll diese Behauptung belegen.

Beispiele zur Sinnthematik aus dem pädagogischen Bereich sind:

H. Nohl, der sich 1923 und 1946 mit dem Sinn der Kunst beschäftigte und 1927 mit dem Sinn der Arbeit; Th. Litt, der 1924 und 1948 (a, b, c) Aussagen über das Wesen des Sinns macht; 1948c denkt er über den Sinn der Geschichte nach; vom Sinn der Erziehung handelt ein Aufsatz von Adolf Grimme (1945); O.F. Bollnow (1951) erläutert den Sinn der Sonntagsruhe; E. Lichtenstein (1955) analysiert den Sinn der erzieherischen Situation; Kl. Schaller (1960) beschreibt den Sinn der Erziehung; J. Derbolav spricht von einem „sinntheoretischen Ansatz“ (1960, 1961); Th. Ballauff (1962) ermittelt den Sinn von Erziehung und Bildung sowie der 'Bildungsgüter'; Kl. Mollenhauer (1972) benötigt den Sinn-Begriff zur Beschreibung der pädagogischen Situation; Fr. Fischers erkenntnisphilosophische Auseinandersetzungen mit „Sinn“ erscheinen posthum (1975, 1979, 1980); M.J. Langeveld und H. Danner stellen Überlegungen zu einer „Sinn“-Orientierung in der Pädagogik an; D.-J. Löwisch (1982) äußert sich zum Sinn der Kultur; B. Hamann (1982) kommt in seiner Anthropologie nicht ohne den Sinnbegriff aus; U. Herrmann (1982) sieht in der Sinnfrage nach dem Warum und Wozu eine Möglichkeit, der Auflösung der Erziehungswissenschaft in Einzeldisziplinen entgegenzutreten; W. Braun (1983, 1989 a, b) geht von einem existenzphilosophisch-ontologischen Sinnverständnis aus; K. Dienelt (1984) setzt sich im Rahmen einer sinnorientierten Pädagogik für eine stärkere Beachtung der existentiellen Dimension des Menschen und der Logotherapie Frankls ein; W. Plöger (1987) diskutiert phänomenologische Methoden zur Sinnerfassung.

Beispiele zur Sinnthematik aus dem allgemein-didaktischen oder schulpädagogischen Bereich sind:

J. Gebhardt (1923) reflektiert über den Sinn der Schule; Ed. Spranger (1925) betont in den „Lebensformen“ verschiedene Sinnebenen und fragt (1960) nach dem Sinn des altsprachlichen Gymnasiums; K. Eckardt (1928) untersucht den Sinn der Grundschule; H. Möller (1957), der auf die fehlenden Sinnzusammenhänge hinweist; E. Kley (1963) greift die verschiedenen Sinnrichtungen Ed. Sprangers auf; W. Klafki (1963) spricht vom Bildungssinn der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer und betont (1964) die Sinngebung als eine der zentralen Aufgabe der Didaktik; B. Michael (1965) äußert sich zu Sinn und Gestalt der Grundschule; F. Huber (1965) leitet das Kapitel der Stufenlehre des Unterrichts mit der Frage nach deren Sinn ein; F. Kopp (1966) beschreibt Sinnrichtungen des Unterrichts; W. Glogauer (1967) beschäftigt sich mit dem Bildungssinn; I. Lichtenstein-Rother (1969) sieht den Sinn als Forderung in der Erziehungssituation; W. Kramp (1973) sieht im Sinn eine Möglichkeit zu erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu gelangen, was die relative Autonomie der Pädagogik stärken könnte; W. Klafki (1974) analysiert den Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips; Kl. Schmitz (1977) stellt fest, daß die Schule die Aufgabe habe, Sinn zu finden; W. Spies u. a. (1979) betonen die Notwendigkeit von Sinn in der morphologischen Didaktik und beschreiben einige Wesenszüge von Sinn; K. Singer (1981) formuliert aus psychoanalytischer Sicht Hilfen zum sinnvollen Lernen; H. Rumpf (1981) prangert die Vernachlässigung der Sinnhaftigkeit in der Schule an; K. Biller (1981) stellt den Sinnprimat im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung vor; Kl. Prange (1983) untersucht den didaktischen Sinn des Lehrplans; A. Warzel (1983) wendet das bildungsphilosophische Denken Franz Fischers auf die Fachdidaktik Mathematik an; F. Bohnsack (1984) und E.E. Geißler (1984) sehen im fehlenden Sinn die Wurzel der Schulkrise bzw. der Schulmüdigkeit vieler Schüler; A. Kaiser (1985) stellt für die Didaktik der Erwachsenenbildung einen sinntheoretisch-situativen Ansatz vor.

Ein Blick auf die Zeitpunkte der Veröffentlichungen ergibt, daß in jenen Zeiten eine Zunahme an Sinn-Literatur zu belegen ist, in denen das Sinn-Defizit im schulischen Bereich kulminierte. Das zeigt, daß die Wirklichkeit, die Welt und das Leben den Pädagogen die Sinnfrage stellen und Antworten erwarten. Über „Sinn“ selbst arbeiten nur wenige Pädagogen. Zu nennen wären Litt, Spranger, Fischer, Derbolav, Dienelt, Danner und Braun. Der „Sinn von etwas“ wird beschrieben, so daß das Verständnis des in Rede stehenden Objekts abgesichert ist. Das geschieht ganz in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auch wenn sich nicht alle Autoren so verstehen mögen. Folgende Inhalte wurden auf ihre Sinnhaftigkeit hin untersucht: Arbeit und Kunst (H. Nohl, 1923, 1927); Sonntagsruhe (O.F. Bollnow, 1951); erzieherische Situation (E. Lichtenstein 1955); Erziehung (A. Grimme, 1945; Kl. Schaller, 1960); Kultur (J.-D. Löwisch, 1982); Schule (J. Gebhart, 1923, K. Eckart, 1928, Th. Schwerdt, 1952, Ed. Spranger, 1960, B. Michael, 1965), Bildungssinn (W. Klafki, 1963, W. Glogauer, 1967), Unterricht (F. Huber, 1965, F. Kopp, 1966), Leistung (W. Klafki, 1974) und Lehrplan (Kl. Prange, 1983). Der Sinnbegriff wurde leider vielfach undefiniert als konstituierendes Moment der Theoriebildung verwendet (vgl. Lichtenstein, Mollenhauer, Kaiser und Hamann). „Sinn“ als Funktionsbegriff tauchte auf, wenn z.B. Forderungen an die Schule (Schmitz, Bohnsack, Rumpf) und an die Wissenschaft (U. Herrmann) zu stellen waren. Die Aussagen über Sinn waren auch hier mehr spontan und zufällig als systematisch entwickelt.

Diese zweifellos ergänzbaren Beispiele mögen für die Annahme genügen, daß in der Pädagogik mit einer unterschwelligen Sinnlatenz zu rechnen ist.

2.3 „Sinn“ als Moment pädagogischer Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis

These 3: „Sinn“ erscheint als konstitutives Moment in pädagogischer Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis.

Der leichteren Übersicht willen, seien die folgenden Beiträge nach dem allgemein-didaktischen und allgemeinpädagogischen Bereich getrennt, ohne jeweils auf Vollständigkeit beharren zu wollen.

2.3.1 Schulpädagogische Theoriebildung mit Hilfe von „Sinn“

Der Stand der schulpädagogischen Theoriebildung läßt sich an den Beiträgen von Wolfgang Kramp, Werner Spies, Arnim Kaiser und Arno Warzel ablesen.

2.3.1.1 Wolfgang Kramps Beitrag zu einer Theorie der Schule unter Einbeziehung von „Sinn“

Wolfgang Kramp stellt in seinen „Studien zur Theorie der Schule“ (1973) fest, daß bisher lediglich Ergebnisse aus außerpädagogischen Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. der Organisationssoziologie, der Rechtswissenschaft und der Gesellschaftswissenschaft auf die Schule übertragen worden seien. Den Grund dafür sehe er darin, daß man Schule als „im Dienste einer bestimmten Rechts-, Wirtschafts-, Staats- oder Gesellschaftsordnung“ stehend auffaßte und sie „ausschließlich als ‘Funktion der Gesellschaft’“ (S. 98) betrachtete. Die Erziehungswissenschaft findet

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

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

„Erst wenn man diese Frage auf den *Sinn* der dabei angestrebten oder erreichten Wirkungen ausdehnt, die jeweils vorgegebenen Zwecke etwa des sozialen Systems ‘Schule’ also selbst in die wissenschaftliche Reflexion einbezieht und sie an einem allen gesellschaftlichen Zwecken übergeordneten Kriterium prüft, wenn man *Erziehung* innerhalb wie außerhalb der Schule mithin nicht mehr nur als Sozialisation, Enkulturation, Normen-Internalisierung, Rollenadaptation etc., sondern als Hilfe zur Individuation oder Personalisation, zur Selbstbestimmung, Emanzipation oder Mündigwerdung, zur ‘Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen’ durch radikale Aufklärung (1) und damit als Phänomen sui generis versteht, eröffnet sich jenem didaktischen Aspekt eine eigene Dimension der Wirklichkeit und damit vielleicht auch der Zugang zu einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Theorie.“ (S. 99, Anm. 1: H. Blankert, 1966, S. 74)

Wenn also die Frage nach dem Sinn der angestrebten oder erreichten Wirkungen selbst in die wissenschaftliche Reflexion einbezogen und mit Hilfe eines auch dem gesellschaftlichen Aspekt übergeordneten Kriteriums geprüft wird, so kann dies nur hart am Phänomen selbst und mit einer pointiert pädagogischen Sichtweise gelingen. Dieser Prozeß, der formal der Gewinnung der von Th. Litt genannten ideellen,

überpersonalen Sphäre von Sinn entspricht und das Verständnis von Erziehung als „Phänomen sui generis“ fördert, ermöglicht nach W. Kramp eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Theorie. *Demzufolge gehört „Sinn“ neben „Erziehung“ zu den zentralen, einen genuin pädagogischen Ansatz begründbaren Kategorien.* Die Gesellschaft kann somit zu Recht nicht als theoriestiftend herangezogen werden. Kramp vermißt den Aspekt des Subjekts und dessen Welt. Der Sinn-Begriff verbürgt ihn.

Die Umschreibung von Erziehung als Hilfe zur Individuation, Selbstbestimmung und Emanzipation betont jedoch lediglich den Standpunkt des Ichs, wie es bei den klassischen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik üblich war. Dadurch gelangt aber das Bestehen des Subjekts vor sich selbst nicht ins Blickfeld und somit wird der Anspruch von Welt, der mit dem Wissen zugleich gegeben ist, nicht erfaßt. Des weiteren muß die mangelnde Differenzierung des Sinn-Begriffs bei W. Kramp kritisiert werden. W. Kramp hat leider in dem obigen Zitat „Sinn“ mit „Zweck“ gleichgesetzt. Zwar fordert er zu Recht, daß die vorgegebenen Zwecke etwa der Schule an einem übergeordneten Kriterium geprüft werden, aber er kann damit nicht verhindern, daß hierdurch die Reduzierung von Sinn auf Zweck und vielleicht auch auf Nutzen eintritt. Dadurch wird das geforderte übergeordneten Prüfkriterium ebenfalls einen übergesellschaftlichen Zweck beinhalten oder auf einen bestimmten Nutzen ausgerichtet sein. Deshalb gelingt die Lösung von der Gesellschaft nicht. Der beispielsweise im Sinn-Begriff auch enthaltene Wertaspekt kommt hierbei leider nicht zum Vorschein.

Zusammengefaßt formuliert bleibt es das Verdienst W. Kramps, die Sinnfrage auf die Schule bezogen zu haben, wenngleich auch ein recht undifferenziertes Sinnverständnis zugrunde liegt.

2.3.1.2 Die Konzeption der auf dem Sinnprinzip gründenden „morphologischen Didaktik“ von Werner Spies und seinen Mitarbeitern

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

„Sinn“ erhält hier eine begründende Funktion zugewiesen; denn neues Können wird

nur dann aufgebaut, „wenn ein Sinn dies begründet, wenn es sich mit einer Perspektive verbindet, einen Hinblick auf Lebenserhaltendes, Lebenssteigerndes“ (1979, S. 88) enthält. Die existentielle Bedeutung von „Sinn“ drückt das folgende Zitat aus:

Sinn „ist unverzichtbares Attribut, ein unbedingt zu Bewerkstellendes. Gelingt Sinnproduktion im Lernen nicht, endet Lernen sofort. Geschieht in einem Leben völliger Sinnverlust, bedeutet dies: den Tod. Der Drang, Sinn zu produzieren, ist so gewaltig, daß in äußerster Extremisierung der Entschluß zum Tod, der Selbstmord, sinnschaffend eingesetzt wird“ (1979, S. 9f.).

Die morphologische Didaktik bemüht sich, „die Komplexität seelischen Geschehens“ mit Hilfe der „Gestaltdimensionen der Wirkungseinheit: Aneignung – Umbildung, Bestimmung – Ausbreitung, Anordnung – Ausrüstung“ zu erfassen. Grundlagen hierfür sind die Arbeit von W. Salber (1965, 1969), H. Werner (1948, 1957) und J. Piaget (1971, 1975), die der morphologischen Didaktik einen psychologischen Akzent verleihen. Die Betrachtungen Johann Wolfgang von Goethes in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, insbesondere die „Betrachtungen im Sinne der Wanderer“ enthalten neben der polaristischen Sichtweise die Erkenntnis Goethes, daß im Besonderen immer schon das Allgemeine mitgegeben sei (vgl. W. Spies, 1980, S. 452) und integrieren so den lebensphilosophischen Aspekt in die morphologischen Didaktik.

Wenn Menschen tatsächlich stets in „Gestaltung und Umgestaltung von Sinnzusammenhängen“ (W. Spies, 1979, S. 93) leben, dann muß darauf die Erziehung und die Didaktik eingehen und sich „um Ansätze zum Sinnaufbau mühen“ (ebd.). Die „Verwandlungsaufforderungen“ müssen in „Sinnzusammenhängen erscheinen“, sollen sie nicht vergebens sein (ebd.). Daher steht die Gestaltung sinnhafter Lebensformen im Zentrum der Arbeit, wobei die individuelle Sinnfindung in konkreten Situationen unterstützt wird. Es geht um die „sinnetragenden, sinnsuchenden Entwicklungen der Werdeinheit“ Mensch (ebd.). Entwicklungen bedeuten hier Gestaltungen, Veränderungen, Übergänge, Umgestaltungen und Modifizierungen. Das Ziel besteht darin, bei den Prozessen „menschlicher Metamorphose“ zu helfen (ebd.), und einen aktiven Beitrag zum „Leben-Können“ (1979, S. 95) zu leisten, das „in metaphorischer Welt“ (S. 96) stattfindet. *In der Metamorphose des Menschen konkretisiert sich „Sinn“*. Das drückt aus, daß „Sinn“ das Ergebnis subjektiver Bemühungen ist und nicht irgendeinem Objekt gleichzusetzen ist. Der Blick auf die Lebenswelt oder die Umwelt des Subjekts ist möglich.

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

An dieser Einseitigkeit kann auch die Einstellung nichts ändern, (a) „nur verbal Gelerntes, bloß ‘Kognitives’“ bleibe folgenlos, (b) nur jenes werde in die „Werdeinheit“ eingefügt, was sich in Verwendungszusammenhängen erproben lasse, und (c) das Lehren könne nicht „einfach Mitteilen nützlicher Kenntnisse sein /.../, sondern /.../ Lernenlassen“ (1979, S. 96). Die Frage nach überindividuellen, den Pragmatismus künftiger Verwendung übersteigender Maßstäbe wird nicht berührt. Das ist nicht verwunderlich, weil der psychologische Aspekt sehr stark im Vordergrund steht und mit ihm Normfragen nicht erfaßbar sind. Eine Affinität zu der Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist in dem Ausgang von der Wirklichkeit zu erkennen, die „Lehre (sc. die Theorie) aus Beispielen, aus Beobachtetem“ (1980, S. 453) hervorgehen zu lassen.

Eine *Grenze des morphologischen Ansatzes* liegt darin begründet, daß der Mensch nicht nur in ständiger Bewegung und Veränderung, sondern durchaus auch in Beständigkeit und Halt zu sehen ist. Ferner kann der Begriff der Metamorphose den Aspekt der Inhaltlichkeit, der für die Didaktik von zentraler Bedeutung ist, nicht erfassen. Aus diesen Gründen ist der Ansatz der morphologischen Didaktik zwar interessant, er reicht aber zur Begründung einer Didaktik nicht aus.

2.3.1.3 Arnim Kaiser versteht die Didaktik sinntheoretisch-situativ

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

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

„Sinn“ und „Situation“ erweisen sich in dieser Sicht demzufolge als Faktoren, die die Passung von Auszudrückendem und Zeichen gewährleisten sollen. Sie stehen somit bei Kaiser zu Recht im Zentrum seiner Theorie und werden als „systematische Bausteine einer Didaktik der Erwachsenenbildung“ (S. 148) bezeichnet. Der Bildungsgegenstand soll so aufbereitet werden, daß der Lernende in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt in speziellen Situationen (wieder) handlungsfähig oder noch handlungsfähiger als bisher wird. Damit ist das Ziel didaktischer Prozesse angesprochen.

Es soll den Menschen zum „Handeln in konkreten Situationen“ und an „Orten seiner Lebenswelt“ (ebd.) befähigen. Da Situation und Ort unter „Topos“ subsumierbar sind, kann Kaiser von einem *topischen Didaktikansatz* sprechen. Voraussetzung für die Zielerreichung ist, daß das Subjekt die Orte seines Handelns als „sinnhaft“ begreift. Das Begreifen des Sinnhaften kann sowohl im Nachvollzug geschehen als auch „aktiv sinnproduzierend“ (ebd.).

Es ist bedeutsam, daß Kaiser auf die Lebenswelt des Menschen hinweist, in der er handlungsfähig sein soll. Das aber bedeutet, daß er ihn zu einem funktionierenden Wesen in dieser Welt erziehen will. Die Lebenswelt selbst und der mit ihr gegebene Anspruch kommen in dieser Auffassung jedoch nicht in den theoretischen Blick. Eingeschränkt kann sich dieser Ansatz für die Erwachsenen(aus)bildung eignen, denn hier ist die spezifische Handlungsfähigkeit in bestimmten Situationen gefragt, die die Erwachsenen von sich aus erwerben wollen. Die von Kaiser nicht beabsichtigte aber naheliegende Übertragung seines Ansatzes auf den schulischen Bereich wäre jedoch unangemessen, weil darin die Entfaltung des Menschen, die Entwicklung seiner „Form“, seines „Charakters“ oder seiner „Haltung“ nicht berücksichtigt werden. Dieser auf Handlungsfähigkeit bezogene Ansatz kann den Gesamtbereich des „personalen Seins“ des Lernenden nicht erfassen und ist insofern zu schmal.

2.3.1.4 Arno Warzels *bildungskategorialer Ansatz in der Didaktik*

Arno Warzel (1983) greift die Position Franz Fischers auf und macht sie für die Mathematikdidaktik fruchtbar. Damit wird die Sinntheorie Franz Fischers (vgl. Abschnitt 3.2.2) auf den fachdidaktischen Bereich der Mathematik übertragen, wo sie wie schon im Bereich der Fächer Landwirtschaft und Leibeserziehung ihre Bedeutung unter Beweis stellt. Warzel arbeitet vor allem das „In-die-Frage-Stellen“ von „Grundbegriffen“ heraus und belegt dies am Beispiel des mathematischen Grundbegriffs der Analogie. „Grundbegriffe“ sind eine Entdeckung Franz Fischers (1975). Sie bezeichnen jene Begriffe, die in einer Wissenschaft zwar verwendet und als verstanden zwar vorausgesetzt, jedoch nicht definiert werden können. (Vgl. auch Abschnitt 4.3.4) Die Einbeziehung des Sinn-Begriffs verhilft hier dazu, die Orientierung des Menschen an den Anforderungen der Welt prinzipiell zu erfassen und das Bewußtsein des Könnens sowie dessen Grenzen zu erleben. Die daraus resultierende bildende Wirkung des Unterrichts theoretisch rekonstruieren zu können, ist ein positiver Effekt der Einbeziehung von „Sinn“ in die Theoriebildung. Davon unberührt ist jedoch die Strenge des hier vorliegenden Sinnverständnisses problematisch (vgl. 3.4).

2.3.2 Der Rückgriff auf „Sinn“ als konstituierendes Moment bei der Theoriebildung in der Pädagogik

Die in Abschnitt 1.3 erwähnten Versuche, Pädagogik unter Einbeziehung von „Sinn“ zu konzeptionieren, lassen sich durch die Entwürfe jener im weiten Sinn des

Wortes „kritischen“ Pädagogen ergänzen, die – wie z.B. Klaus Mollenhauer – durch die Rezeption des Symbolischen Interaktionismus Meadscher Provenienz im Sinnbegriff eine Hilfe etwa bei der Beschreibung der pädagogischen Situation sehen.

Klaus Mollenhauer (1972, zit. nach 3. Auflage 1976) verdeutlicht am Beispiel des Erziehungsverständnisses von Wolfgang Brezinka (Erziehung als Handlung, daß der „Sinn einer pädagogischen Situation hier (sc. bei Brezinka) eindeutig durch die Intentionalität des Erziehers gegeben wird“ (S. 28). Nur die „Mächtigeren“ könnten demzufolge die pädagogische Situation verändern. Die Absichten des „Schwächeren /.../ werden allenfalls als modifizierende Bedingungen berücksichtigt“ (ebd.). Mollenhauer sieht den Sinn der pädagogischen Situation demnach nicht in der einseitig durchzusetzenden Absichtlichkeit des Stärkeren. Kann aber – so müssen wir fragen – eine *pädagogische* Situation in den Konnex von „Macht“ und „Schwäche“ gestellt werden? Die Crux der Übertragung soziologischer Begriffe auf den pädagogischen Bereich offenbart sich hier. Gleichwohl teilen wir die Auffassung Mollenhauers, daß man „Sinn“ nicht erzwingen kann.

Um die Verengung auf den Erzieher, die mit dem Erziehungsverständnis Brezinkas gegeben ist, zu überwinden, wendet Mollenhauer den Begriff „pädagogisches Feld“ für erziehungswissenschaftliche Analysen an. Da jedoch Erziehung ohne Fokussierung auf den Erzieher schwer vorstellbar ist, hätte sich Mollenhauer auch um ein anderes Sinnverständnis bemühen können. Wie dem auch sei, das „pädagogische Feld“ ist nach Mollenhauer von vier Elementen gekennzeichnet:

Erstes Element:

Das pädagogische Feld ist ein „identifizierbarer Sinnzusammenhang“, für den die Handlungsabsichten aller Beteiligten bestimmend sind. (Vgl. 1976, S. 28) Wer demnach im pädagogischen Feld handelt, gibt der Situation einen besonderen Sinn. Allgemeiner formuliert heißt dies: „Sinn“ entsteht durch absichtsvolle Aktivitäten aller in einem pädagogischen Feld. Die Veränderung gegenüber Brezinkas Position besteht darin, daß nicht nur der Lehrer als sinnstiftend anerkannt wird, sondern alle Beteiligten. Wie aber die Einführungs- bzw. Führungsqualität des Pädagogen etwa im Verständnis Th. Litts (1972) sich realisieren soll, kann theoretisch nicht erfaßt werden. Gleichwohl ist die implizite Forderung Mollenhauers richtig, daß alle Beteiligten den Sinnzusammenhang der pädagogischen Situation erkennen müssen, soll diese für sie sinnvoll sein. Aber: Ist dies nicht selbstverständlich?

Zweites Element:

Sinn ist in Anlehnung an Niklas Luhmann eine „Ordnungsform menschlichen Erlebens“. Damit ist eine Verminderung der Komplexität einer pädagogischen Situation gegeben; denn jetzt interessieren nur jene Komponenten, „die für eine bestimmte Handlung, das Erreichen bestimmter Zwecke, das Reagieren auf bestimmte Vorgänge notwendig sind“ (1976, S. 28). Die Beteiligten betrachten also keine irgend-

wie vorgegebenen Sachverhalte ausschnittsweise, sondern bringen unvorhergesehene Sachverhalte in eine bestimmte Ordnung. Das ist die Leistung von „Interaktionen“. Es setzt sich also keine bestimmte „Absicht“ etwa eines Erziehers, eines Mächtigen gegen einen Schwachen durch, sondern es dominiert die Interaktion, in der die „Sachverhalte der Welt“ (1976, S. 28) geordnet werden. Die dazu nötigen Ordnungskriterien müssen ebenfalls von allen Interaktionspartnern aufgestellt und – was nur idealtypisch gelten kann – von allen völlig akzeptiert und befolgt werden. Allgemein könnte man sagen: Was allen Interaktionsinstanzen sinnvoll erscheint, ist bereits geordnet und das bedeutet zunächst einmal vom Un-Sinn abgesondert. Eine genaue, allen verständliche Aufhellung der Ordnungskriterien, die im „Sinn“ enthalten sein müssen, legt aber Mollenhauer in seiner Arbeit nicht vor.

Drittens:

Das pädagogische Feld als Sinnzusammenhang ist sowohl komplexreduzierend als auch komplexerhaltend. Während des Interagierens können verschiedene Möglichkeiten des Verhaltens ausgewählt werden. Jedoch muß sich der Handelnde für eine entscheiden. Daher kann der Sinn immer nur in abgrenzbaren Zusammenhängen auftreten. Allerdings verweist er zugleich „über den Zusammenhang hinaus, dem er angehört“ (S. 28). Die Festlegung auf eine bestimmte Verhaltensweisen reduziert die Komplexität des pädagogischen Feldes, sie erhält aber die Potentialität. Allgemein gilt: Die Festlegung aller Interaktionspartner auf einen bestimmten Sinn in einer konkreten Situation schließt logischerweise andere Sinnmöglichkeiten aus. Das Wissen der Beteiligten um weitere Möglichkeiten der Sinnverwirklichung verweist auf die Komplexität. Dieses Ergebnis könnte jedoch auch eine pädagogische Analyse der Wirklichkeit erbringen.

Viertens:

Der Sinnzusammenhang des pädagogischen Feldes basiert auf drei Dimensionen. Mollenhauer nennt (a) die „interpersonelle Beziehung (Interaktion, Intersubjektivität)“, (b) die „Beziehungen zur Objektwelt“ und (c) die „Perspektivität dieser beiden Beziehungen“ (S. 29). Nach Luhmann handelt es sich hier um die „soziale“, die „sachliche“ und die „zeitliche“ Dimension (ebd.). „Sinn“ kann also in der Beziehung zu anderen und anderem und in der Zeit realisiert werden. Das ist aber nach Mollenhauer unrealistisch, weil der Sinn einer pädagogischen Situation sich unter historischen und gesellschaftlichen Bedingungen bilde, die das pädagogische Feld begrenzen. Sie müßten daher in die Betrachtung einbezogen werden. Die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen bestimmen „die Orientierungs- und Handlungsspielräume“ (S. 29). Daraus folgt, daß die „Intersubjektivität als sinnkonstituierendes Moment des pädagogischen Feldes /.../ immer schon eine institutionell begrenzte“ ist (ebd.). Wenn nun die faktischen und die potentiellen Interaktionen nicht beliebig sind, „sondern im Regelfall begrenzt (werden) durch diejenigen Spiel-

räume, die durch den gesellschaftlichen Ort des Feldes definiert sind“ (ebd.), so erweist sich der Begriff „Sinnzusammenhang“ als eine kritische Kategorie. An ihr läßt sich der Grad der Behinderung, etwa im Bereich von Lern- und Lebenschancen angeben. Mit Hilfe der „totalen Intersubjektivität“ (S. 30) müßte ein Sinnzusammenhang realisierbar sein, „der durch Herrschaftsverhältnisse nicht schon vorweg auf begrenzte faktische Spielräume reduziert wird“ (ebd.). Angesichts dieser unterstellten Möglichkeit „ist überhaupt Kritik gegebener Sinnzusammenhänge in Erziehungsfeldern möglich“ (ebd.). Da aber die „totale Intersubjektivität“ auf einem ähnlich schwankenden utopischen Boden aufruhet wie der „ideale Diskurs“ Jürgen Habermas', dürfte die darauf gründende Kritik an gegebenen Sinnzusammenhängen nicht ernst zu nehmen sein.

Ein pädagogisches Feld, das die vier skizzierten Elemente besitzt, kann drei wesentliche Funktionen erfüllen: Es ist „sinnkonstituierend“ (S. 30), „sinn-tradierend“ und „sinn-erschließend“ (S. 31). Was bedeutet dies?

Im pädagogischen Feld entsprechen die unterentwickelten Bedürfnisdispositionen der Heranwachsenden einerseits nicht den gesellschaftlichen Erwartungen. Die möglichen pädagogischen Reaktionen der Erwachsenen können auf die Erwartungen der Heranwachsenden andererseits nicht lückenlos stimmig sein. Da dies so ist, muß ein „Spielraum für sinnkonstituierende Interaktionen, für nicht institutionell vorgegebene Intersubjektivität“ (S. 30) als wesentliches Moment eines pädagogischen Feldes betrachtet werden. Allgemein ausgedrückt: Es muß im pädagogischen Feld möglich sein, Sinn zu verwirklichen. Da die Sinn-Konstitution nicht unbegrenzt möglich ist, muß das pädagogische Feld als *sinntradierend* gedacht werden. Die ökonomisch und kulturell vorgegebenen Definitionen der Erziehungsaufgabe enthält nach Mollenhauer eine „Reihe von Bestimmungen, die gegenüber dem Erziehungsfeld invariant sind“. Beispiele hierfür sind die Rollen von Eltern und Erziehern, die Definition des Kindes und die Rollen des Schülers. Das bedeutet, daß Überkommenes in dem pädagogischen Feld weiterhin gepflegt wird. Da schließlich der Handlungszusammenhang dem Heranwachsenden einsichtig gemacht werden muß, ist das pädagogische Feld zusätzlich auch *sinnerschließend*. Das ist beispielsweise möglich durch argumentative Vermittlung der Tradition und durch Beteiligung Heranwachsender am gesellschaftlichen Sinnzusammenhang; außerdem werden neue Sinnmomente nur in Verbindung mit vorhandenen historisch gegebenen Sinnzusammenhängen eingeführt. Die sinnerschließende Funktion des pädagogischen Feldes ist nach Mollenhauer „die Bedingung der Möglichkeit dafür (...), daß argumentierende und also rationale, verändernde Beteiligung stattfindet“ (S. 31).

Mollenhauer hat in verdienstvoller Weise die Verwendung des Sinnbegriffs als kritische Kategorie beabsichtigt. Allerdings darf die soziologisch geprägte Diktion der Analyse des pädagogischen Feldes nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine genuin pädagogische Begrifflichkeit zu ähnlichen Ergebnissen führt und daß oft Selbstver-

ständigkeit ausgesprochen wurden. Kritisch müssen wir bemerken, daß die so beschriebene pädagogische Situation überhaupt nicht die „Welt“ erfaßt, in der der Schüler lebt und Sinn erfüllen möchte. Er wird vielmehr lediglich dazu befähigt – wenn die „totale Intersubjektivität“ überhaupt solche Früchte tragen sollte – in dem gesellschaftlichen Bereich, der aber nur ein Teilbereich der „Welt“ des Heranwachsenden ist, zu funktionieren. Der Mensch möchte aber nicht nur funktionieren, sondern selbstbestimmt und im Anspruch von Freiheit existieren. Jede ausschließliche Ausrichtung an perfektioniertes Funktionieren erhöht z.B. das Risiko zur Steigerung der Schülerkriminalität (vgl. S. Bäuerle, 1990), denn damit sind alle Sinnfragen des Subjekts im Vorfeld von anderen für es beantwortet. Doch dies wäre eine Folge, die nicht im geringsten beabsichtigt war. Daher müßte die vorgebrachte Kritik am Entwurf Mollenhauers in die pädagogische Praxis umgesetzt werden.

Dennoch: Konfrontiert man die Ausführungen Mollenhauers über die pädagogische Situation mit jener Ernst Lichtensteins über den „Sinn der erzieherischen Situation“ (1955), so wird der Zugewinn an Präzision und Erklärungskraft zweifellos deutlich, den die Theoriebildung – trotz der kritisierten Aspekte – erreicht hat. Worauf beruht aber dennoch das Verdienst Ernst Lichtensteins?

Ernst Lichtenstein kritisiert die „pädagogische Tatsachenforschung“ Peter Petersens dahingehend zu Recht, daß man zwar „abgestorbene Erziehungsverläufe“ verobjektivieren könne. Aber man dürfe nicht vergessen, „daß sie (sc. die pädagogische Tatsachenforschung) sich eben durch die Weise ihrer Feststellung den Zugang zu dem gemeinten Sinn der Handlung, Handlung als Wirklichkeit ereignendes Handeln, versperrt“ (1955, S. 161). Nach Lichtenstein dürfen die Elemente einer pädagogischen Situation – Handlung, Handelnder und Handlungsziel – niemals getrennt werden. Ihm zufolge hat sich zu Recht die Gepflogenheit in der Pädagogik durchgesetzt,

„den Ausgang der Besinnung von dem ‘pädagogischen Bezug’ zu nehmen, von dem Lehrer-Schüler-, von dem Erzieher-Zögling-Verhältnis, in dessen Verwirklichung und Sinngebung Erziehung als ein ganzheitlich-dynamischer Strukturaufbau von Akten gegenwärtig-wirklich geschieht, um von diesem Urphänomen erzieherischer Begegnung aus allererst die Bedeutung, den Sinn und die Wirkweise der dabei beteiligten Faktoren in den Blick zu bekommen“ (S. 161).

Hier hat Lichtenstein zweifellos recht. *Wie aber die Sinngebung geschieht, wie der Prozeß zu erklären ist, kann er jedoch nicht sagen.* Er formuliert lediglich, daß in einer Situation ein dynamisches Geschehen stattfindet (vgl. S. 162). Aus ethischer Sicht sei „Situation /.../ die Bewährung verantwortlichen Handelns in konkreter Lage“ (ebd.). Der in eine konkrete Situation gestellte Mensch habe diese Situation zu bestehen und zu erfüllen. Daraus leitet Lichtenstein zwei Grundmerkmale der Situation ab: „Sie ist ‘gewiesene’ Lage, konkret gewordene Aufgabe /.../, und sie ist Herausforderung zur Entscheidung.“ (S. 162) In der Situation erfährt somit der Mensch „das ‘Daß’ und das ‘Wofür’ seiner Verantwortung“ (ebd.). Wodurch aber Sinnerfahrungen möglich sind, sagt Lichtenstein nicht. Wenn er allerdings feststellt, daß in Situationen, in denen die „gültig geglaubten objektiven Leitbilder des Han-

delns zu fehlen scheinen“ (ebd.), über den Sinn nachgedacht wird, so spricht er die Bedeutung der Krise, der Frage oder des Einfalls aus, um zum verantwortlichen Handeln zu gelangen. Wir erkennen darin indirekt die Benennung der Aufgabe von Sinn, nämlich dafür zu sorgen, daß der Mensch verantwortlich handelt. Der Aspekt, daß der Mensch in seiner Welt sinnerfüllt leben möchte, fehlt.

Von dieser Kritik abgesehen, hebt Lichtenstein jedoch auf die sinnstiftende Orientierungsfunktion ab, die die Leitbilder in der konkreten Situation haben. Er betont außerdem zu Recht, daß der „Umgang“ im Sinne Langevelds ein „pädagogisch vorgeformtes Gebiet“ (S. 163) sei. Im Erziehungsprozeß besteht somit eine vielfältige Struktur, bevor der Erzieher in es eintritt. Sobald aber die Erziehungssituation entstanden ist, hat sie Erziehung und Heranwachsenden unter einen „zu verwirklichenden Sinn des Verhältnisses“ (ebd.) gestellt. Das aber heißt, Erzieher und Heranwachsender haben sich dem Anspruch der je konkreten Situation zu stellen. Das ethische Moment, das bei Mollenhauer fehlt, ist hier unübersehbar angesprochen und als Hinweis auf eine pädagogische Handlungsethik aufzufassen. Von diesem gesollten Sinn her sind die zentralen Elemente zu gewichten. Lichtenstein schreibt:

„Es zeigt sich ferner, wie die Erziehungssituation, sobald sie entstanden ist, sofort beide Partner unter ein Drittes, einen zu verwirklichenden Sinn des Verhältnisses stellt, von dem her Freiheit und Verbundenheit sich neu und entwicklungsfähig artikulieren, wie in dem Angesprochen- und Beanspruchtwerten das Kind sich als 'Auch Einer' fühlen lernt und sich dennoch eben in der Hingabe seines Willens getragen weiß, wie selbstverständlich es andererseits auch dem Kinde ist, durch den Erwachsenen geleitet zu werden, und dem Erwachsenen, sich dem Kinde gegenüber in Rücksichtnahme und Selbstzucht gebunden und in Anspruchnahme von Autorität ermächtigt zu wissen.“ (S. 163)

Die Richtung des Sinns in der erzieherischen Situation zielt auf „Wertsteigerung“ und auf „Erweiterung und Vertiefung des jeweiligen Sinnhorizonts“ (S. 165). Mit „Sinnhorizont“ dürfte wohl die Fähigkeit des Heranwachsenden gemeint sein, Sinnmöglichkeiten zu erkennen und die Sinnfrage für sein Leben konkret zu beantworten. Diese Sinngebungen belegen eindeutig die Herkunft aus der Erwachsenenwelt. Die Heranwachsenden können sie mit einiger Aussicht auf Erfolg dann akzeptieren, wenn sie einen ähnlichen „Sinnhorizont“ wie die Erwachsenen besitzen. Man mag daran kritisieren, daß die Erwachsenenwelt im Vordergrund stehe, in der die Heranwachsenden Aufgaben zugewiesen bekommen und daß der Verdacht bestehe, daß der Blick nicht auf das weit größere Feld der „Welt“ vordringt, in der der junge Mensch lebt. Aber wir werden von Lichtensteins Antwort auf die Frage, worin der konkrete Sinn der erzieherischen Situation bestehe, überrascht. Er schreibt:

Der Sinn der erzieherischen Situation hat sich uns in all seiner Besonderheit verdichteter Verantwortung für den uns anvertrauten Menschen als eine Kernsituation des menschlichen Daseinsvollzugs selbst ergeben, die wir wie unsere Existenz nur in stets neuer Auseinandersetzung mit der Welt, mit dem Mitmenschen vor uns und mit dem eigenen Selbst zu bestehen vermögen.“ (S. 172)

Dies offenbart zwar die Blickrichtung, die aus der Erwachsenenwelt kommt. Sie ist jedoch zweifellos wichtig. Es ist sinnvoll, wenn sich jeder Erzieher der Verantwortung für den ihn anvertrauten jungen Menschen als Sinn der erzieherischen Situation

bewußt ist. Aber wie lautet der Sinn aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen? In Rekonstruktion der Aussagen Lichtensteins könnten wir sagen: Er besteht in der Annahme der orientierenden „objektiven Leitbilder des Handelns“ (S. 162). Aber darin kann man die Gefahr eines Sinnoktrois immer dann vermuten, wenn die erzieherische Situation nicht glückt.

So ergibt sich das Ergebnis, daß Lichtenstein in verdienstvoller Weise den Sinn der erzieherischen Situation offenlegt und ihn zu einem konstituierenden Moment des erzieherischen Geschehens überhaupt stilisiert. Aber er kann nur Forderungen an den Heranwachsenden stellen und Behauptungen über das Geschehen in der Situation machen. Nötige Erklärungen bleiben ungesagt. Hier könnte die Theorie des Symbolischen Interaktionismus klärend wirken. Jedoch kann sie ebensowenig die Welt, in der der Heranwachsende sinnerfüllt leben möchte, erfassen. Daher steht ihm in der Erziehungswissenschaft zu Recht nur ein sehr begrenzter Geltungsbe-
reich zu. Dies gilt umso mehr, als beim Symbolischen Interaktionismus der Mensch für die Kultur, die – als Reizsystem – ihn motivieren soll, und nicht für die Welt, in der er lebt, erzogen wird. Der Mensch benötigt aber kein Reizsystem, sondern vielmehr ein Bezugsverhältnis zur Welt, das durch eine „unreflektierte Unmittelbarkeit“ gekennzeichnet ist, um zum Handeln zu gelangen (vgl. W. Braun, 1983, S. 44).

Beim Symbolischen Interaktionismus reagieren die Menschen auf Symbole, handeln aber nicht von sich aus. Außerdem ist vorausgesetzt, daß sie immer ihren eigenen Vorteil oder Nutzen im Auge haben. Doch dadurch kann der Mensch nicht zum Menschen werden, sondern nur zu seinem Zerrbild.

Diese an Walter Braun (1983, S. 44) angelegte Kritik am Symbolischen Interaktionismus mag zwar etwas überzeichnet sein. Sie macht aber deutlich, daß sich das Menschsein auf keinen Fall nur im Reagieren erschöpft. Echtes Menschsein benötigt ebensowenig ein kulturelles und gesellschaftliches Reizsystem, das den Menschen zu seinen Aktionen antreibt. Das zentrale Anliegen, das wir mit Braun teilen, besteht vielmehr darin, den Menschen „in seiner Offenheit des In-der-Welt-Seins“ (1983, S. 44) zu respektieren, die für ihn Anlaß genug zum Handeln ist. Wir sehen den Menschen nicht nur als ein Wesen der Reflexibilität an; denn seine Rückbezüglichkeit auf sein Ich ist nach unserer Auffassung nicht sein Hauptmerkmal. Vielmehr erkennen wir es in der Transzendenz, in dem Übersteigen seiner selbst, dem Aus-sich-heraus-Sein, dem Sinnvoll-Sein (vgl. Abschnitt 1.2).

Rückblickend können wir konstatieren, daß Entwürfe pädagogischer Theoriestücke „Sinn“ als konstitutives Moment beinhalten. Gelegentlich tauchte der Aspekt der „Welt“ auf, in der der junge Mensch sinnvoll sein will, wie beispielsweise bei Wolfgang Kramp. Dennoch stehen aber die vorgegebenen Kulturen und gesellschaftlichen Strukturen im Vordergrund für die der Heranwachsende ausschließlich ausgebildet wird. Dadurch gelangen aber nur jene Bereiche in den Blickpunkt theoretischer Reflexion, die nicht das gesamte menschliche Leben repräsentieren. Wir er-

kennen den Grund für die kritisierte Tendenz in einer fehlenden Sinntheorie und einem unangemessenen Menschenbild. Daher greifen sämtliche Versuche, „Sinn“ als konstitutives Moment der Theoriebildung in der Pädagogik zu etablieren, zu kurz. Wie die Situation in der schulpädagogischen Praxis ist, soll der folgende Abschnitt aufzeigen.

2.3.3 „Sinn“ als konstitutives Moment didaktischer Praxis

Ewald Kley hebt in seinen Studien zur Didaktik der Volksschule aus dem Jahre 1963 die Verbindung von „Sache und Sinn“ hervor. Hierbei faßt er „Sinn“ als *Bedeutung auf, die die Sache in verschiedenen Ebenen „hat“*. Er übernimmt aus dem Buch „Die Lebensformen“ (1914 u.ö.) von Eduard Spranger die sechs Sinnrichtungen, nämlich die ökonomische, die theoretische, die ästhetische, die religiöse sowie die politische (herrschaftsbezogene) und die soziale (sympathiebezogene) Richtung. Damit will er dem Sinnstreben der Kinder entgegenkommen, die durch Warum- und Wozu-Fragen ernstgenommen werden wollen. Ferner will er eine Gegenposition zum Trend der Verwissenschaftlichung in den fünfziger und sechziger Jahren aufstellen, durch den der Mensch vernachlässigt worden sei. Um die Versachlichung in der Schule zu überwinden, setzt er weniger auf eine stärkere Betonung der musischen Fächer, sondern vielmehr auf die Erfassung des Sinns der Unterrichtsgegenstände.

Als Gewährsmann für seinen Ansatz führt Kley Josef Derbolav an, der in seinem Aufsatz „Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer“ (1958) u.a. die Auffassung vertritt, daß das „Was“ eines Gegenstandes zugleich das „Wozu“ enthülle (vgl. Derbolav, 1958, S. 384). Zur Unterstützung dieser Auffassung fügt Kley die Überzeugung Walter Horneyes (1961) an, wonach wissenschaftliche Schulfächer „wissenschaftsfremde Aufgaben als für sie wesentlich übernehmen“ (W. Horney, S. 78). Diese beinhalten religiöse, ethische, ästhetische und ökonomische Wertungen und Ansichten; denn ihr „Ziel ist auch Gesittung, nicht nur Wissen und Erkenntnis“ (ebd., zit. n. E. Kley, 1963, S. 42).

Am Beispiel des Technikunterrichts führt Kley neben anderen didaktischen Aspekten auch den „Bedeutungsaspekt“ ein. Unter diesem Aspekt gilt es, den Schülern den Sinn des technischen Gegenstandes offenzulegen. Es gehe nicht mehr an, daß man in unserer Zeit noch unüberlegt forscht und produziert, was man herstellen kann, ohne die Frage nach der Legitimation zu stellen. Zur Unterstützung dieses Gedankens zitiert er Romano Guardini, der gleichfalls auf die Notwendigkeit der ethischen Frage in dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich hinweist. Da die Formulierungen Guardinis auch in der Gegenwart von einiger Brisanz sind, zitiere ich umfassend:

„Der Wissenschaftsgedanke unserer Zeit hängt weithin im Leeren. Es ist der alte, in der Renaissance durchbrechende Gedanke eines freigegebenen Forschens und Sagens, ohne jede Besinnung darauf, was dabei aus dem Menschen wird. Diese Haltung ist aber durch die Geschichte überholt. Sie genügt nicht mehr. Noch ungenügender, ja geradezu primitiv ist die Gesinnung, die weithin dem technischen

Tun zugrunde liegt. Im allgemeinen sind die Romantiker der Technik schlechthin amoralisch. Sie sagen: 'Rücksichtslos forschen, aussprechen, erobern, entdecken, konstruieren – das übrige wird sich finden'.“ (1953, S. 443; zit. n. E. Kley, 1960; s.a. R. Guardini, 1956)

Resümierend fordert Kley „Sinn“ mindestens auf drei Ebenen. Die *Schüler* fragen nach dem Warum und dem Wozu eines Unterrichtsgegenstandes, insbesondere bei technischen Gegenständen und Vorgangsweisen. *Forscher* fragen nach der Bedeutung ihres Forschens für den Menschen, wenn sie nicht als naiv oder amoralisch gelten wollen. Und schließlich hat auch der *Lehrer* sich Klarheit darüber zu verschaffen, was der Unterrichtsgegenstand an Sinnhaftem enthält. Ohne „Sinn“ kann somit kein Unterricht erfolgreich sein. Dies ist ein erster Beleg für die Fruchtbarkeit von „Sinn“ für schulische Praxis.

Kley hat relativ früh u. a. auf dem Weg über Derbolav Fischersches Gedankengut in die Praxis transportiert. Besonders verdienstvoll ist die Betonung der Folgen bestimmter Handlungen, wodurch sich die ethische Frage mit der Unterrichtspraxis verbindet. Bezieht die Frage auch die Folgen für die Subjekte ein, dann kann dadurch die Welt, in der junge Menschen sinnvoll leben wollen, in den theoretischen Blickpunkt gelangen. Die Grenze besteht in der Einengung des Sinnverständnisses auf „Bedeutung“ und die Verwendung von „Sinn“ für die geplante Enkulturation junger Menschen.

2.3.4 Zusammenfassung: „Sinn“ als Enkulturations- und Sozialisationshilfe

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion spielt der Sinn-Begriff eine nicht unwesentliche Rolle, wie die Entwürfe pädagogischer Theorie-stücke belegen. Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Diskussion um eine pädagogische Ethik wird wohl die Sinnthematik eine gewisse Bedeutung erlangen; denn das Sollen wird nur dann als verpflichtend angesehen, wenn es dem Subjekt als sinnvoll erscheint. Das in den skizzierten Beiträgen angetroffene Sinnverständnis tendiert dazu, „Sinn“ als Mittel zu benutzen, um jungen Menschen den Weg in die Gesellschaft und in die geistige Welt der Kultur zu erleichtern. „Sinn“ fungiert somit gleichsam als Lockvogel, wird aber dadurch mißbraucht. Das können wir uns durch die „Weltvergessenheit“ (W. Braun, 1983, S. 3) der verschiedenen Ausführungen erklären. Sie verleitet nämlich u. a. dazu, in vorgegebenen Denkkategorien zu denken. So erwartet man in der gewohnten Sicht vom Schüler – das ist bereits eine Metatheorie über und nicht für ihn – nichts anderes, als daß er lernt, um in der Erwachsenenwelt eine Rolle zu spielen. Doch das ist nicht alles, was der junge Mensch anstrebt. Er will vor allem Sinn erfüllen. Insofern sind die skizzierten Ansätze zwar gut gemeint, aber nicht ausreichend. „Sinn“ dient nicht bloß zur Einführung in die Kultur und Gesellschaft, sondern zur Bewältigung und Erhaltung von Leben.

3. Sinnverständnisse in der Pädagogik

Die verschiedenen Bemühungen in der pädagogischen Literatur, „Sinn“ in die Theoriebildung zu integrieren, konnte vor allem deswegen nicht überzeugen, weil die Autoren den Sinnbegriff vorwiegend umgangssprachlich verwendeten (vgl. Einleitung). Die nötige systematische Entfaltung eines Sinnverständnisses, die wir hier vorstellen wollen, geht von den vorliegenden Sinnverständnissen in der Pädagogik aus und ordnet sie zwei Gruppen zu. Während die eine, in der transzendentalen Tradition stehend, die Subjektbedingtheit und -bestimmtheit von „Sinn“ betont, legt die andere den Nachdruck auf die Objektbedingtheit von „Sinn“, weist also dessen Existenzbereich weniger dem Subjekt als dem Objekt zu.

3.1 Die Subjektbedingtheit und Subjektbestimmtheit von „Sinn“

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger und Martinus Jan Langeveld stehen exemplarisch für die subjektbedingte und -bestimmte Auffassung von „Sinn“, die wir im folgenden skizzieren wollen.

3.1.1 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: „Sinn“ als Ergebnis kognitiven und psychischen Verstehens

Schleiermacher betont des öfteren, daß der Sinn „nicht in den Einzelementen, sondern in ihrem Zusammensein“ (1959, S. 104) bestehe und folglich dann erkennbar sei, wenn „alle seine Umgebungen genau bestimmt“ sind (S. 57). Erst aus dem „Zusammensein mit (den Stellen im Text, die ein Wort umgeben; K.B.) kann der Sinn eines jeden Wortes bestimmt werden“ (S. 95). Der Sinn ist ferner „eine Einheit, das Wechselbestimmtsein von Subjekt und Prädikat durch einander“ (S. 91; vgl. S. 40). Aber er ist zugleich unendlich (vgl. S. 68) und zwar in bezug „auf Gott als Verfasser“ (S. 41). Die Vollständigkeit der Bedeutung eines Wortes, also dessen Sinn, zu erfassen, dürfte das denkende Erkennen überfordern. Das „Gefühl“ hingegen vermag die Bedeutungsfülle zu errahnen. Es muß die kognitiv nicht erreichbare „Vollständigkeit ersetzen“ (S. 61), wenn die „wesentliche Einheit“ eines Wortes gefunden werden soll (vgl. auch H. Kimmerle, 1959, S. 17). Das aber heißt, daß dem *psychischen Verstehen* eine wichtige Rolle im Verstehensprozeß zufällt. Sinn erscheint somit als das Ergebnis sowohl des erkennenden Denkens als auch des psychischen Verstehens. Betrachten wir zunächst den kognitiven Akt.

Die Sinnerfassung eines Textes findet nach Schleiermacher immer im Rahmen einer – bildlich gesprochen – kreisenden Denkbewegung statt. Die wiederholte Rückkehr vom Einzelnen zum Ganzen und vom Ganzen zu den Teilen ist somit wesentlich, weil niemand das Auszulegende auf einmal in seiner Bedeutungsfülle verstehen kann. Dadurch erweitert sich der Kreis, so daß man von einer Spirale sprechen könnte. Verstehen ist somit vorläufig: die spiralförmige Bewegung des Denkens geht weiter, es sei

denn, sie wird willkürlich abgebrochen. Außerdem ist das Verstehen ohne Ende. Das bedeutet, daß der Sinn der Inhalte, den es zu verstehen gilt, sich nur in *vorläufiger Gültigkeit* und nie in seiner ganzen Fülle verstehen und sprachlich formulieren läßt.

Die angeklungene Grenze der kognitiven Erschließung von „Sinn“ kann überwunden werden durch den „*divinatorischen*“ Akt (Schleiermacher, 1959, z.B. S. 137, 140), mit dessen Hilfe gleichsam intuitiv, gefühlsmäßig erraten wird, was gemeint sein könnte. Das aber heißt, daß Schleiermacher durchaus ein vollständiges Verstehen annimmt. Er schreibt: „... bis dann am Ende erst wie auf einmal alles einzelne sein volles Licht erhält“ (zit. nach Hans-Georg Gadamer, 1986, I, S. 194). Zum vollkommenen Verständnis ist also das Divinatorische unentbehrlich. Oder anders gesagt: die vollkommene Sinnerschließung verlangt den intuitiven Akt, in dem das Gemeinte gleichsam in einer umfassenden Schau erraten wird. Die Schranke, die der Vernunft bleibt, kann das Gefühl, das unmittelbare sympathetische und kongeniale Verstehen überschreiten. Die Hermeneutik Schleiermachers ist daher eine Kunst und kein mechanisches Verfahren. Sie bringt ihr Werk wie ein Kunstwerk zur Vervollendung.

Der Interpret eines Werks muß sich mit dem Verfasser gleichsetzen, da nach Schleiermacher jedes Gedankengebilde als ein Lebensmoment im Lebenszusammenhang eines bestimmten Menschen aufzufassen ist. Als ideale Vorbedingung ist die Gleichsetzung des Interpreten mit dem „ursprünglichen Leser“ gefordert. Dies soll helfen, den Zeitabstand zu überwinden, der die Entstehung des Textes von dessen Auslegung trennt. Die lineare Sichtweise, die hier vorzuliegen scheint, täuscht; denn Verstehen ist – wie bereits erwähnt – eine kreisende Denkbewegung. Deshalb gliedert sich die Gleichsetzung des Interpreten sowohl mit dem Verfasser als auch mit dem Leser nicht in zwei aufeinanderfolgende Prozesse auf, sondern bleibt eine Einheit. Das bedeutet auf unsere Frage nach dem Sinnverständnis: „*Sinn kann niemals in einem linearen Prozeß erschlossen, sondern nur im Fortgang einer „spirali-gen“ Denkbewegung erfolgen.* Hierbei läßt sich „Sinn“ rekonstruieren, aus der Oszillation zwischen dem Teil und dem Ganzen wieder aufbauen. *Sinnerschließung ist also Rekonstruktion, wobei Regelkenntnis und divinatorische Fähigkeiten zusammenwirken.*

Aus Schleiermachers Verständnis des Textes als Ausdrucksphänomen des menschlichen Geistes, das mit zunehmender Genialität des Subjekts sich vorgegebenen Regeln entziehen kann und neue schafft, läßt sich eine Beziehung zum Geist herstellen, der durch das Individuum wirkt. Dieser Geist ist es, dem das Interesse des Interpreten zu gelten habe. Die Sprache ist lediglich das Medium, durch das hindurch der Geist mit dem Menschen kommuniziert. Selbst die Geschichte ist für Schleiermacher ein Schauspiel freier Schöpfung. Das historische Verhalten versteht er als „das Anschauen und Genießen dieses großartigen Schauspiels“ (H.-G. Gadamer 1986, I,

S. 200). Diesen „romantischen Reflexionsgenuß an der Geschichte“ entnimmt Gadamer einer Tagebuchnotiz Schleiermachers, in der es heißt: „Der echte historische Sinn erhebt sich über die Geschichte. Alle Erscheinungen sind nur wie die heiligen Wunder da, um die Betrachtung zu lenken auf den Geist, der sie spielend hervorbrachte.“ (Zit. n. H.-G. Gadamer, 1986, I, S. 200). Für den Theologen Schleiermacher ist in dem obigen Zitat mit „Geist“ zweifelsohne der Geist Gottes gemeint, der sich in der Geschichte auswirkt.

Zusammenfassend bleibt für die Sinnerschließung zu bedenken, daß die Kenntnis von Regeln der Sprache – und erweiternd gesagt des Verhaltens, des menschlichen Zusammenlebens also Normen, Prinzipien, Gewohnheiten u.a.m. – unersetzbar sind. Ferner ist die spiralenförmig kreisende Denkbewegung des Interpretieren, gleichsam das Hin- und Herpendeln zwischen vorverstandenen und gemeintem Sinn mit dem Ziel einer optimalen Angleichung festzuhalten. Zu sichern ist schließlich auch das Hineinversetzen des Interpretieren sowohl in den Leser als in den Autor, also das Hinwegdenken von sich selbst und das Ernstnehmen divinatorischer Fähigkeiten, die aus einem der Vernunft und dem Verstand unzugänglichen Bereich wirksam sind. Das Verstehen und somit die „Sinn“-Erfassung gelingen demzufolge nicht ausschließlich über Verstand und Vernunft. Dies scheint umso berechtigter zu sein, als die sinnstiftenden Ideen, die „Texte“, gleichfalls nicht immer allein aus dem Verstande und der Vernunft gespeist wurden. Die Frage aber nach dem Sinn des ausgelegten Textes, also nach dem Sinn des Sinnes stellt Schleiermacher genauso wenig wie nach der Welt, in der der Mensch sinnerfüllt leben möchte. Sein Bemühen um Sinn konzentriert und begrenzt sich auf Auslegung von Texten.

3.1.2 Wilhelm Diltheys Sinnverständnis: „Sinn“ als Zweck

Während Friedrich Schleiermacher die Hermeneutik vor allem auf Texte bezog, deren Autorität feststand – nämlich die Bibel und die Literatur des klassischen Altertums –, wendete Wilhelm Dilthey sie auf die gesamte Geschichte an. Für ihn ist die Hermeneutik mehr als nur ein Mittel, die Bedeutung des Glaubens herauszuarbeiten. Sie ist für ihn „Medium des geschichtlichen Bewußtseins“, wie Hans-Georg Gadamer schreibt (1986, I, S. 245). Demnach muß alles in der Geschichte verständlich sein, denn alles ist „Text“. Dilthey formuliert: „Wie die Buchstaben eines Wortes *haben* Leben und Geschichte einen *Sinn*.“ (Werke, VII, S. 291; meine Hervorhebung.) Durch die Hervorhebungen im Text will ich verdeutlichen, daß Dilthey „Leben“ und „Geschichte“ nicht mit „Sinn“ gleichsetzt, sondern auf deren Sinn-Immanenz hinweist. Aus dem Zitat können wir ferner entnehmen, daß er die prinzipielle Sinnhaftigkeit von „Leben“ und „Geschichte“ annimmt. Mit anderen Worten gesagt: Dilthey geht von der Sinnhaftigkeit von Leben und Geschichte aus. Beide „bedeuten“ etwas, sind eine „reine Sinnspur“ (H.-G. Gadamer, 1986, I, S. 245). Er setzt in diesen Gebieten demnach „Sinn als Bedeutung“ voraus.

Diese Auffassung von Sinn ist vermutlich das Ergebnis eines Analogieschlusses, weil Sinn im Leben anderer und in der Geschichte von Dilthey nicht wirklich erfahrbar ist. Unter der Berücksichtigung, daß er von einer Struktur des Seelenlebens spricht, um zu betonen, daß es sich um ein geordnetes System von Kräften und Verhaltensweisen handelt, die durch „Sinn“ zusammengehalten werden, kann die Teleologie des Seelenlebens die gleiche Funktion erfüllen wie ein Wort in bezug auf einen Buchstaben. Beide geben den Sinnrahmen ab. Insofern liegt es auch nahe, den Sinn als Bedeutung aufzufassen. Da aber die Kräfte der menschlichen Seele nicht um ihrer selbst willen am Werke sind, sondern um den Zusammenhang zu stärken, läßt sich *Sinn auch als Zweck* auffassen. Sinnvoll ist nach Dilthey etwas dann – so könnten wir interpretierend sagen –, wenn es dazu beiträgt, den „Strukturzusammenhang des Seelenlebens“ herzustellen und das „Verstehen“ zu ermöglichen. *Der Sinn von etwas liegt demnach in seiner Zweckdienlichkeit und in seiner Bedeutung. Was zur Erreichung eines Zweckes dient, ist sinnvoll.*

Zur richtigen Gewichtung dieses Sinnverständnisses ist die Kenntnis der Auffassung von „Leben“ und „Geschichte“ wichtig. Wilhelm Dilthey schreibt:

„Alles Wissen von psychischen Gegenständen ist fundiert im Erleben. Erlebnis ist zunächst die strukturelle Einheit von Verhaltensweisen und Inhalten. Mein wahrnehmendes Verhalten samt seiner Beziehung auf den Gegenstand ist so gut ein Erlebnis als mein Gefühl über etwas oder mein Wollen von etwas. Das Erleben ist immer seiner selbst gewiß.“ (1927, S. 25f.; zit. nach W. Braun, 1989a, S. 17)

Das aber heißt, daß Dilthey die Realität nur im Bewußtsein vorfindet, sich ihr ausschließlich im Erlebnis bewußt und sicher wird. Die Anklänge an Immanuel Kants Idealismus sind unübersehbar. Somit besteht für Dilthey kein struktureller Unterschied zwischen dem Bewußtsein und der Außenwelt. W. Braun kann daher interpretierend formulieren:

„Wenn also bei Dilthey vom Ich, von den Personen und den Sachen die Rede ist, dann sind das keine Gegensätze, sondern das Ich als psychologische Komponente ist Bestandteil dieser Außenwelt. Geschichtliche Vorgänge sind deshalb psychologische Vorgänge und somit ebenso Bestandteil der Außenwelt. Geschichte 'ereignet' sich sozusagen nur durch die Relationen, die dieses Bewußtsein immer wieder zu den Fakten der Außenwelt herstellt. Geschichtlichkeit ist also ein psychologischer Faktor und fällt mit der Möglichkeit des Bewußtseins zusammen, Fakten in Beziehung zu setzen.“ (1989a, S. 19).

Was Braun in bezug auf die Geschichte herausstellt, gilt auch für die Realität. Dilthey sah das Evolutionsgesetz sowohl in den „Erdbedingungen“ als auch in der „Menschennatur“ (1931, S. 12; zit. n. W. Braun, 1989a, S. 20) am Werke. Daher können wir mit Braun zu dem Schluß gelangen, daß es „zwischen dem Ich und der Welt gar keinen“ – so ergänzen wir: strukturellen – „Unterschied geben“ kann (ebd.). Da jedoch das Ich die Initiative besitzt, stellt es den Ausgangspunkt dar, von dem aus sich das Bewußtsein bildet. Die Welt ist daher für Dilthey nur „eine bloße Abstraktion“ (1931, S. 17; zit. n. W. Braun, 1989a, S. 20). Was bedeutet dies für das Sinnverständnis?

Das Ich ist dasjenige, das über „Sinn“ entscheidet; denn es kann ihn im Bewußtsein wahrnehmen oder nicht. Damit ist ein subjektives Moment angesprochen, das mit „Sinn“ verknüpft ist. Wie die Geschicklichkeit ist auch die Sinnhaftigkeit ein psychologischer Faktor. „Sinn“ gibt es somit nur im subjektiven Erleben. Wenn Dilthey nur über das Erleben an die Wirklichkeit, wie sie ist, herankommen kann, denn der Verstand kann das Unerkennbare in jener Realität nicht erfassen, und wenn der teleologische Zusammenhang als richtig erkannt ist, dann muß alles, was ihn stützt als sinnvoll apostrophiert werden. „Sinn“ kann also gar nicht anders als „Zweck“ sein. Da sich Realität im Bewußtsein spiegelt, kann sie immer nur so weit als sinnvoll *erkannt* werden – also nicht *sein* – als sie erlebt wird. Das bedeutet, daß die Sinnhaftigkeit von etwas von der Qualität des Bewußtseins abhängt, also subjektiv bedingt ist. Das Wissen um diesen Zusammenhang müßte für das Subjekt das Bemühen nach sich ziehen, sich intensiv um Wahrheit zu bemühen. Wir erkennen somit, daß Dilthey aufgrund seines theoretischen Systems nicht von einem „Sinn“ außerhalb des Ichs – außerhalb eines teleologischen Zusammenhangs – reden kann. Darin liegt eine Grenze dieser Position.

Wir sehen an dieser Stelle, wie sehr die theoretischen Grundannahmen das Sinnverständnis beeinträchtigen. Schon aus diesem Grunde ist es vorteilhaft, einen möglichst umfassenden theoretischen Standort zu erwerben, damit möglichst viel „Welt“ in den theoretischen Erfassungshorizont rückt. Da aber jeder in seiner geistigen Welt lebt, kann er dieser Begrenzung nur innerhalb einer geringen Bandbreite ausweichen. Es ist aber bereits viel erreicht, wenn wir uns dieser Enge unseres Standorts bewußt sind, und uns um dessen Ausdehnung bemühen, können wir doch auf diese Weise Absolutheitsgelüsten entraten. Daher müssen wir auch anerkennen, daß Dilthey die hermeneutische Position Schleiermachers bezüglich ihres Geltungsbereichs ausweitete. Darauf müßte nun eine Differenzierung des ausgeweiteten Bereichs folgen. Wir erkennen sie in dem Beitrag Eduard Sprangers, eines Schülers von Wilhelm Dilthey. Sein Sinnverständnis soll im folgenden Abschnitt skizziert werden.

3.1.3 Eduard Sprangers Sinnverständnis: „Sinn“ als Wert

Eduard Spranger beschreibt in seinem Buch „Lebensformen“ (1914; künftig zit. nach 5. Auflage 1925) das geisteswissenschaftliche Denken, als einen „inneren Vorgang“, der ein „sinnbestimmtes Ganzes“ sei (1925, S. 11). Dieses sinnbestimmte Ganze wiederum gehört „einer geistigen Gesamtsituation“ an und empfängt „von ihr aus seine Bedeutung“ (S. 11f.). Damit soll der sinnvolle Zusammenhang des Seelischen erhalten bleiben. Spranger belegt hier seine Übereinstimmung mit Wilhelm Dilthey, der die Seele als Zweckzusammenhang oder als eine teleologische Struktur bezeichnete. Spranger sieht in dem „Sinnzusammenhang“ die „Eigentümlichkeit der seelischen Totalität“ (S. 13). Er kritisiert jedoch Diltheys Begnügen, „von einer inneren Teleologie zu reden, d.h. dem seelischen Zusammenhang eine

solche Struktur zuzuschreiben, daß er das für das betreffende Individuum Wertvolle und Wertwidrige durch eine Art von Gefühlsregulator anzeige“ (S. 14). So einfach liege das Problem nicht. Spranger möchte vermeiden, daß die immanente Teleologie „rein biologisch“ begriffen wird. Dadurch würden nämlich „alle ihre Akte und Erlebnisse durch das wertvolle Ziel der Selbsterhaltung reguliert, zu dem allenfalls noch Bezüge auf die Gattungserhaltung hinzutreten“ (S. 14). Damit fordert er eine Ausweitung des von Dilthey bearbeiteten Gebietes.

Spranger verweist – über Dilthey hinausgehend – auf „einen weit größeren Wertzusammenhang /.../ als den der bloßen Selbstbefriedigung“ (ebd.) in den die „Aktionen, Erlebnisse und Reaktionen“ des Ichs, kurz die „Seele“ verwoben ist. Diese ließen sich nicht auf den bloßen Wert der Selbsterhaltung zurückführen. Er verbindet den Wertzusammenhang der Selbsterhaltung mit jenen Werten, die den individuellen Sinn- und Geltungsbereich überschreiten. Er meint „den Geist, das geistige Leben oder die objektive Kultur“ (S. 14). Individuelles Seelenleben ist nach Spranger somit mehr als bei Dilthey, nämlich mehr „als eine bloß auf Selbsterhaltung und sinnlichen Genuß angelegte teleologische Struktur“ (ebd.). Denn das Individuum erlebt Gegenstände und Leistungen als wertvoll, „die mit der unmittelbaren Selbsterhaltung nichts zu tun haben“ (ebd.), wie die isolierte Leistung des Erkennens und die ästhetische Freude beispielsweise dies belegen. Außerdem erlebt der einzelne nicht alles als wertvoll, was wertvoll ist. Er erlebt manchmal etwas als wertvoll, „was ‘an sich’ nicht wertvoll ist“ (S. 15). Zur Überwindung der Diskrepanz muß nach Spranger ein „Normbewußtsein konstruiert werden, d.h. ein von objektiver Gesetzmäßigkeit geleitetes Bewußtsein, das über das Individuelle wie über das kollektive ein Richter ist“ (S. 16). Hier setzt Spranger die Differenzierung des Diltheyschen Ansatzes fort.

Nach Spranger ist somit die individuelle Seele „als ein sinnvoller Zusammenhang von Funktionen, in dem verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ichbewußtseins aufeinander bezogen sind“ (S. 17), zu verstehen. Analog kann er das Seelenleben als „Sinnzusammenhang“ bezeichnen, „in dem verschiedene Sinnrichtungen unterscheidbar sind und in dem oft genug objektiver und subjektiver Sinn in Widerspruch miteinander stehen“ (S. 18). „Sinn“ ist demnach das Moment, das die Teile zum Ganzen, die Teilfunktionen zur Gesamtfunktion, zusammenfügt. „Sinn“ fungiert als Bindeglied im Seelenleben des einzelnen. Aber auch außerhalb ist das Seelenleben von „objektivgültigen Sinnzusammenhängen“ (S. 20) umgeben. „Sinn“ ist auch dort das unerläßliche Bindeglied. Er wird aber von Spranger in die Nähe von „Wert“ gebracht: „*Sinn ist immer ein Wertbezogenes.*“ (S. 13; meine Hervorhebung.) Eine Maschine kann Spranger demnach als sinnvoll bezeichnen, „weil alle ihre Einzelleistungen zu einem Gesamteffekt zusammenwirken, der irgendwie Wert hat“ (S. 13). Damit ist die Gleichsetzung von „Sinn“ und „Wert“ vollzogen.

Aus der Verknüpfung der inneren mit der äußeren Teleologie ist Sprangers Sinnver-

ständnis deutlich abzulesen. Auf die Frage „Was heißt Sinn und sinnvoll?“ antwortet Spranger in seiner „Psychologie des Jugendalters“ (1924; zit. nach 29. Auflage 1979):

„Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist. Sinnvoll ist demgemäß eine Ordnung oder ein Zusammenhang von Gliedern, die ein Wertganzes bilden, auf ein Wertganzes bezogen sind oder ein Wertganzes bewirken helfen. Die Teile, die an einem Ganzen zu unterscheiden sind, haben nur dann Sinn, wenn 1. dieses Ganze unter einen Wertgesichtspunkt gerückt werden kann, 2. die Verbindung der Teile zum Ganzen eben durch diesen Wertgesichtspunkt bestimmt ist, wenn sie also den Wert mit ermöglichen und als wesentliche, geordnete, nicht beliebig auswechselbare Teile angesehen werden.“ (S. 19)

Auf die obige Frage „Was heißt Sinn und sinnvoll?“ antwortet Spranger leider nicht präzise, sondern ausweichend mit Hinweisen darauf, was „Sinn hat“ (S. 19). Alles, so können wir schlußfolgern, was in ein Wertganzes eingeordnet werden kann, *hat* Sinn, *besitzt* Sinn, *kann* Sinn *zuschrieben* werden. Damit hängt „Sinn“ gleichsam an jenem „konstituierenden“ Glied eines Wertganzen. Oder in einer anderen Wendung Sprangers: „... nur das (steht) im Sinnzusammenhang, was als konstituierendes Glied einem Wertganzen eingeordnet (ist)“ (S. 23). Was „Sinn“ jedoch tatsächlich „ist“, schreibt Spranger nicht. Daher müssen wir feststellen: „Sinn“ und „Wert“ *stehen bei Spranger somit in einer sehr engen Beziehung, die man auch als Gleichsetzung bezeichnen darf.*

Einige Beispiele für sogenannte Wertganze sind „Satz“, „Maschine“, „Handlung“, „Gebilde und Einrichtungen der Kultur“, „Leben als Ganzes“ und „letzte und unbedingte Ganzheiten“, die mit „Welt“ gleichzusetzen sind (S. 19). Diese und andere Ganzheiten haben einen „gegliederten Bau oder Struktur“ (S. 23), was vorausgesetzt ist, damit sich Einzelnes als Werträger einordnen läßt. Erlebnisse, Leistungen oder Momente des Lebens haben Sinn, sofern sie für das Ganze des Lebens bedeutsam sind. Dieser Rückbezug auf die höhere Wertganzheit oder das Sinnganze ist für Sprangers Denken typisch. Seine Annahme besteht darin, ein Sinnganzen als Glied in einem höheren Sinnganzen zu verstehen. Davon kann es seine Legitimität ableiten. So kann beispielsweise die Sinnhaftigkeit eines Wortes durch den Gesamtsinn des Satzes bewiesen werden. „Sinn“ wird somit stets durch ein übergeordnetes Ganzes verliehen. Spranger gliedert demzufolge die Ganzheiten. Er ordnet sie in einer Art Stufenleiter an, die bis zur Sinn Ganzheit „Welt“ reicht. Diese ist die oberste Sinn grenze oder präziser: „*unsere obere Sinn grenze*“ (S. 27). Die „untere Sinn grenze“ (S. 25) bezeichnet all das, was in der Einzelseele vor sich geht, aber nicht in den subjektiven Sinnzusammenhang zu bringen ist, wie etwa unsere Träume (vgl. S. 24f.). „Sinn“ *wird also nach Spranger in dem Bereich zwischen oberer und unterer Sinn grenze verliehen.*

Diese Zusammenhänge seien am *Beispiel eines spielenden Kindes* verdeutlicht. Auf die Frage „Weshalb spielt das Kind?“ (S. 22) gibt es nach Spranger zwei Antworten; die eine richtet sich auf den „subjektiven Sinn“ oder den „erlebten Sinn“ (ebd.) und lautet: „Weil es ihm Freude macht.“ (Ebd.) Die andere richtet sich jedoch auf den

„übergreifenden Sinnzusammenhang“ (S. 23) und lautet: „Es spielt, um lebenswichtige Tätigkeiten zu üben.“ (Ebd.) Diese Deutung mag dem Kind unsinnig vorkommen, weil es das Spiel nicht so erlebt. Aber die Deutung ist aus dem Wissen um geistige Zusammenhänge entstanden, die von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema gefunden wurden. Die Sinnzuweisung findet zwischen der subjektiven Sinnebene und der Ebene des übergreifenden Sinnzusammenhangs statt. Spranger nennt diesen „übergreifenden Sinn- und Zweckzusammenhang“ (S. 26), „übergreifende Teleologie“ (ebd.), „überindividuell gültige Sinnzusammenhänge“ (S. 22), „überindividuelle Sinngebilde“, „Sinngesetz“ oder „Geisteszusammenhang“ (S. 22), aber auch „objektiven Geist“ (S. 26), der vor jedem Individuum vorhanden ist. Spranger setzt den „objektiven Geist“ gleich mit „überindividuellem Sinn- und Wirkungszusammenhang“ (ebd.). Bedeutsam ist seine Feststellung, daß der objektive Geist vom lebendigen Subjekt „erlebt und getragen wird“, weil er sonst nicht „existiert“ (S. 26). *Das heißt, daß „Geist“ bzw. „Sinn“ das Subjekt benötigt, um wahrnehmbar zu werden. Das unterstreicht die Subjektabhängigkeit von „Sinn“.*

Ein *Beispiel* für einen übergreifenden Sinnzusammenhang oder „objektiven Geist“ ist das Realitätsbild einer Zeit, die Wirtschaftsweise, die Gesellschaftsformen und die Denkweise in einer bestimmten Zeit. Von diesem übergeordneten Zusammenhang oder Ganzen nimmt der einzelne mit seinem „subjektiven Geist“ einen Ausschnitt des „objektiven Geistes“ wahr, bzw. verkörpert ihn. Warum Menschen so denken wie sie denken, ist bedingt und geformt durch den Bestand überindividueller geistiger Gebilde, wie Wirtschaft, Wissenschaft, Staat, Sittlichkeit u. a. m. „Objektiver Geist“ bedingt somit das subjektive Leben. Diese überindividuellen Sinnzusammenhänge fallen nicht hinein in die subjektive Sinnerfahrung. Sie müssen durch das Denken geklärt werden. Was auf diese Weise sich ergibt, ist überindividueller Sinn, der sich im individuellen Leben „abschattet“ (S. 23), also abgestuft reduziert in Ausschnitten erscheint.

Das Verstehen eines Menschen ist vor diesem Hintergrund durch den Vergleich der subjektiven Sinnerlebnisse – z. B. Freude – mit dem objektiven Sinn – Grund der Freude – möglich. Die subjektiven Sinnerlebnisse heben sich gleichsam vor der objektiven Sinn-Kulisse ab.

Der „objektive Geist“ oder „Sinn“ stellt aber noch nicht die oberste Sinngrenze dar. Darüber befindet sich nach Spranger der „normative Geist“ (S. 27), der die „ideale Forderung“ darstellt. So ergibt sich die Dreistufigkeit von subjektivem, objektivem und normativen Geist, die den Sinnzusammenhang hierarchisch gliedert. „Sinn“ ist somit an „Wert“, dieser an vorgegebene Werthierarchien gebunden. Darin besteht die Chance, Sinnentscheidungen zu erleichtern. Damit ist aber zugleich die Schranke gegeben, die durch die Veränderung von Werten effektiv wird. So ist es beispielsweise unlogisch, wenn eine Handlung das eine Mal als sinnvoll, das andere Mal hin-

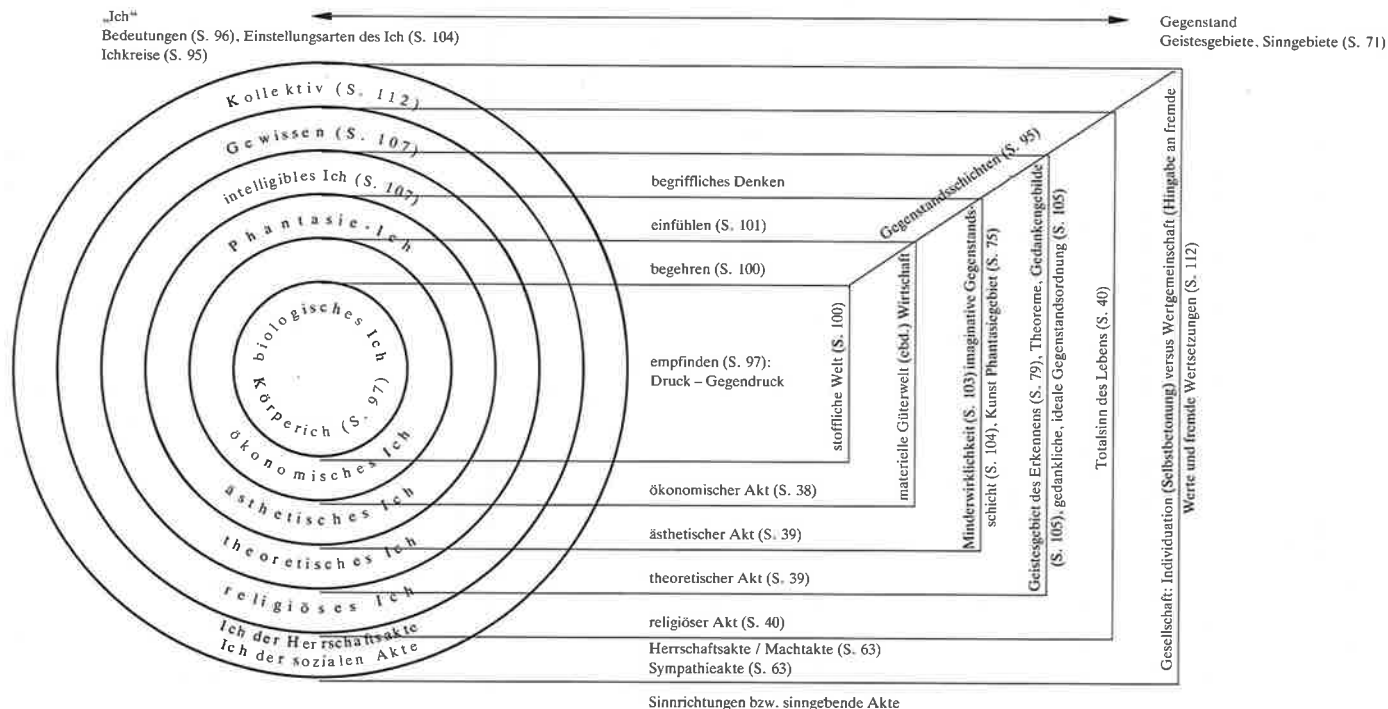
gegen als sinnlos eingestuft wird. Das macht in den Augen des unbeteiligten Dritten keinen Sinn. Jedoch hat gerade durch die Möglichkeit der prinzipiellen Umwertung gerade dasjenige, das erfolglos schien, die Chance, in seiner Sinnhaftigkeit erkannt zu werden.

Wie aber löst Spranger das Problem des Maßstabs? Wer nämlich konkrete Sinnzusammenhänge verstehen will, bedarf eines unveränderbaren Maßstabs. Spranger glaubte ihn in „ganz allgemeinen und ewigen Sinnrichtungen“ (1979, S. 29) gefunden zu haben. Diese Sinnrichtungen sind sechs „Wertgebiete“ (ebd.), nämlich „biologisch-ökonomische Werte, Erkenntniswerte, ästhetische Werte /.../ soziale Werte und Machtwerte /.../ religiös-ethische Werte“ (ebd.). Die „religiösen Werte“ drücken den „höchsten Sinn der Welt“, die „ethischen Werte“ den „höchsten Sinn des persönlichen Lebens“ (ebd.) aus. Damit legt Spranger offen, daß das Subjekt dann sinnvoll lebt, wenn es Werte verwirklicht. Mit dieser Auffassung geht eine spezifische Auffassung der Beziehung zwischen Ich und Welt einher, die zum Verständnis der Sprangerschen Position wesentlich ist.

„Ich,“ und „Gegenstand“ stehen nach Spranger (1925) in einem besonderen, differenzierten Verhältnis zueinander. Das „Ich“ ist in „Ichkreise“ und die Gegenstände sind in „Gegenstandsschichten“ gegliedert. Jeder Kreis des Ichs ist einer Schicht des Gegenstands zugeordnet. Spranger wendet sich in diesem Zusammenhang gegen eine „flächenhafte Fassung des Ichbegriffs“, in dessen Verstehen das Ich „ein der /.../ Natur eingeordnetes psychisches Geschehen (ist), das in seiner räumlichen und zeitliche Lokalisiertheit selbst als ein Naturprodukt begriffen werden muß“ (S. 95). Er vertritt hingegen – in Anlehnung an K. Oesterreichs Werk „Die Phänomenologie des Ich“ (1910) – die Überzeugung, „daß das Ich das selbständige, einheitliche Prius aller in ihm vorfindbaren Inhalte, Zustände, Funktionen und Akte sei“ (S. 96). Spranger setzt demzufolge die Elemente des Seelischen – z.B. die Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle usw. – „zu den Akten in Beziehung, in denen ein Gegenständliches erfaßt wird“ (ebd.). Auf diese Weise ergeben sich für ihn „genau so viele höchst verschiedene Bedeutungen des Ich, als es gegenständliche Sinngebiete gibt, in die der individuelle Akt- und Erlebnisvollzug verflochten ist“ (ebd.). Und weiter schreibt er:

Aber in diesen Akten und Erlebnissen wird jedesmal ein spezifischer Sinn erfaßt, der dann auch das Subjekt der Akte und Erlebnisse mit einem eigentümlichen Sinn färbt. Zu jedem gegenständlichen Sinngehalt gehört als Korrelat ein besonderer Sinngehalt des Ich, oder anders gesagt: in jedem Sinngebiet hat sich eine durchaus eigenartige Subjekt-Objektbeziehung aufgebaut, die von beiden Seiten aus, vom Subjekt und vom Objekt, beleuchtet werden kann. Bildlich können wir uns die wechselnde Bedeutung des Ich in Gestalt von konzentrischen Kreisen verdeutlichen, weil das Ich sich in den verschiedenen Sinneinstellungen gleichsam zu erweitern und zu verengen scheint. Jedem dieser Kreise ist dann eine spezifische Gegenstandsschicht zugeordnet. In jeder Grundklasse von Sinnerlebnissen wird nämlich eine besondere Existenzart erfaßt. Umgekehrt: jeder Gegenstandsordnung entspricht eine eigentümliche Wertklasse.“ (S. 96f.)

Um die Differenziertheit der Ausführungen Sprangers zu verdeutlichen, sei die in Anlehnung an die Grobstruktur (vgl. S. 96) ausgefüllte Graphik angeführt.



Anm.: Die Seitenzahlen beziehen sich auf Sprangers „Lebensformen“ (1925)

Zusammenfassend können wir feststellen, daß Spranger „Sinn“ mit „Wert“ identisch setzt und daß das Ich jene Instanz ist, auf die hin die Wirklichkeit, besser: die Kultur ausgerichtet ist. Wenn die Affinität der „Gegenstandsschichten“ mit den „Ichkreisen“ übereinstimmt (vgl. Graphik), dann kann „Sinn“ zur Existenz gelangen. Also ist „Sinn“ bei Spranger subjektbedingt. Mit der Fixierung der Sinnsuche auf die „ewigen Sinnrichtungen“ allerdings engt Spranger die Sinnmöglichkeiten des Subjekts genauso ein wie durch ihre Ausrichtung auf „Werte“. Daher kann er den Bereich der kulturübergreifenden „Welt“ nicht erfassen und für „Sinn“ fruchtbar machen. Das Ich als „Prius“ aller in ihm vorfindbaren Inhalte, Zustände, Funktionen und Akte ist zwar richtig, aber auf die Verwirklichung von „Sinn“ bezogen, kann der falsche Eindruck entstehen, als sei das Ich vor „Sinn“ auf der Welt, als sei es diejenige Instanz, die „Sinn“ erst ermögliche. Auf dieser Basis kann Spranger den der Welt vorgegebenen Sinn theoretisch nicht erfassen. Dieser, aus der existenzphilosophisch-ontologischen Richtung Walter Brauns abgeleiteten Kritik könnte Spranger nur dadurch begegnen, daß er auf den beschreibenden Akt der individuellen Sinngebung hinwies und betone, daß die subjektive Sinngebung vor dem Hintergrund des richtunggebenden „normativen Geistes“ erfolge und dadurch der subjektiven Beliebigkeit enthoben sei. Zweifellos bleibt aber die räumliche Begrenzung auf Kultur, deren Sinngelände sich das Ich gemäß der Sinnrichtungen aneignen kann, bestehen. *Gibt es aber nicht auch jene Variante der Subjektbedingtheit von „Sinn“, die dieser Begrenzung nicht ausgesetzt ist?* Darüber soll der kommende Abschnitt Auskunft geben.

3.1.4 Martinus Jan Langeveld und Helmut Danner: „Sinn“ als Bedeutung

Im siebten Abschnitt der „Studien zur Anthropologie des Kindes“ (1964) setzt sich *Martinus Jan Langeveld* mit dem Verhältnis des Kindes zu den Dingen der Welt auseinander. Die Welt und die Dinge in ihr fordern den Menschen Heraus. Deshalb ist das Kind nicht bloß registrierend tätig. Es unterstellt der Welt, daß sie sinnvoll sei (vgl. S. 142). Dies geht nach Langeveld auf die Grundtatsache zurück, „daß der Mensch der Welt einen Sinn zu geben hat“ (S. 142f.). Bald beginne das Kind „in die Welt einzugreifen und sie zu deuten“ (S. 143). Es vollbringe hierbei eine Deutungsarbeit, wobei es fünf Beschränkungen ausgesetzt sei:

„Erstens: Der Mensch hat einen Leib; dieser Leib ist Sprungbrett, aber auch Fußfessel; er wird müde, braucht Nahrung; er befindet sich an einem bestimmten Ort usw.

Zweitens: Das Kind ist abhängig, hilflos sogar und muß mit seinen beschränkten Kräften rechnen; es sind nämlich –

drittens – andere Menschen da, die uns zwar versorgen und erziehen, mit denen wir aber auch rechnen müssen.

Viertens leben wir in einer Welt, die uns in der Gestalt ihrer Eigenschaften dient oder ein Halt zuruft; und schließlich hat der Mensch – nun

fünftens – schon sehr bald eine Vergangenheit, die ihn trägt, die ihn aber auch in seinen Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt.“ (1964, S. 143)

Damit verweist Langeveld auf die beschränkten Möglichkeiten des Kindes, „sich und die Welt in einem doppelseitigen Prozeß der Gestaltung zu dem zu machen, was wir später diesen ‘Menschen mit seiner Welt’, d.h. diese Person nennen werden“ (S. 143). Und resümierend fährt er fort: „*Es vollzieht sich also ein Prozeß der Sinngebung. Ich gebe mir und der Welt den Sinn, der ich daseiend bin.*“ (Ebd.) Hier wird offenkundig, daß das Subjekt sinngebend aktiv ist. Der Subjektivität stehen somit eine Fülle an Möglichkeiten zur Verfügung. Die Breite spiegeln die folgenden „Modi der Sinngebung“ wider:

Erstens: die „offene Sinngebung“

Das ist jene Sinngebung, die in „offener gemeinschaftlicher Arbeit mit den Mitmenschen“ aufgebaut wird. Sie entsteht und besteht im „*Einverständnis*“ (ebd.)

Zweitens: die „unverbindliche Sinngebung“

Sie ist der Welt gegenüber unverbindlich und bezieht sich auf „das Weltbild des Spiels“ (ebd.). Ein Messer kann im Spiel beispielsweise eine Brücke, eine Schranke oder ein Haus sein. Hierbei muß man auf die Sinngebungen des Mitspielers eingehen. In diesem Beziehungsgefüge wird die Sinngebung verbindlich, aber nur so lange, wie das Spiel andauert.

Drittens: die „kreative Sinngebung“

Darunter versteht Langeveld „die Art und Weise, wie ich mich als Person konstituiere. Denn ich gestalte in meiner Person die Welt nach dem Sinn, den Ich-und-Welt als duale Einheit für mich haben“ (S. 144).

Wie abhängig die Welt von dem sinngebenden Subjekt ist, belegt die Aussage Langevelts, daß die Dinge der Welt „unsere Seele tatsächlich bewohnen und bevölkern, daß sie zugleich Produkt unserer Sinngebungsarbeit *und* autonome Bürger einer Welt der offenen Sinnlosigkeit bleiben. Einer Sinnlosigkeit, der sie verfallen, sobald unsere sinngebende Produktivität aufhört und wir irr-sinnig geworden sind.“ (S. 156)

Der Sinn der Dinge der Welt ist nach Langeveld deren Bedeutung für das Subjekt, was einer Wertung gleichkommt. Das Ich „gibt“ Sinn, es ist die sinnstiftende Instanz. Verglichen mit Spranger umfaßt das Sinngebiet nicht nur die „Kultur“, sondern die „Welt“. Aber diese ist nicht wie die Kultur in Sinnrichtungen gegliedert. Die Vielfalt der Sinngebungsarten hingegen hat Langeveld klassifiziert.

Helmut Danner vertritt ein Sinnverständnis, das demjenigen Langevelts ähnelt. Das läßt sich aus dem folgenden Zitat entnehmen:

„Was wir mit ‘Sinn’ meinen, zeigen wir zunächst an dem Beispiel eines Schulanfängers, der das Lesen lernt: Das Kind sitzt vor einem geschriebenen Wort und bemüht sich, es zu lesen: K-O, KO; F-F-E-R, FFER; KO-FFER. Es fragt: ‘Was heißt das?’ Zwar hat es alle Bestandteile erfaßt, die Buchstaben (einzelne) gelesen, sogar Silben (falsch) erfaßt – doch muß es nach dem *Sinn* des Wortes fragen. Offensichtlich macht die Bedeutung der einzelnen Buchstaben allein das Wort nicht aus. Erst ihr *Zusammenhang* sagt den ‘Sinn’; zu diesem Zusammenhang gehört hier, daß der Mensch einem Ge-

brauchsgegenstand einen Namen verliehen hat; mit dem Gebrauchsgegenstand und der Namensverleihung ist ein Stück der Lebensbewältigung gegeben. Hierin liegt der Sinn, der hier in einem geschriebenen Wort vermittelt ist. Nach ihm fragt das Kind; diesen gilt es zu erfassen, zu erkennen.“ (1981, S. 124)

Der Sinn des Koffers ist nichts subjektiv Gegebenes, Hineingelegtes, sondern etwas „objektiv Gegebenes“ (ebd.), lediglich aus der Wirklichkeit Herausgeholtes. Es bedarf zu seiner Erschließung des Subjekts und dessen Erfahrung. Somit produziert der Verstehende nicht den Sinn, er weist ihn dem Ding aufgrund seines Erfahrungshintergrundes lediglich zu. Darin geht aber der Sinn „Koffer“ nicht auf (vgl. S. 124). Gleichwohl bleibt die Sinngebung „ein subjektiver Verweisungszusammenhang“, wie Walter Braun (1989a, S. 24) treffend formuliert. Das kann das folgende Zitat belegen:

„Der Mensch richtet sich in der Welt ein und gestaltet sie vielfältig. Dadurch verändert er das Naturhafte, das ihm Widerfahrende und Begegnende auf sich selbst hin. Diese Veränderung macht den Sinn aus.“ (H. Danner, 1981, S. 125)

Diese Aussage Danners unterstreicht in der Tat sehr deutlich, daß in der phänomenologisch-wertphilosophischen Richtung der Pädagogik „Sinn und Wert nicht dem Menschen vorgegeben sind“ (W. Braun, 1989b, S. 24), wie es die existential-ontologische Richtung, von der aus W. Braun argumentiert, für richtig erachtet. Wenn Braun jedoch Danner unterstellt, Sinn und Wert würden „im Vorgang des Bedeutens vom Menschen gemacht werden“ (ebd.), dann steht dem jedoch eine Aussage Danners entgegen, die sich damit nicht vereinbaren läßt. Sie lautet: „... nicht der Verstehende *macht* den Sinn, so daß dieser etwas subjektiv Willkürliches wäre“ (1981, S. 124). Und doch: Wenn abschließend die Veränderung des Naturhaften, des den Menschen Widerfahrende und Begegnende „den Sinn ausmacht“, wie Danner schreibt, dann muß man Braun recht geben. Die Sinnverwirklichung, also das, was von dem Sinn erfaßt wurde, ist das Ergebnis subjektiver Deutungsarbeit. Hierzu noch einmal Danner: „Es geht also nicht allein darum, wie ein Gegenstand dem Menschen *erscheint*, sondern auch darum, was der erkannte Gegenstand für ihn *bedeutet*.“ (S. 134) Neben dem erkenntnistheoretischen Zugang ist immer auch der existentiale für den Menschen notwendig. „Sinn“ können wir demnach als „subjektiven Sinn“ auffassen. Das Ergebnis der Sinngebung und Gestaltung der Welt ist aber immer zugleich an „das ihm Vorgegebene gebunden“ (S. 134).

Aus der Verbindung der erkenntnistheoretischen Perspektive mit der existentialen ergibt sich eine entscheidende Aufgabe für wissenschaftliche Forschung: sie muß mit der Frage nach dem Verständnis immer zugleich auch jene Frage nach der *Bedeutung* des erforschten Sachverhalts für den Menschen verknüpfen. Zu Recht fordert Danner: Der „existentiale Bezug (muß) in jede wissenschaftliche Fragestellung aufgenommen werden. Andernfalls können wir immer nur *nachträglich* 'Ökologie' betreiben oder therapeutische Anstalten einrichten“ (S. 134). An dieser Stelle sei auf einen ähnlichen Gedanken Ewald Kleys verwiesen (vgl. Abschnitt 2.3.3). Wir müs-

sen aber auch zugleich darauf hinweisen, daß in diesem Sinnverständnis die Welt überhaupt nur hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Subjekt befragt wird. Die Fragen der Welt hingegen an das Subjekt scheinen nicht vernommen zu werden. Hier müssen wir aber doch an die Ausführungen Langeveld erinnern, in denen er sehr deutlich den Aufforderungscharakter einer leeren Schachtel für ein Kind spricht (vgl. 1964, S. 147). Darin macht Langeveld deutlich, daß das Kind „dem Appell der Sache erlegen“ (ebd.) ist. Das aber heißt, daß durchaus der Anspruch von „Welt“ erfüllt wird, und zwar nicht nur im Hinblick auf ihre Bedeutung für das spielende Kind, wie man in der Tendenz der Braunschen Kritik sagen könnte. Wenn aber Langeveld unmittelbar anschließend davon spricht, daß „der Mensch /.../ eine Welt“ hat (ebd.), dann setzt er den Menschen über die Welt, so daß dieser über sie verfügen kann. Unter diesem Blickwinkel gewinnt die Kritik Brauns wieder an Gewicht.

Zusammenfassend hat sich also ergeben, daß „Sinn“ bei Langeveld und Danner „subjektbestimmt“ und „subjektbedingt“ ist. Damit taucht die Gefahr auf, daß die Inhalte des Sinns, etwa die Gegenstände der Welt, ausschließlich im Hinblick auf ihre Bedeutung, ihren Nutzen, ihren Vorteil für das Subjekt gewichtet werden. Die Welt befindet sich in dieser Sicht in der Verfügungsgewalt des Menschen. Nicht der Mensch hat für die Welt da zu sein, sondern die Welt für den Menschen. Die Grenzen dieses Sinnverständnisses und die Folgen der subjektiven Verfügung über die Welt sind heute jedermann augenfällig.

Ein subjektbestimmter Sinnbegriff dominiert auch in der Phänomenologie. Wilfried Plöger (1987) führt aus, daß Sinn „durch ein Subjekt konstituiert (wird), indem es (sc. das Subjekt) der zunächst unüberschaubaren Fülle sinnlicher Wahrnehmung Ordnung verleiht“ (S. 17). Dabei fällt auf, daß das Subjekt hier nicht besitzergreifend tätig ist, also kein imperiales Gehabe demonstriert. Ist damit aber schon „Sinn“ konstituiert, wenn Ordnung verliehen wird? Hier bereitet nämlich das Subjekt die Wirklichkeit erst für die geistige Durchdringung auf, mit anderen Worten: es strukturiert sie für das Verstehen. Das Subjekt bestimmt, gleichsam aus sich heraus den Sinn von etwas. Damit reduziert es den Sinn von etwas auf seine subjektive Perspektive und kann ihn verfehlen. Das Subjekt wird mit dem Sinn von etwas jedoch viel eher gerecht, wenn es lediglich als das die Bedingung regulierende Moment fungiert. Es setzt sich dafür ein, daß der Sinn wahrgenommen werden kann. Einige sprachliche Wendungen erfassen sehr genau die Aktivität des Sinnes und nicht des Subjekts. Die Beispiele „plötzlich tauchte der Sinn auf“ oder „wie Schuppen fiel es mir von den Augen“ belegen, daß sich „Sinn“ selbständig durchsetzen kann, wenn man ihn sein ließe.

Die mit dem Subjekt auftauchende Willkür bei der Konstitution von „Sinn“, läßt sich an der Sinnerschließung des Begriffs „Bedeutung“ und der konkreten „Situation“ verdeutlichen. Während Otto Friedrich Bollnow bezogen auf den Begriff „Bedeutung“ sagt, dessen Sinn werde uns deutlich, „indem wir ihm wesensbestimmende

Prädikate zusprechen“ (W. Plöger, 1987, S. 20), äußert er sich im Blick auf eine konkrete Situation dahingehend, daß wir deren Sinn dann erfahren, wenn wir – wie Plöger formuliert – „Gefühle, Empfindungen, Hoffnungen, Bedürfnisse usw. /.../ mit dem Erfahren einer Situation koppeln“ (S. 22). Hier hat aber methodologisch ein Standortwechsel stattgefunden, und zwar vom Objekt („Begegnung“) auf das Subjekt („Gefühle“, die von „Situation“ ausgelöst wurden). Damit wird also jeweils anderes erfaßt, so daß sich „wesensbestimmende Prädikate“ und „Gefühle“ gegenüberstehen, die unterschiedliche Sinnmomente erschließen können. Es ist nicht einzusehen, warum wir nicht auch nach den Gefühlen, Hoffnungen und Befürchtungen fragen sollen, wenn wir den Sinn eines Wortes erfassen wollen. Damit könnte mehr als nur „Bedeutung“ in den Blick des Subjekts gelangen.

3.1.5 Zusammenfassung: „Sinn“ als Bewußtseinsinhalt

In den erwähnten Sinnverständnissen, die in der transzendentalen Tradition stehen wird ein Subjekt erwähnt, das „Sinn“ feststellt, psychisch versteht oder mehr oder minder willkürlich zuweist. „Sinn“ erscheint damit formal gesehen als Bewußtseinsinhalt. Es hat den Anschein, daß das Subjekt stets vor dem Sinn da ist; denn es stellt die auslösende Sinnfrage. Der Wert von etwas, seine Bedeutung und sein Zweck werden beispielsweise davon abhängig gemacht, was sie für das Subjekt bedeuten. „Der Mensch verhält sich zur Welt in dem Sinne wie sie ihm zur Bedeutung geworden ist“, stellt W. Braun zu Recht fest (1989b, S. 24). Wenn sich aber der Mensch zur Welt nur in dem Sinn verhält, wie sie ihm zur Bedeutung geworden ist, so kommt dies einer Einengung des Verständnisses von Welt und Sinn gleich. Denn was für das Subjekt keine Bedeutung besitzt, ist für es weder sinnvoll noch hat es einen Wert. Und wenn das Subjekt einen bestimmten Funktionszusammenhang nicht erkennt, etikettiert es das betreffende Objekt als funktionslos. „Es wird nicht gesehen, daß die Welt ihm (sc. dem Menschen) als Ganzes schon vor- und aufgegeben ist“ (W. Braun, ebd.). Das Subjekt steht demnach allzu leicht in der Gefahr, die Eigenbedeutung der Welt zu übersehen und die Welt ausschließlich als Mittel zur Erfüllung der eigenen Zwecke zu mißbrauchen.

3.2 Die Objekt- und Seinsgebundenheit von „Sinn“

Die Objekt- und Seinsgebundenheit von „Sinn“ enthält Anzeichen eines Sinnverständnisses, das der subjektbestimmten und -bedingten Auffassung von „Sinn“ diametral gegenübersteht.

In den folgenden Auffassungen von „Sinn“ ist die Sinnhaftigkeit von etwas nicht mehr vom Subjekt und seiner Bedeutungszumessung abhängig. Vielmehr steht hier die Beziehung von Sinn und Objekt bzw. Sein im Zentrum. Diese Ontisierung von Sinn vertreten exemplarisch Theodor Litt, Franz Fischer, Josef Derbolav und Walter Braun.

3.2.1 Theodor Litt: der „unbedingte, unsinnliche Sinn“

Von den Vertretern geisteswissenschaftlicher Pädagogik hat sich Theodor Litt am ausführlichsten zur Sinnthematik geäußert (vgl. 1924, 1948a). Aus seinen differenzierten Ausführungen stellen wir sein Sinnverständnis dar, das sich von den bisherigen Auffassungen von „Sinn“ grundlegend unterscheidet.

3.2.1.1 Der selbständige, unableitbare, unsinnliche „Sinn“

„Sinn“ ist in erkenntnistheoretischer Sicht sowohl an den Menschen als auch an die Wirklichkeit gebunden, aber dennoch selbständig. Metaphorisch gewendet kann man sagen: „Sinn“ durchtränkt die Wirklichkeit, ist in inniger Weise in sie eingelagert, geht aber nicht in ihr auf. Aufgrund der Nähe von „Sinn“ und „Wirklichkeit“ warnt Litt vor dem Mißverständnis, das besagt, daß der Sinn „in“ der Wirklichkeit und „als“ Wirklichkeit sein „jeweiliges Dasein hat“ (1948a, S. 275). „Sinn“ löst sich nach Litt nicht in der Wirklichkeit auf und ist auch nicht mit ihr gleichzusetzen. Um vor Mißverständnissen gefeit zu sein, gilt es, den Unterschied zwischen „Sinn“ und „Wirklichkeit“ scharf zu ziehen. So muß man sich zum Beispiel im klaren darüber sein, daß „Sinn“ sehr eng mit einem bestimmten Geschehen zusammenhängt und dieses mit ihm. Dabei dürfen aber beide weder ineinander übergehen noch miteinander zusammenfallen. Der „Sinn“ wird auf keinen Fall zu einem Teil oder einer Seite des Geschehens. Aus dem Bereich der Sprache wählt Litt das folgende Beispiel zur Verdeutlichung aus:

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

„Sinn“ als „Komplex von Bedeutungen“ ist um seiner Selbständigkeit willen weder „Teil“ noch „Seite“ des Geschehens oder allgemein eine verwirklichte Aussage. Er ist ja gerade nur aufgrund der Zeitlosigkeit seines Gehalts als „Sinn“ zu bezeichnen, die sich „von der Besonderheit seiner jeweiligen Produktion“ unterscheidet. „Sinn“ ist ferner nicht an Zeit und Ort gebunden und „mit der jeweiligen Tönung des Vorgangs“ nicht „solidarisch“. „Sinn“ ist also selbständig. Dies ist umso deutlicher ins Bewußtsein zu heben, als er doch in sehr hohem Maße mit seiner sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungsform gleichgesetzt wird.

Die Unableitbarkeit von „Sinn“ entwickelt Theodor Litt durch einen Vergleich mit „Geist“. Ihm zufolge ist „Sinn“ jener Grundzug des geistigen Seins und Tuns, „durch

den ihm (sc. dem geistigen Sein und Tun) seine Unableitbarkeit verbürgt wird“ (S. 168). „Geistig“ nennt Litt nur dann ein Sein und Tun, wenn „es von Sinn erfüllt ist“ (ebd.). Und er fährt fort:

„der ‘Sinn’ ist nur dann dasjenige, was dieser sein Name besagen will, wenn er ganz und gar in sich selbst ruht, aus sich selbst lebt, durch sich selbst aussagt, was er ist und bedeutet – wenn er also jeder Zurückführung auf ein nicht, ein *noch* nicht Sinnhaftes spottet.“ (Ebd.)

„Sinn“ ruht – wie Litt sagt – in sich selbst, lebt aus sich selbst und sagt durch sich selbst aus, was er ist und bedeutet: „Sinn“, so könnten wir sagen, offenbart sich selbst, ist also Sinn aus sich selbst. Diese Wesenszüge von Sinn verbürgen die Unableitbarkeit sinnerfüllten Seins und Tuns. „Geist“ ist „in jeder Gestalt auf Sinn bezogen“ (S. 169), kann also verstanden werden, ist nie sinnlos. Er ist „im Sinn gefestigt“ (ebd.). Aber so wenig wie der Geist auf etwas anderes, was wiederum nicht er ist, zurückgeführt werden kann (vgl. S. 154), genauso wenig kann der „Sinn“ auf etwas zurückgeführt oder von etwas abgeleitet werden, was wiederum nicht er ist. An dem Sinn gewinnt nämlich der Geist seine Richtung, indem er erlebend, sinnend, handelnd und schaffend aktiv ist. „Sinn“ ist gleichsam die Ermöglichung von Geist und seinen Objektivationen. Er muß demnach als der Welt vorausgesetzt gedacht werden.

Erst dann, wenn das Individuum den Sinn nicht weiter verfolgt „und in sinnentleerte Dumpfheit zurücksinkt“ (S. 169), verfällt es in einen Zustand, in dem es nicht mehr Herr über sich ist. Hier nimmt es widerstandslos hin, was ihm „zudiktiert“ wird (ebd.). In erkenntnistheoretischer Sicht bewirkt Sinn das Geistige und bestätigt es und sich als unableitbar. Als Beispiel mag die Sondergestalt des Sinns, die Wahrheit, dienen. So wenig wie sie, ist auch der Sinn in allen seinen anderen Spielarten, die er „im Reich des Geistes annimmt“ (S. 168) von etwas abzuleiten. Deutlich formuliert Litt:

„... es ist ein nicht nur aussichtsloses, sondern recht eigentlich sinn-widriges Beginnen, den Sinn aus etwas herleiten, auf etwas zurückführen, aus etwas erklären zu wollen, was seinerseits nicht Sinn, anders als Sinn, jenseits des Sinnes, ja auch mehr als Sinn wäre.“ (S. 168)

Damit hat Litt wesentliche Momente von Sinn geäußert: (a) Sinn ruht in sich selbst; (b) er lebt aus sich selbst; (c) er sagt durch sich aus, was er ist und bedeutet und (d) er ist nicht zurückführbar auf ein Nicht-Sinnhaftes. Angesichts dieser Auffassung läßt sich Sinn nicht auf einen Wert zurückführen, denn dieser ist ein Teil von Wirklichkeit. „Wert“ ist folglich für sich genommen nicht sinnvoll, vielmehr sinn-neutral. „Wert“ ist möglicher „Sinn“. „Sinn“ ist angemessen nur mit sich selbst gleichzusetzen.

Der Grund für die Gleichsetzung von „Sinn“ mit realen Gegenständen sieht Litt darin, daß die Unterscheidung zwischen realer und ideeller Welt nicht bewußt vorgenommen wird. Was aber ist mit „ideeller Welt“ gemeint? Das folgende Zitat kann darauf eine Antwort geben:

„Weil sein Gehalt (sc. der Gehalt des Reiches des Sinnhaften) ‘objektiviert’, d.h. von dem persönlichen Erlebnisboden losgelöst ist, weil er ‘ideell’ ist, im Sinne des nicht mit der konkreten Realität von Mensch, Ort, Zeit und Lage untrennbar Verbundenen, darum gibt er nicht nur einer Vielheit von Menschen an sich Anteil, sondern er fordert, kraft dieser ideellen Gemeinsamkeit, zu einer *Gemeinsamkeit der Arbeit*, zu einem Ineinandergreifen der auf den Sinn gerichteten Bemühungen, zu wechselseitiger Förderung und Ergänzung des Einzelstrebens nachdrücklich auf.“ (Th. Litt, 1924, S. 180)

Die ideelle Sphäre ist mit der „konkreten Realität von Mensch, Ort, Zeit und Lage“ nicht untrennbar verbunden. Sie kann zwar in der Realität auftauchen, gleichfalls aber auch von ihr abgelöst werden. Der Sinngehalt von etwas ist vom „persönlichen Erlebnisboden losgelöst“, ist also umfangreicher, enthält mehr als zufällig, subjektive Erlebnisereignisse, die immer an Menschen, Ort, Zeit und Lage gebunden sind. Weil der Sinngehalt nicht nur für ein Subjekt gilt, können sich andere mit der gleichen Chance auf Gewinnung eines Anteils vom Sinngehalt um ihn bemühen. Die „Vielheit von Menschen“ ist durch den Sinngehalt gleichsam aufgefordert, ihn zu erfassen.

Die ideelle Sphäre läßt sich deutlich machen an symbolischen Formen. Überall da nämlich, „wo seelisches Leben durch symbolische Formen in Verbindung tritt“, muß eine zeitlos-ideelle Beziehung „über die Aussagen der verschiedenen Subjekte übergreifen“ (1924, S. 183). *Das aber heißt zugleich, daß der Sinn eben nicht allein durch die Bedeutung, die ein Ding für ein Subjekt besitzt, ansichtig wird.* Vielmehr muß sich das Subjekt intensiv bemühen, die ideelle Welt zu erschließen. Dazu verhilft ihm die Gemeinschaft mit anderen. Wörtlich lesen wir bei Litt: „Wie personale und überpersonale Wesensentwicklung, so sind auch personale und überpersonale Sinngestaltung nur mit- und durcheinander möglich.“ (S. 220) *Die Bemühungen um Sinn fördern zugleich Kommunikation und Kooperation.* Das wird durch das folgende Zitat unterstrichen:

Weil die Vielheit der Subjekte mit ihrem sinnerfüllten Erleben Zugang gewinnt zu einer Welt der Sinngehalte, deren Einzelgebilde notwendig über sich hinausführen in ideelle Gesamtbezüge hinein, die kein einzelnes Ich mit seiner beschränkten Geisteskraft und Lebensdauer sich in ihrem ganzen Umgange zu eigen machen könnte – so ist es ein Gebot der Sache, daß *gemeinsames* Bemühen der Geister in schrittweisem Vordringen, in Fortführung und Ausbau des von anderen Begonnenen zustande bringen, was der beschränkten Kraft des einzelnen versagt ist.“ (S. 181)

Aus diesem Zitat können wir zusätzlich entnehmen, daß der Weg zu der „Welt der Sinngehalte“ jedem Subjekt durch „sinnerfülltes Erleben“ möglich ist. Wenn aber schon ein einzelnes Subjekt die Sinnfülle nicht erschließen kann, um wieviel weniger kann es die bloß subjektive Kognition! Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die einzelnen Sinngehalte nicht isoliert in der „Welt der Sinngehalte“ bestehen, sondern „notwendig über sich hinausführen in ideelle Gesamtbezüge hinein“. Damit taucht der Gedanke des Sinnzusammenhangs auf, von dem begründende Kraft ausgeht. Doch wir dürfen hier keinem Mißverständnis aufsitzen. Der Hinweis auf die Gesamtbezüge will lediglich die unvorstellbare Größe der „Welt der Sinngehalte“ und ihre Ordnung bzw. Strukturiertheit verdeutlichen.

Der Bezug des Sinns zur ideellen Sphäre gewährleistet daher die „Sozialität des Sinnerlebens“ (S. 186), die zum Prinzip der bereits erwähnten „sozialen Verschränkung“ hinzutritt. Litt schreibt:

„Rede und Gegenrede liegen nur da vor, wo ein sachlicher, verständlicher Zusammenhang den Gehalt der von beiden Seiten erfolgenden Aussagen im Zeitlos-Ideellen verknüpft; in dem gemeinsamen Bezug auf diese Sphäre des Gegenständlichen ist die ‘Sozialität des Sinnerlebens’ gegeben.“ (S. 187)

Das Bemühen um die ideelle Sphäre des Gegenständlichen ist somit Voraussetzung für das erstrebenswerte Sinnerleben. Das Subjekt strebt daher nach Sinn nicht allein aus seinem bereits vorhandenen Erfahrungshorizont heraus: es käme sonst nie in die Sphäre des „ideellen Gehalts“ von Sinn. Hier wird Sinn somit nicht durch subjektbestimmte Bedeutungszuweisung eingeengt, etwa wie bei Langeveld und Danner, sondern im interaktiven Prozeß unter Einbeziehung der „ideellen Sphäre“ zu erschließen versucht. Der Sinnfindungsprozeß gelangt auf diese Weise in den Bereich der Interaktion unter gleichzeitiger Bindung an die zeitlos-ideelle Sphäre des Gegenständlichen. Ob damit die Bindung an das Normative, wie bei Spranger, sich erübrigt, soll weiter unten beantwortet werden (vgl. Abschnitt 3.2.1.2). Jedoch kommt die „Welt“ in das Blickfeld und mit ihr die Möglichkeit, auf ihren Anspruch gegenüber dem Subjekt aufmerksam zu machen.

Der Sinn stiftet aber nicht nur die Gemeinsamkeit der Arbeit an ihm, sondern er verbindet auch Subjekte, die miteinander in Beziehung stehen. Dies geschieht etwa dann, wenn sich jemand äußert, daraufhin der Gesprächspartner den Gedanken aufnimmt und etwas erwidert. Hier heißt das Band, das das persönliche Leben bzw. die persönliche Selbstgestaltung der im Umgang miteinander stehenden Subjekte verbindet „Äußerung – verstehende Entgegennahme – Erwidern“. Die Abschnitte dieses Prozesses sind jedoch über das persönliche Leben der Subjekte durch den „sinnhaften Zusammenhang, der den beiderseits ausgesprochenen sachlichen Gehalt verknüpft“ (S. 182), verbunden.

Theodor Litt ergänzt auf diese Weise den psychisch-geistigen Akt der Sinnerfassung durch den gesellschaftlich-kulturellen Prozeß. Sinn ist also nicht nur eine Kategorie des individuellen Erlebens, Verstehens oder Deutens. Es sind Inter-Akte, Akte zwischen den Individuen, die zur Sinn-Konstitution führen. Deshalb spricht Litt von der sozialen Leistung des Sinns. Sinn ist nach Litt somit soziokulturell vermittelt. Am Beispiel der Sprache hat er dies durch den Hinweis verdeutlicht, daß Sprache, eingeschlossen die der Wissenschaft, ihre gesellschaftlichen und historischen Bezüge habe. Der einzelne werde durch die Sprache nicht nur gebildet, sondern es bilde sich eine „gesellschaftliche Verbindung“ der Individuen untereinander, wie Litt sinngemäß in „Individuum und Gemeinschaft“ (1919, S. 22f.) nach Huschke-Rhein (1979, S. 188) ausführt. Wer demnach den Sinn, z.B. sprachlicher Fixierungen versteht, weiß um seinen eigenen innerpsychischen Beitrag zum Verständnis. Der verstandene Sinn ist aber nach Litt zugleich auch das Ergebnis von Interaktionen zwischen

dem Subjekt und anderen Individuen, denn in einer Gesellschaft bewirken Individuen durch ihre Interaktionen miteinander Sinn und Sinnzusammenhänge. So entstehen Symbolsysteme oder „kulturelle Sinnsysteme“, wie Huschke-Rhein formuliert (S. 194), deren Verständnis von der Verbindung zur Entstehungssituation abhängt. Daher ist der Sinn eines Symbols nur verständlich, wenn die Beziehung zum Gegenstand herstellbar ist.

Da Sinn im Littschen Verständnis in der Wechselwirkung mit anderen Individuen in seinem Gehalt bis zu einem gewissen Grad erschließbar ist, ist das erreichte Ergebnis jederzeit überholbar. Das aber heißt, daß die erkannte Sinnhaftigkeit von etwas auf deren Akzeptanz überprüft werden muß. Dies kann jedoch nur jeder einzelne für sich entscheiden.

Abschließend können wir folgende Merkmale von „Sinn“ bei Litt festhalten:

(a) die Selbständigkeit: „Sinn“ ist weder „Teil“ noch „Seite“ von Wirklichkeit; er bedarf jedoch ihrer, damit er für die menschlichen Sinne wahrnehmbar wird, das aber heißt: er ist (b) gekennzeichnet durch seine Unsinnlichkeit. Außerdem ist (c) die Unableitbarkeit ein weiteres unverwechselbares Merkmal von „Sinn“ im hier vorliegenden Verständnis. Er ruht nämlich in sich selbst; daher ist er nicht mit „Wert“ gleichzusetzen, sondern immer nur mit sich selbst. „Sinn“ ist somit „Sinn“. Die Bemühungen um „Sinn“ fördern die Kommunikation und Kooperation der Menschen. Die Entscheidung über den erlebten „Sinn“ kann dem Subjekt ebenso wenig abgenommen werden wie das intensive persönliche Bemühen um ihn.

3.2.1.2 Die Versinnlichung des „unsinnlichen Sinns“ durch Natur und Kultur

„Sinn“, verstanden z.B. als der bereits erwähnte „Komplex von Bedeutungen“, ist der in einem sinnlich wahrnehmbaren Gebilde, etwa eines sprachlichen Ausdrucks, sich äußernde „unsinnliche Gehalt“ (Th. Litt, 1948a, S. 71). Er läßt sich, obgleich selbst nicht wahrnehmbar, mit Sinnesorganen erfassen. Seine Bindung an die Wirklichkeit ermöglicht es, daß der an sich „unsinnliche“ Sinn „hörbar, sichtbar, tastbar, mit einem Wort: sinnlich“ wird (S. 72). Zeichensysteme, wie z.B. die deutsche Schrift, die Notenschrift, die kartographischen Symbole sind hier genauso gemeint wie Erzeugnisse aller Art. Erst in der Form dieser Vergegenständlichungen ist „Sinn als Bedeutung“ dem Menschen präsent und damit zugänglich. Die hierfür geeigneten Mittel haben grundsätzlich dienende Funktion. *Das Sinnliche hat demzufolge dem Sinn zu dienen.* Dies geschieht, indem es ihn trägt, festlegt und mitteilbar macht. Das Sinnliche ist für sich genommen gleichgültig und kann beliebig ausgetauscht werden, nicht hingegen der Sinn. Ob ich eine Zahl mit einem deutschen oder arabischen, französischen oder englischen Wort benenne, ist für die Bedeutung gleichgültig. Da sich der von Zeit, Ort und Lage ungebundene Sinn sich sinnlich wahrnehmbar machen, besser: „versinnlichen“ muß, erhebt sich die Frage, was bei der Versinnlichung des Sinns geschieht.

Alles, was der Sinnfixierung dient, kann der Mensch als Sache untersuchen. Das

sinnlich Wahrnehmbare erscheint als Mittel, dessen sich der Mensch bedient, um den Sinn mittelbar zu machen. Sobald er ein sinnhaltiges Gebilde in das Licht der analysierenden Sacherkenntnis rückt, entgeht aber gerade dasjenige seinem Blick, was seinen Sinn ausmacht. (Vgl. Th. Litt, 1948a, S. 74) So wird das hörbare Wort beispielsweise zur „Muskelbewegung, Luftschwingung, Membranserschütterung, Nervenregung /.../ Von Sinn – keine Spur!“ (Ebd.) Diese Art von Versachlichung ist ein sicherer Weg, den Sinn von etwas zu verfehlen. Angemerkt sei, daß Arno Warzel (1983) in Anlehnung an Franz Fischer weitere Wege der Verfehlungen des Bildungsinns aufgezeigt hat (vgl. 1983, S. 122–124).

Will der Mensch den Sinn nicht verfehlen, so ist er an den „Ausdrucksgehalt der Natur“ (Th. Litt, 1948a, S. 76) verwiesen, die noch nicht „zur ‘Sache’“ neutralisiert, „die noch nicht ihrer Eindruckswerte entleert“ wurde (ebd.). Er muß den Anspruch der Natur wahrnehmen: „Was die Natur dem Menschen zu sagen hat, das wird durch sie mit leidenschaftlicher Inbrunst angeeignet, zu geprägtem Ausdruck emporgesteigert und in dauerndem Gebilde festgehalten.“ (S. 70) Der Mensch muß „die Anrede der Natur /.../ durchklingen“ lassen (ebd.). Das Hörbare muß also gehört, das Sichtbare betrachtet und das Tastbare in die Hand genommen werden, weil sie von sich aus zu „sinnhafter Erfüllung“ (S. 76) drängen. Das heißt: nur ein angemessener Umgang erschließt Sinn. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, daß „der Mensch sich von der Natur angesprochen fühlt“ (ebd.). Sensibilität und Maß sind hierzu wichtige Bedingungsfaktoren. Von hier aus lassen sich viele kritische Fragen an unseren gegenwärtigen Umgang mit der Wirklichkeit stellen: Analysieren wir zu viel? Gelingt es uns, die analysierten Einzelheiten in einen Zusammenhang zu integrieren? Das kritische Moment in „Sinn“ klingt damit an.

Die Bindung des Sinns an die Wirklichkeit verstehen wir mit Litt als Versinnlichung von Sinn. Sie bewirkt, daß Sinn formal und inhaltlich erschließbar ist. Die Form ermöglicht es den Sinnesorganen, ihn zu erkennen; denn der Inhalt spiegelt seinen Gehalt wider. Die Bindung des Sinns an Objekte erlaubt es uns, von einem „*objektiven Sinn*“ zu sprechen, der „subjektiv“ erschlossen wird. Objektiv ist er aber auch, weil sein Gehalt intersubjektiv überprüfbar ist und für gültig befunden wird. Die Sinner-schließung basiert zusammen mit der Überprüfung ihrer Gültigkeit auf Urteilen über die sinntragende Wirklichkeit. Sinnvolle Urteile setzen jedoch die „innere Teilnahme des ganzen Menschen“ (S. 272) voraus. Da diese Einsicht auch für die pädagogisch bedeutsame Kritikfähigkeit junger Menschen wichtig ist, sei ausführlich zitiert:

Die „innere Teilnahme hat zur Voraussetzung, daß das urteilende Subjekt die Wirklichkeit, über die das Urteil geht, nicht mit der Kühle des Abstand haltenden Betrachters in Augenschein nimmt, sondern ganz und gar *innerhalb* ihrer seinen Stand hat. Es muß sie durchlebt, in ihrem Sinn verstanden, nach ihrem Gehalt ausgekostet – es muß sie, kurz gesagt, ‘*erfahren*’ haben. Nur diese Erfahrung gibt seinem Urteil Sinn und Gehalt. Im Urteil spricht sich eine Gewißheit aus, die nur in der praktischen Auseinandersetzung mit dem zu Beurteilenden gewonnen werden kann. Damit werden die Grenzen

zwischen der Wirklichkeit und der über sie ergehenden Beurteilung fließend. Das Urteil kommt nicht hinterher als Niederschlag eines Denkens, das einen in sich geschlossenen Tatbestand begutachtend zur Kenntnis nimmt – es wächst innerhalb des Geschehens heran, dem das Urteil gilt, es arbeitet sich aus ihm als lebendige Erfahrung hervor. Diese Erfahrung braucht nicht unbedingt zu ausdrücklicher Formulierung durchzudringen. Aber wenn es zu einer solchen kommt, dann hat sie an dieser vorthoretischen Erlebnisgewißheit ihre Wurzel und ihren Rechtsgrund.“ (S. 272)

Wie aber gelingt es dem Menschen, den „objektiven Sinn“ in der erfahrenden Wirklichkeit angemessen zu erfassen? In der „Erlebniswirklichkeit“, die nicht gleichzusetzen ist mit „Akten der Beurteilung“, vermutet Theodor Litt „ein unreflektiertes Äquivalent, eine entwicklungsfähige Vorform des Urteils als notwendiges Moment“ (S. 272). Das erinnert an das dem Verstehen vorausgesetzte Vorverständnis in der Hermeneutik. In die „Vorform des Urteils“ gehen soziokulturelle und anthropogene Tatbestände genauso ein wie persönliche Sinnerwartungen. Die „Vorform des Urteils“ ist kein Vorurteil, sondern „entwicklungsfähig“. Das setzt Selbstkritik voraus. Die Bemühungen um neutrale, sachliche, wertungsfreie Beschreibung von Tatbeständen kommt der angemessenen Urteilsbildung entgegen. Damit aber „ein Ereignis als Heimsuchung, eine Fügung als Sinnlosigkeit, eine Erscheinung als Ungestalt, eine Tat als Frevel gelten könne, muß in der Seele der beteiligten oder betroffenen Person irgendwie die Norm und Forderung anklingen, wider die das durch sie Erwirkte oder Erlittene verstößt“, sagt Litt zu Recht (S. 273). Er bindet den Sinnbegriff nicht nur an die zeitlos-ideelle Sphäre des Gegenständlichen, sondern auch an die Norm. Er unterstreicht dies durch den „Primat des Normgemäßen“ (S. 273), der bei der Urteilsfindung eine im wörtlichen Sinne maßgebende Rolle spielt. An dieser Stelle und im Blick auf die gegenwärtige Situation der Pädagogik in Theorie und Praxis ließe sich die Notwendigkeit einer pädagogischen Ethik ansprechen.

Theodor Litt den Vorwurf zu machen, er würde „Sinn“ mit „Norm“ gleichzusetzen, wäre nicht angemessen; denn er betont, daß das „Normwidrige durchaus nicht des Sinnes“ entbehre, und daß es „einen Sinn habe, um überhaupt 'normwidrig' sein, um als normwidrig erlebt werden zu können“ (S. 273). Das aber heißt, daß Litt „Sinn“ zwar nicht mit „Norm“ gleichsetzt, ihn jedoch an sie bindet. Das hat zur Folge, daß die Relativität von Normen auf den Sinn übergeht. Das eindeutige, allgemeine Gültigkeit beanspruchende „Sinnvolle“ ist daher Utopie.

Wie ist der Sinn beschaffen, der sich in der Normverletzung zeigt? Dazu lesen wir bei Litt:

„Die Normverletzung, die in ihm (sc. dem Sinn) geschieht, ist durchaus sinnhaft; aber der Sinn, von dem es (sc. das Normwidrige) beseelt ist, ist Sinn von Gnaden desjenigen Sinnes, den es verletzt. Jede Irrung hat einen Sinngehalt zur Voraussetzung 'hinsichtlich' dessen sie irrt. Von ihm losgedacht wäre sie nicht mehr Irrung, sondern – sinnlos und damit aus der Dimension ausgeschieden, innerhalb deren überhaupt nach 'recht' und 'nichtrecht' gefragt werden kann.“ (S. 273)

In diesem Zitat formuliert Litt die Tatsache, daß Sinn durch den Gehalt eines ande-

ren Sinnes bestimmt werden kann. Eine Rangordnung der Sinngehalte hilft bei der Entscheidungsfindung. Dies kann insbesondere bei der pädagogischen Bearbeitung von Konfliktsituationen hilfreich sein, wenn es gilt, daß sich die Beteiligten auf einen übergreifenden Sinn einigen. Die Verbindung von Sinn mit Normgemäßem und Normwidrigen legt den Sinnbereiche zwischen diesen beiden Polen fest. Demnach kann eine Normverletzung durchaus „sinn-haft“, nicht aber „sinn-voll“ sein. Da Sinn aber nur erfaßbar ist in der Dimension, in der nach „recht“ und „nicht recht“ gefragt wird, bleibt er an die Norm gebunden, will man über ihn befinden. Diese Auffassung Litts ist verständlich, weil er Sinn vor allem als „Bedeutung von etwas“ reflektiert. Die Grenze, die sich hier auftut, besteht in der Veränderlichkeit von Normen und Werten und damit des Maßstabs von Sinnurteilen. Die Relativierung dessen, was als sinnhaft bzw. sinnvoll zu gelten hat, ist unausweichlich. Wir müssen deshalb künftig zwischen dem Sinn und dem durch eine Norm legitimierten sinnvollen Gehalt genau trennen.

Die Bedeutung, die diese Sichtweise von Sinn hat, klingt in der folgenden Wendung von der „unaufhebbaren Verknüpfung alles Sinnhaltigen“ (S. 278) an. Das heißt, daß „das Negative niemals sich der Abhängigkeit vom Positiven entziehen“ kann (ebd.). Der Sinn verbindet die „innere Ordnung, die das Reich des Sinnes durchwaltet“, mit dem „Bau der Wirklichkeit, der der Sinn sich anvertraut“ (S. 277). Dadurch kann der Sinn seine integrierende Kraft belegen (vgl. Abschnitt 4.4.2).

3.2.1.3 Zusammenfassung: „Sinn“ bedarf der Wirklichkeit

Der intelligible, sinnlich also nicht anschaubare, aber denk- und erlebbare Sinn bedarf der Wirklichkeit und somit auch der Subjekte zu seiner Existenz. Aber er kann durch die Menschen in der Fülle seiner Gehalte umso weniger erschlossen werden, als er mit dem weiten Gefüge von Sinngehalten der ideellen Welt verbunden ist. Damit tritt eine Verschiebung des Schwerpunkts ein: Lag er bei Langeveld und Danner auf dem Subjekt, das sinngebend tätig die Welt veränderte, so liegt er jetzt auf dem wahrnehmbaren Gegenstand, dessen Sinn es zu erschließen gilt. Der Sinn muß, losgelöst vom Subjekt, zu seinem Recht kommen, muß, so weit es geht, richtig erkannt werden. Der Wechsel vom sinnbestimmenden Subjekt zum subjektbenötigenden Sinn ist damit offenkundig geworden. „Sinn“ ist bei Litt weder in der Welt verankert noch im Subjekt fixiert, sondern schwebt, ohne an Zeit, Raum und Lage gebunden zu sein, in der Welt der Ideen, des Geistes. Die Welt kommt bei Litts Sinnverständnis als Kristallisationspunkt für Sinn in den theoretischen Blick. Allerdings fungiert sie vorwiegend als Mittel zum Zweck der Sinnwahrnehmung. Woher will Litt dies alles wissen? Die theoretischen Aussagen spekulieren, sagen aber nicht, was wirklich ist. Somit existiert „Sinn“ nur in der Theorie Litts, wie er ihn entwickelt. Litt ist gleichsam der Schöpfer des Sinns. Eine davon abweichende Sichtweise von Sinn liegt bei Franz Fischer vor.

3.2.2 Franz Fischer: der „vorausgesetzte Sinn“

Da viele philosophische Überzeugungen Franz Fischers aus seinen Lebenserfahrungen heraus verstehbar sind, ist es sinnvoll, einige Hinweise zur Biographie voranzustellen. Sollte sich dies tatsächlich bewähren, dann könnte man darin einen Hinweis auf die prinzipielle Möglichkeit sehen, die Biographie als Hilfe zum Verstehen von Theorien heranzuziehen; denn diese scheinen mehr als man gerne zugibt, persönlich geprägt zu sein.

3.2.2.1 *Biographisches als Schlüssel zum Verständnis der Sinnauffassung von Franz Fischer*

Von 1956 bis 1962 war Franz Fischer zunächst wissenschaftliche Hilfskraft und dann wissenschaftlicher Assistent von Josef Derbolav in Bonn. In dieser Zeit beschäftigte er sich mit der Gewissenserziehung und der Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Persönliche und sachliche Gründe verhinderten den Abschluß der als Habilitationsschrift geplanten „bildungskategorialen Didaktik“. Franz Fischer wandte sich anschließend der „Proflexion“ zu, in der er mit einfachen Worten, die nicht eigens zu definieren waren, die Denkbewegung vom Andern her mit dem Leser vollziehen wollte. Dieser Versuch dokumentiert einen „sprachgewordenen Unterschied“ zur philosophischen Tradition (Anne Fischer-Buck, 1987, S. 39) und kann heute als ein System von Meditationsformeln aufgefaßt werden, wurde damals jedoch ebenfalls nicht als Habilitationsschrift angenommen.

Bereits 1952 hat Franz Fischer die Sinnphilosophie und die Proflexionslehre in dem Referat „Substanz muß Subjekt werden“ (in: 1980, S. 55—62) programmatisch entworfen. Er schreibt:

„Es ist durchaus zu unterscheiden, ob wir uns zur Wirklichkeit theoretisch verhalten und ihre Wahrheit erkennen wollen oder ob wir die Wirklichkeit als eine praktisch-ethische Forderung auffassen, die nicht zu erkennen, sondern gegenüber dem je bestimmten Du zu vollbringen ist; also ob wir die Wahrheit der Wirklichkeit nicht erkennen, sondern als je wir selbst wahr sein wollen. Diese Unterscheidung von theoretisch begriffener – empirisch und philosophisch erkannter – Wirklichkeit und praktisch-positiver Wirklichkeit ist, so glaube ich, in der Philosophie auch von theoretischer Bedeutung. Das heißt: Die philosophische Wissenschaft kann den theoretischen Sinn der praktisch-positiven Wirklichkeit nur in der Erkenntnis ihrer Grenze und der Grenze des Theoretischen schlechthin bestimmen, freilich nicht wiederum als Gewußtes, sondern als nicht wißbar – zu Sollendes; welches Wissen deshalb nicht mehr nur Wissen, sondern zugleich Gewissen ist, worin sich dann die Philosophie und das positive Leben zusammenschließen.“ (S. 55)

Das Verständnis der Philosophie Fischers läßt sich nach Anne Fischer-Buck (1987, S. 36) durch die drei folgenden Aspekte erleichtern: (a) der „visionäre Anfang“, (b) „die scharfsinnige Systematik der Theorie“ und (c) „die unmittelbare Ansprache der späten Meditationen“ in der Proflexion. Die Beeinflussung des philosophischen Denkens durch die Biographie scheint in der Tat groß gewesen zu sein. Anne Fischer-Buck erwähnt in ihrem Buch an anderer Stelle, daß man „zu den Verunsicherungen und Hoffnungen der Kindheit, zur Begeisterung und Entschiedenheit

des Studenten und dann vor allem zur Vision des jungen Mannes“ in der Minoritenkirche in Wien (vgl. S. 26) zurückgehen müsse, um die zentralen Lebensentscheidungen Franz Fischers zu verstehen. Sie schreibt:

„Es war diese Geschichte seines Lebens, aus der er den Auftrag angenommen hatte, an einer neuen Menschheit mitzuarbeiten. Und eben dieses innere Gesetz drängte ihn, er konnte nicht anders, als ihm zu folgen.“ (1987, S. 125)

Franz Fischer war überzeugt, daß „der Sinn der Menschlichkeit, auch in der Form des abstrakten Denkens, zuletzt im praktischen Füreinandereinstehen liegt“ (A. Fischer-Buck, 1987, S. 36). Vermutlich hat Franz Fischer das *Füreinandereinstehen* deshalb als „Sinn der Menschlichkeit“ betrachtet, weil er es insbesondere in seiner Kindheit und Jugendzeit, aber auch während seiner Zeit in Bonn und Norderstedt als äußerst hilfreich erfahren hat. So war die „treue Freundschaft“ seines Zwillingbruders Walter „gewiß eine Quelle der späteren Proflexionsphilosophie“, vermutet Anne Fischer-Buck (1987, S. 17). Als achtzehnjähriger Studienanfänger an der Hochschule für Bodenkultur in Wien schrieb Franz Fischer an seinen Vater, daß er sich „ein scharf umrissenes Lebensbild“ zu schaffen bestrebt sei, aus dem sich der Sinn meines jetzigen Unternehmens ergibt“ (zit. n. Anne Fischer-Buck, 1987, S. 22). In diesem Brief taucht auch der Satz auf: „Du (sc. Vater) kämpfst schon ein ganzes Leben mit Deinem Schicksal für uns /.../. Und wir wollen zusammenhelfen, daß sich der Sinn unseres Lebens in uns schließlich vollkommen erfüllt.“ (S. 23) *Diese und andere Belege lassen verstehen, daß die Annahme der Situation, die Frage nach dem Sollen, das Durchdenken der realen Möglichkeiten, der Glaube an den persönlichen Auftrag und das mutige Handeln den Bereich der Fischerschen Philosophie umfassen.*

3.2.2.2 Zentrale Grundeinsichten Fischers zur Begründung der Sinnphilosophie

Franz Fischer begründet seine Sinnphilosophie mit der aus den Studien der Werke Immanuel Kants gewonnenen Einsicht in die Unangemessenheit, *ein in Erfahrung unmittelbar Gegebenes zur Grundlage der Erfahrungserkenntnis zu machen*. Hierbei wird die Unmittelbarkeit und die Vermittlung ihrer Verwiesenheit aufeinander übersehen. Die Vermittlung wird verstanden als das natürliche In-der-Welt-Sein im Sinne des Aufgehens in den Dingen. Der Sinn der Vermittlung ist es demzufolge, immer schon geschehen zu sein, immer schon in der Welt – im dialektischen Verständnis – „aufgehoben“ zu sein. Der Sinn der Erfahrung soll und kann also nur unabhängig von der Erfahrung und auf einer anderen Ebene, nämlich der der Reflexion, bedacht werden. Es gilt abzugrenzen, was die Philosophie zu erfragen hat im Unterschied zu der Einzelforschung, die den Sinn ihres Vorgehens nicht selbst reflektiert. Empirisch gesichertes Wissen stellt demnach keine hinreichende Gewähr dafür dar, daß sich das wissende Subjekt der Wirklichkeit gewiß sein kann. Die Teilansichten, die ihm dadurch gewahr werden, dürfen nicht als Totalansicht aufgefaßt werden. Dieser Prozeß läßt sich wahrscheinlich bis ins Unendliche fortsetzen, denn die Rich-

tigkeit von etwas kann immer nur in einem überschaubaren, eng begrenzten, mit Regeln erfaßbaren Zusammenhang, nicht aber in der Wirklichkeit selbst, angestrebt werden. Daher ist es angemessen, sich mit dem Erweis der Falschheit, der Falsifikation, zufrieden zu geben, wie es die Poppersche Erkenntnistheorie nahelegt. Gleichwohl ist es für den Menschen unerlässlich, kontinuierlich nach der Erkenntnis der Wirklichkeit zu suchen.

Ferner geht Franz Fischer in Anlehnung an Hegel davon aus, daß der *unmittelbare Sinn von etwas immer schon durch den dialektischen Prozeß des Sagens und Meinens vermittelt ist*. Das läßt sich in der Reflexion auf den Sinn belegen. In dieser Denkbewegung ergibt sich die vertikale Stufung der Wissenschaften, an deren oberstem Ende – konkret: in der Theologie – sich der Sinn selbst offenbare. Das Durchschauen von Wirklichkeit läßt sich durch das „Sagen“ verwirklichen. Dies heißt hier so viel wie sprachlich formulieren, aber auch: in eine erfahrbare Form bringen. Das „Gesagte“ ist die sprachliche Wiedergabe des Gegebenen, die, gemessen an der Wirklichkeit, wahr oder falsch sein kann, jedoch die volle Wirklichkeit nur im Allgemeinen, nicht aber in ihrem Einmaligen trifft. Das „Gesagte“ wird dadurch allgemein, daß es nicht nur für den einen ganz konkreten Bereich oder Gegenstand gilt, sondern auch für andere Bereiche gleichermaßen zutrifft. (Vgl. Franz Fischer, 1975, S. 23) Der Grund dafür ist die Allgemeingültigkeit von Sprache. Das Wort „Mensch“ bezieht sich eben nicht nur auf diesen konkreten Menschen vor mir, sondern auf alle Individuen der Gattung Mensch. Daher ist es unmöglich, Konkretes, Individuelles, Spezifisches allein mit Hilfe der Sprache völlig zu erfassen. Das, was die Individualität, das Konkrete und Spezifische ausmacht, kann niemals „gesagt“ werden. Dieses Faktum drückt der Begriff des „Gemeinten“ aus. (Vgl. Abschnitt 3.2.2.3)

Das „Gemeinte“ ist immer vorausgesetzte und vorausgesetzt bleibende Wirklichkeit, die mit unserem Denken und Handeln immer gegeben ist. Die Wirklichkeit ist unser Bezugspunkt, auf den wir uns richten: der konkrete Mensch, der Freund. Das „Gemeinte“ ist im Unterschied zum „Gesagten“ letztlich uneinholbar. Das läßt sich auch schon durch die verschiedenen Wortbedeutungen belegen. Denn was „gemeint“ ist, ist eben gemeint und nicht gesagt und umgekehrt. Franz Fischer gewann diese universale Sinndialektik in kritischer Auseinandersetzung mit Hegel. In dem Aufsatz „Die Erziehung des Gewissens“ (1955; zit. nach 1979) bemerkt Franz Fischer in einer Fußnote: „Die Auffassung Hegels, daß das Gesagte Allgemeine die Wahrheit des ‘unsagbaren’ Gemeinten sei, teilen wir nicht: die Negation (Grenze) des Gemeinten (‘dies’) durch die Allgemeinheit seiner Aussage setzt dieses als unmittelbaren Sinn voraus und kann nur hypostasierend zum Prinzip des Gemeinten erhoben werden.“ (1979, S. 163, Anm. 2)

Eine weitere Grundeinsicht, die die Funktion des „Anderen“ in der Sinnbewegung spielt, gewinnt Franz Fischer ebenfalls in der Auseinandersetzung mit Hegel und da-

mit – in einigen Passagen – auch mit Litt, der die Sichtweise Hegels in weiten Teilen übernommen hat. Der Ansatzpunkt der Kritik Fischers ist die Vereinnahmung des „Anderen“ durch das Subjekt. Diese Auffassung Fischers ist insofern bedeutsam, weil von ihr her ein anderes Sinnverständnis begründet wird. Der „Andere“ – so kritisiert Franz Fischer sinngemäß – fungiert in der Hegelschen Auffassung lediglich als notwendiges Mittel dafür, daß das geistige Subjekt bei sich und zugleich bei der Welt sein kann. Der Andere wird zu „meinem Anderen“, was ein Besitzverhältnis ausdrückt. Freilich ist dieses Besitzverhältnis von besonderer Art. Theodor Litt kleidet es beispielsweise in die folgenden Worte:

„Das ‘Andere’ ist weder bei sich selbst noch greift es über den Geist über. Es ist nicht bei sich selbst, denn es ist darauf angewiesen, daß der Geist es erst zu sich selbst bringt. Und noch weniger greift es über den Geist über, denn es ist umgekehrt gerade seine Bestimmung, sich von ihm ergreifen zu lassen.“ (1948a, S. 216)

Das „Andere“ ist bei Theodor Litt auch die Welt. Wie verhält sich nun die Sprache diesem „Anderen“ gegenüber? Theodor Litt schreibt:

„Sie (sc. die Sprache) ist bei dem ‘Anderen’, bei der Welt, denn diese Welt aufzuschließen und als sinnvolle Ordnung festzuhalten ist ihre Bestimmung. /.../ In bedingungsloser Hingabe an das ‘Andere’ erwächst sie (sc. die Sprache) zu dem reichgegliederten Bau /.../. Aber auch umgekehrt: indem dies ‘Andere’ in die Sprache eingeht, sich von ihr ergreifen und artikulieren läßt, wird es nicht sich selbst entfremdet, geht es nicht etwa einer ihm selbst mitgegebenen Ordnung verlustig: es wird zu dem emporgebildet, was als Möglichkeit in ihm lag, ohne von ihm selbst verwirklicht werden zu können.“ (1948a, S. 217)

Die Sprache nimmt das „Andere“, die Welt, nicht in ein Besitzverhältnis, sondern versucht sie lediglich zu erschließen. Wofür, bleibt allerdings offen, schließt aber Mißbrauch durch anderes als Sprache nicht aus. Das „Andere“ taucht bei Litt noch in einem weiteren Verständnis auf: es ist alles das, was das „geistige Subjekt“ nicht ist. Wie das Verhältnis des „geistigen Subjekts“ zum „Anderen“ strukturiert ist, beschreibt Litt im folgenden Zitat:

„Es (sc. das geistige Subjekt) ist ständig bei sich selbst und doch auch bei dem, was es nicht selbst ist: bei einem ‘Anderen’. Es ist bei der Welt, hingegeben an die Welt, versenkt an die Welt, und wird doch durch diese scheinbare Ablenkung nicht nur nicht sich selbst entfremdet, sondern recht eigentlich zu sich selbst geführt. Das kann nur deshalb geschehen, weil es, bei diesem Anderen verweilend, nicht in ihm auf- und untergeht, sondern *es für sich erwirbt und in sich einbezieht*. Das dergestalt in Besitz Genommene hört zwar nicht auf, im Verhältnis zu ihm „ein Anderes“ zu sein; es wird aber zugleich „sein Anderes“, d. h. das von ihm durchdrungene und angeeignete Andere. Und daß es in diesem Sinne „sein“ Anderes wird, das ist hinwiederum nur deshalb möglich, weil der Geist in ihm nicht ein Fremdes und Äußeres anektiert, sondern nur ein ihm vom Ursprung her Zubestimmtes in Besitz nimmt. *Nur weil dieser Besitzergreifung jeder Zug von Gewaltbarkeit fehlt – nur deshalb kann auch dasjenige sein, was das eigentliche Wunder in diesem Vorgang ausmacht: daß nämlich im Vollzug dieser Aneignung das Angeeignete nicht, wie es bei einer äußerlich zu verstehenden Annexion der Fall sein würde, sein Eigenwesen mehr oder minder darangeben muß, sondern dies Eigenwesen recht eigentlich geschenkt bekommt.* Es gewinnt sich selbst, weil es erst jetzt bis auf den Grund durchsichtig wird. Dies eben ist die ungeheure Selbstlosigkeit des Geistes, daß er in aller Unaufhaltsamkeit seines erobernden Vordringens nicht unterwirft, sondern freisetzt. Indem er auf dem Wege über die Welt zu sich vordringt, schließt er zugleich die Welt für sich selbst auf.“ (1948a, S. 215–216)

Die ausführliche Zitation aus Theodor Litts Werk „Mensch und Welt“ sollte die differenzierte Auffassung des „Anderen“ offenlegen. Da Litt in diesem Punkt Hegels Auffassung rezipierte, trifft die Kritik Fischers an Hegel auch auf ihn zu. (Zur Hegel-Kritik Franz Fischers vgl. z.B. Franz Fischer, 1980, S. 25–43; W. Schmied-Kowarzik, 1975, S. 175–178.) Franz Fischer kritisiert vor allem den Weg, wodurch der oder das Andere zu sich selber kommen soll. Die Formel „Im Andern-zu-sich-selber-kommen“ lehnt Fischer ab, weil der Andere zu dem Anderen des Subjekts gemacht werden soll (vgl. W. Schmied-Kowarzik, 1975, S. 176f.). Die Ablehnung hat Fischer zwar in philosophischer Manier geführt, aber das biographische Element dürfte vermutlich eine sehr große Rolle gespielt haben. So könnte Fischer die Hegelsche Formel zunächst emotional abgelehnt und anschließend die Ablehnung begründet haben, weil diese so gar nicht in die gesamte Lebensleitlinie von ihm paßte und mit seinen Lebenserfahrungen übereinstimmte. Darin hätte nämlich viel eher die Orientierung am Du einen Platz gefunden. Diese Annahme läßt sich auch mit dem Bemühen Fischers um die „Proflexion“, also dem Denken vom Andern her begründen, die er in seinen Spätschriften entwickelte. (Vgl. 1965; siehe auch M. Benedikt / W. Prieglinger, 1985.)

In diesem Punkt unterscheidet sich Franz Fischer auch von *Josef Derbolav*, der die Hegelsche Formel rezipierte (vgl. z.B. J. Derbolav, 1960, S. 21). Später deutete Derbolav – durch Franz Fischers Einfluß – diese Formel um und sprach von einer „vom Anderen her kommenden Sinnbewegung, (von einem) Sich-Gewähren des Anderen an dem Selbst“ (1976, S. 114). Dadurch lagerte er den „Vermittlungsschwerpunkt vom Selbst auf das Andere, vom Subjekt auf das Objekt“ (S. 115). Diese Veränderung begründete er mit der Vermittlungsstruktur der Frage. Das Fragen ist nach Derbolav nämlich in seinem Ursprung „das Fraglichwerden eines Anderen für mich, die Selbstoffenbarung eines Befragten im Horizont der Fragestellung (des Gefragten) auf ein Erfragtes hin“ (S. 115).

Aus der Sichtweise Franz Fischers folgt u. a., daß der Mensch nicht ein Selbst zu suchen habe wie ein Seiendes, sondern daß er bereits dann er selbst sei, wenn er bei anderem Seienden ist, wenn er sich also „dem ‘Denken’ und der ‘Wahrheit’ zugehören läßt“, wie Theodor Ballauff (1970) schreibt. Erklärend fügt er an:

„Diese Zugehörigkeit verschafft ihm nicht Bestimmungen oder Ausstattungen, die nun sein verfügbares Eigentum wären. Sie erhebt ihn in die Selbstlosigkeit und läßt ihn zum Anwalt des Seins von Sachen, Wesen und Mitmenschen werden. Dieses ‘Sein’ hat er nicht sich anzueignen – als ‘Stoff’ zur eigenen ‘Bildung’ –, sondern Dingen, Wesen und Mitmenschen zukommen zu lassen.“ (1970, S. 13)

In der Tat kann diese Auffassung jeder Besitzergreifung vom „Anderen“ bzw. von „Welt“ – so müßten wir in Anlehnung an die existenzphilosophisch geprägte Sichtweise Ballauffs sagen – vermeiden helfen und statt dessen deren *Anspruch* erfassen. Gerade diesen Aspekt entdeckte Franz Fischer weder bei Hegel noch bei Litt.

3.2.2.3 Der „gesagte“ und der „gemeinte Sinn“

In der Wirklichkeit liegt nach Franz Fischer ein Sinn verborgen. Dieser ist bereit, vom Menschen erschlossen zu werden. Deshalb sieht Fischer die Wirklichkeit als eine Quelle philosophischen und alltäglichen Denkens an. Daher ist es auch entscheidend, wie sich der Mensch zur Wirklichkeit verhält. Zweierlei Möglichkeiten stehen ihm offen. Er kann sie, wie oben erwähnt, entweder theoretisch erfassen und ihre Wahrheit bloß erkennen wollen, oder als praktisch-ethische Forderung verstehen, die nicht zu erfassen, sondern nur „gegenüber dem je bestimmten Du“ zu vollbringen ist (F. Fischer, 1980, S. 55). Damit ist die Unterscheidung zwischen dem „Gesagten“ und „Gemeinten“, dem „Gegebenen“ und „Aufgegebenen“, dem „Wissen“ und „Gewissen“ angedeutet. Franz Fischer intendierte nach Anne Fischer-Buck von Anfang an, „die theoretische Wahrheit, und damit die Wissenschaft insgesamt, in das positive Handeln einzubinden“ (1987, S. 36). Im folgenden seien die verschiedenen Ausprägungen des gemeinten und gesagten Sinnes skizziert.

Franz Fischer unterscheidet zwei Arten von „Sinn“, die in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen: (a) den *Wirklichkeitssinn*, er ist der stets vorausgesetzte oder aufgegebene Sinn, und (b) den *Aussagesinn* oder den Sinn des Ausgesagten. Die Erschließung des Sinns setzt die *Frage* voraus. In der Frage sind die beiden Sinnarten implizit enthalten, so auch in der Antwort. Die Antwort enthält zunächst und vordergründig den *Aussagesinn*. Darüber hinaus geht in die Antwort auch das „Gemeinte“, also die Wirklichkeit und somit auch der *Wirklichkeitssinn* mit ein. Dahinter steckt die Erkenntnis, daß man grundsätzlich nicht alles aussagen kann. Dazu Franz Fischer:

„Der konkrete Begriff (Hegel), der das ‘Gemeinte’ /.../ ‘begreift’, ist nicht sein Gemeintes selbst, sondern setzt es in den ‘Bedeutungen’ /.../ unvermittelt voraus und bleibt zu ihm begrenzt. Der konkrete Begriff des Staates, der Liebe, des Denkens setzt den je konkreten Staat, die je konkrete Liebe, das je konkrete Denken als Bedingung seiner Möglichkeit voraus; er ‘meint sie’, kann sie aber nie als solche vermitteln und muß ihre ‘Bestimmtheiten’ (im System) aufgreifen, und kann nur die Reflexionsbewegung *an* ihnen vollziehen.“ (1980, S. 184)

Anne Fischer-Buck konkretisiert diese Erkenntnis am Beispiel der Rose:

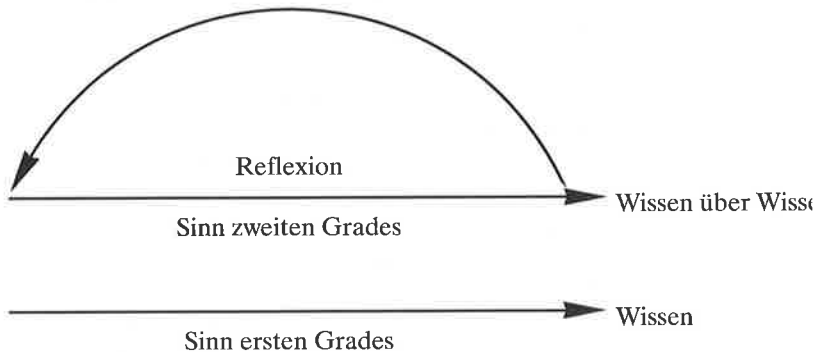
Ich (sc. Anne Fischer-Buck) saß „mit Franz Fischer am Wohnzimmertisch, auf dem in einer Glasvase eine rote Rose stand. /.../ ich /.../ verteidigte die Position, daß man grundsätzlich alles aussagen könne, die Grenze sei nur mangelndes Wissen, Irrtum oder schlichte Unwahrheit. Franz Fischer sagte darauf: ‘Dann sage diese Rose aus.’ Hoffnungsvoll begann ich ihre Eigenschaften aufzuzählen, vergaß auch nicht ein beschädigtes Blatt. Es wurden immer mehr: ‘Na ja, und dann noch die chemischen und physikalischen Eigenschaften.’ ‘Was du gesagt hast, gilt für viele Rosen so oder so. Du hast alles mögliche über diese Rose gesagt, aber nichts, was nur diese betrifft.’ Damals wurde mir die Unmöglichkeit deutlich, mit der Allgemeinheit der Sprache das Einmalige in seinem Dies, Hier, Jetzt, Du auszusagen, das ja eben Wirklichkeit ausmacht. /.../ Ich saß nun ratlos vor der Rose am Tisch. Er sah es mit Schmunzeln: ‘Nimm sie, schenk sie jemandem, gib ihr Wasser, tu etwas, was zu ihr paßt, dann bist du bei ihr selber im Hier, Jetzt und auch beim Du.’ Der Sinn der Aussagen ist damit ja nicht aufgehoben. In diesem Beispiel liegt er darin, daß man *weiß*, eine abgeschnittene Rose braucht Wasser.“ (1987, S. 38)

Die im Beispiel konkretisierte Prädikationsdialektik kann nicht in die Ebene der Wirklichkeit vordringen, aber sie führt zu der Frage: „Was ist der Sinn alles meines Wissens?“ Darauf antwortet Franz Fischer: Die Philosophie erkennt „den Sinn der konkretindividuellen letzten Wirklichkeit als ethisches Sollen gegenüber dem je bestimmten Du“ (1980, S. 62). Diese Erkenntnis der „Sollens gegenüber dem Du“ entspricht dem schon erwähnten Füreinanderstehen. Sie ist nicht mehr Wissen, sondern „Gewissen“, weil die Erkenntnis „sich auf das unerkennbare Praktische“ bezieht (ebd.).

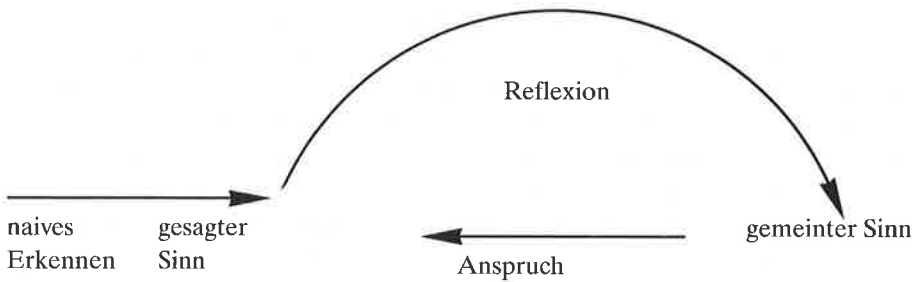
Die für Franz Fischers Philosophie des Sinnes von Sinn typische Gedankenbewegung, Prädikations- oder Voraussetzungs-dialektik genannt, und die zu den erwähnten beiden Sinnarten des Wirklichkeits- und Aussagesinns führt, sei an einem Beispiel demonstriert. An den beiden Endpunkten oder polaren Gegensätzen theoretischer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und dem praktischen Handeln in ihr entwickelt Franz Fischer inhaltliche Aussagen über den Sinn des Denkens. Er sieht den vorausgesetzten Sinn des Denkens in der vollbrachten Liebe. Es kommt also nicht bloß auf ein irgendwie geartetes Handeln, das wäre eine empirisch-pragmatische Auffassung, sondern auf die Du-Bezogenheit des Handelns an. In dem Referat „Sinn und Wirklichkeit“ (1954, in: 1980, S. 62–82) erarbeitete er drei Erscheinungsweisen von Denken, nämlich das Etwas-, das Es- und das Du-Denken, die den oben genannten Sinninhalt des Denkens begründen können. Wie gelangt er zu diesen Ergebnissen?

Das aktuelle Denken macht Fischer zunächst zum Subjekt einer Aussage. Dadurch verliert es die Aktualität. Es wird ein Gedachtes. Auf der sprachlichen Ebene fixiert: es ist ein Nicht-aktuelles-Denken oder „Nicht-Denken“. *Es wird also zum „Etwas“.* Fischer folgert daraus, daß Denken also „Etwas-Denken“ ist. Nun setzt die typische Denkhaltung ein, die nach dem Unausgesagten, gleichwohl Vorausgesetzten des Denkens fragt. Da man sich das Denken nicht sinnleer vorstellen kann, lautet die Antwort: Etwas. Da also „Etwas“ gedacht wird, entsteht die Frage nach diesem Etwas. Es ist nicht irgendetwas, sondern ein bestimmtes Etwas und somit ein „Es“. Die Frage nach dem Sinn des „Es-Denkens“, beispielsweise bestimmter Fakten, läßt sich ganz im Sinne der ersten Annahmen Fischers beantworten. Es wird im Es-Denken schon immer ein „Wofür“ mitgedacht, „ein persönlicher Bezug des Gedankens, der im eigenen Ich oder im begegnenden Du liegen kann; denken von „Denken“ ist daher „Du-Denken“, wie Anne Fischer-Buck (1987, S. 42f.) formuliert. Die sinndialektische Fragehaltung ist aber damit nicht beendet. Jetzt erhebt sich die Frage nach dem Sinn des *Du-Denkens*. Er wird in der Voraussetzung des Du-Denkens gesucht. Diese Voraussetzung ist nach Franz Fischer „Liebe“, die auf Gott hinweist (vgl. 1980, S. 79). Der Sinn unserer Existenz, der Sinn der Menschlichkeit, wird – nach Franz Fischer – in der Beziehung zu Du transparent. *Diese Beziehung zum Du ist für Franz Fischer Liebe.*

Die Denkbewegung in der Voraussetzungsdiagnostik läßt sich im Vergleich mit jener, die beim „Sinn ersten“ und „zweiten Grades“ (Theodor Litt) angemessen ist, verdeutlichen. Franz Fischer setzt die Sinnstruktur des naiven Erkennens mit der Reflexion auf dieses naive Erkennen in Verbindung und gewinnt daraus seine Erkenntnis über den Sinn des unvermittelt vorausgesetzten Sinnes. Bei Fischer ist im Unterschied zu Litt stets die bewußte Denkbewegung des sinnsuchenden Subjekts und nicht, wie bei Litt in Anlehnung an Hegel, der sich aufstufende Geist als treibende Kraft am Werk. Fischer geht durch das Theorem des vorausgesetzten Sinnes über Litt hinaus. Der vorausgesetzte Sinn fordert zu Fragen auf, wie z.B. „Und was ist dem Gegebenen vorausgesetzt?“ und „Es kann doch nicht der Sinn des Wissens sein, bloß gewußt zu werden. Was ist ihm also vorausgesetzt?“ Bei Theodor Litt erlangt das Subjekt auf dem Weg über das naive Erkennen bzw. die „unbefangene Hingabe an das Gegenüber“ (Th. Litt, 1948a, S. 227) den ersten Sinngrad, und damit ein Stadium der „Zweideutigkeit“ (S. 251). Wer von der Zweideutigkeit weiß, versucht das, was in dem Sinn ersten Grades und durch ihn geschieht, „in das Licht der Reflexion zu rücken“ (S. 227); denn der Mensch „ist nicht bloß Besitzer und Nutznießer einer ‘Kenntnis’“ (S. 254). „Er kann von diesem Wissen nicht wahrhaft durchdrungen sein, ohne von ihm in seinem Innersten ergriffen und bestimmt zu werden.“ (Ebd.) So ergibt sich die folgende Graphik:



Bei Franz Fischer gelangt das naive Erkennen zur Aussage und sucht dessen Sinn. Unter der Annahme des vorausgesetzten Sinns versucht das Denken mit Hilfe der Reflexion den gemeinten Sinn zu erfassen. Von diesem aus gewinnt es den Anspruch, der mit dem Wissen verbunden ist, der zum subjekt-spezifischen Handeln am „Du“ auffordert, bei Litt hingegen das Subjekt wachsam und besonnen für „rechte Entschliebung“ (1948a, S. 254) macht. Graphisch stellt sich die Denkbewegung in der Voraussetzungsdiagnostik so dar:



Während bei Fischer die Reflexion den Hiatus zwischen gegebenem und vorausgesetztem Sinn überspringt und vom gemeinten Sinn ausgehend den für das Subjekt geltenden Anspruch formulieren kann, wendet sie sich bei Litt zurück auf das Geschehen im ersten Sinngrad und gelangt zum Vorteil des Subjekts zu einem Wissen über das Wissen. So gesehen führt der Sinn zweiten Grades zur Kultivierung des Subjekts und nicht, wie bei Fischer, zum Engagement für das „Du“. Das Hin- und Herpendeln des Denkens zwischen den Polen des Gesagten und Gemeinten erweist sich rückblickend für die Voraussetzungsdiagnostik als typisch.

Im Zentrum der Ausführungen Franz Fischers über „Sinn“ stehen – wie bereits erwähnt – der Wirklichkeits- und der Aussagesinn. Was ist darunter genauer zu verstehen? Der „individuelle Wirklichkeitssinn“ (Franz Fischer, 1975, S. 3) kommt als „Gemeintes“ (Hegel) vor. Er ist im kognitiven Sinn intendiert, aber nie durch ihn expliziert. Er ist stets unaussagbar und unverfügbar. Er kann also nicht durch Aussagen gestiftet werden. Man kann ihm nur entsprechen oder nicht entsprechen (A. Fischer-Buck, 1987, S. 37). Er entspricht der Wirklichkeit. Diese eröffnet sich als Gegebenes gegenüber dem Menschen. Der Wirklichkeitssinn wird „sofort als solcher explizit, wenn er nicht mehr theoretisch formuliert wird, sondern /.../ seinen Ausdruck in Motiven, wie sie sich in konkreten Situationen zur Entscheidung stellen, erfährt“ (Franz Fischer, 1975, S. 3). Dieses Gegebene ist mit dem Gesagten gleichzusetzen. Gegebenes und Gesagtes sind immer allgemein. Ein Beispiel dafür ist ein biologisches Gesetz oder das Wort „der Baum“. Es ist nicht konkret wie das Wirkliche. Zwischen dem Gemeinten und dem Ausgesagten liegt ein Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen vor.

Dem Wirklichkeitssinn korrespondiert der *Aussagesinn* oder der „abgeleitete Sinn“ (A. Fischer-Buck, 1987, S. 37). Josef Derbolav (1976) bezeichnet den Wirklichkeitssinn als „*Voraussetzungssinn*“ (S. 113) und macht damit deutlich, daß er sein Wesen in der Voraussetzung besitzt. Der Aussagesinn heißt bei Derbolav „*Funktionssinn*“ (ebd.), womit die Leistung dieses Sinns ausgesprochen wird. Zwar verdeutlicht Derbolav damit die beiden Sinngestalten, aber er engt sie auf ihre Funktion ein, wodurch die ursprüngliche Bedeutung verloren geht, die ihnen Franz Fischer zuge-

schrieben hatte. Das zeigt sich daran, daß der Voraussetzungssinn als Terminus nicht, wie der Wirklichkeitssinn, den Wahrheitsgehalt einer Aussage ausdrücken kann. Der unmittelbare Sinn ist, wie der naive Sinn, mit dem Aussagesinn gleichzusetzen. Er ließe sich als „Bedeutung“ auffassen, denn die Aussagen, das Gesagte oder das Gegebene, wollen zuallererst verstanden sein.

Der *aufgegebene Sinn* hingegen drückt aus, was der Mensch angesichts des Gegebenen tun soll. Er kommt also dem Sinn des Gemeinten oder dem Wirklichkeitssinn nahe, ja er könnte mit ihm identisch sein, weil die Aufgabe im Wirklichkeitssinn enthalten ist. Er hat auch eine große Nähe zum „Gewissenssinn“ (Franz Fischer, 1975, S. 33), als Anspruch der Wirklichkeit verstanden. Er wird als Möglichkeit des Subjekts verstanden, sich aus den empirischen Sinngehalten des Stoffes als „vermittelt unmittelbar“ (S. 31) zu bestimmen. Er umfaßt das Gesollte, das im erbd kannten *Sinn des Sinnes* liegt. Er bezieht sich dabei *nicht nur* auf den ethischen Bereich, sondern gleichfalls auch auf den ästhetischen, religiösen, logischen usw. (Vgl. S. 30; A. Warzel, 1983, S. 79–85) Er offenbart die „Gewißheit einer praktischen Möglichkeit“, die dem Subjekt gegeben ist (S. 29).

Den „*Gewißheitssinn*“ (F. Fischer, 1975, S. 2f.) hingegen ordne ich dem Aussagesinn zu, denn er gibt die Aussagen der Einzelwissenschaften wieder, bzw. besser: die Aussagen der Einzelwissenschaften geben den Gewißheitssinn wieder. Das heißt, daß das wissenschaftlich Erforschte als richtig, gesichert oder „gewiß“ gelten kann. Die Summe der wissenschaftlich produzierten Aussagen spiegelt die je aktuelle Gewißheit wieder, die der Mensch haben kann, weshalb die Bezeichnung „Gewißheitssinn“ für sie angemessen ist.

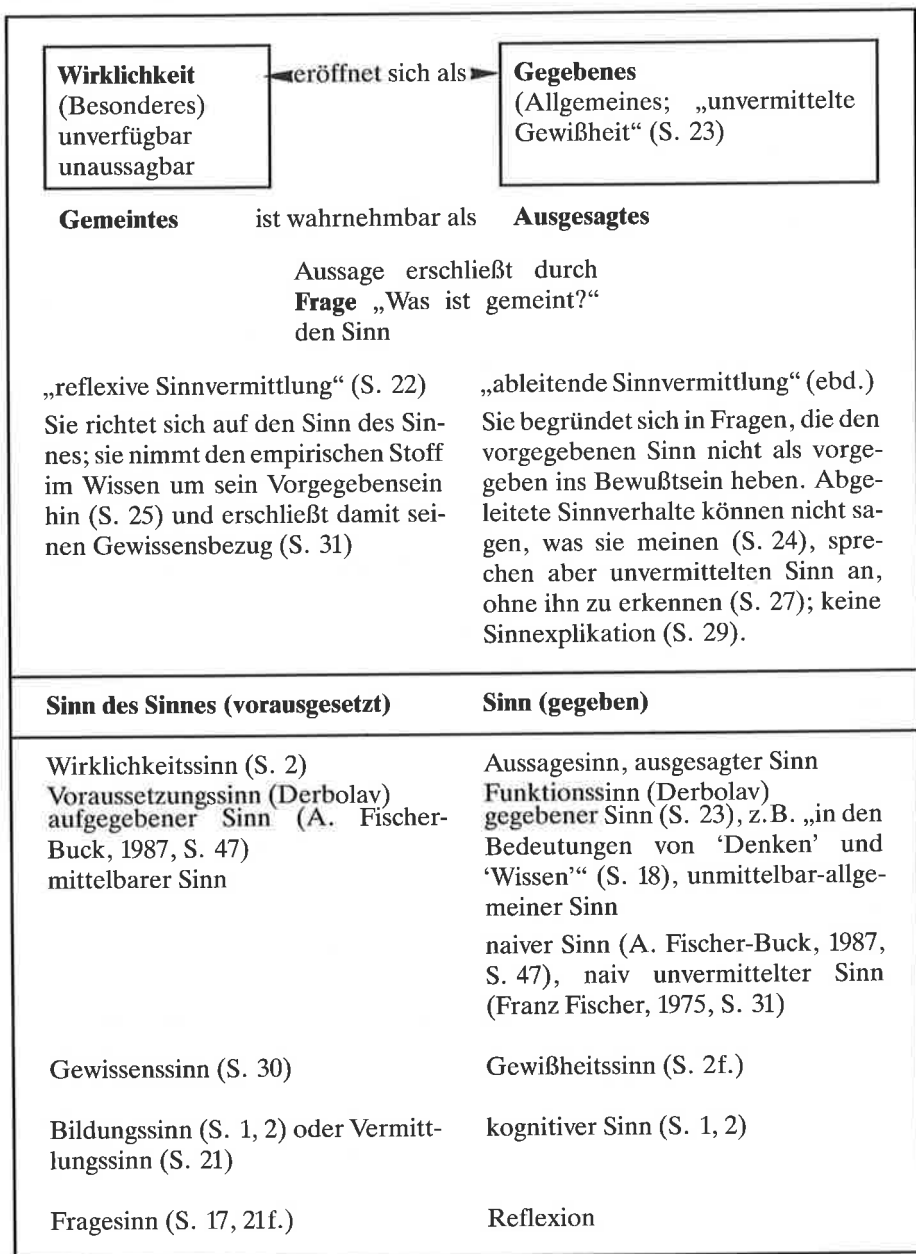
Der „*kognitive Sinn*“ (F. Fischer, 1975, S. 1f.) steht in großer Nähe zum Gewißheitssinn. Er ist dem „*unmittelbaren Sinn*“, also der „Erfahrungsgewißheit“ (S. 19) gleichfalls nahe, den Fischer auch als „unmittelbar-allgemeinen Sinn“ (S. 1), z.B. in den „Bedeutungen“ von etwas vorgegeben (S. 18) bezeichnet und als „selbst nicht relativierbares Fundament“ (ebd.), aber nicht als „absoluten Geist“ auffaßt. Er drückt sich „in analytischen Axiomen, hinweisenden und berichtenden Sätzen“ (S. 1) aus, kann also auch als Prädikation, kurz: als Wissensinhalt bezeichnet werden. „Der unmittelbare Sinn ist immer ein bestimmter Sinn“ (S. 34), der mit Hilfe der Reflexion als die „Bedeutung“ eines bestimmten Gegenstandes erkannt werden kann. Er ist die Bedingung der Möglichkeit des Reflektierens; denn das Denken wendet sich auf ihn zurück, „um sich als Reflexion zu konstituieren“ (S. 2). Der Sinn des „unmittelbaren Sinnes“ ist es nach Franz Fischer, „jeder Vermittlung vorgegeben zu sein und damit auch erst jedes Welt- und Selbstverständnis zu ermöglichen“ (S. 44). Dies ist gegen Martin Heidegger formuliert, demzufolge das Sein zwar in seinem Sinn fraglich wird, der Sinn von „Sinn“ jedoch davon nicht erfaßt, also selbst „fraglos“ bleibt (vgl. ebd.). Der „kognitive Sinn“, das verstandene Wissen, ist also das Ausgesagte. Diesem kognitiven Sinn kann jedoch „kein Bildungssinn zugespro-

chen werden“ (S. 2). Er hat keinen Bildungswert, weil er es „eigentlich nicht mit der Wirklichkeit in ihrer letzten Bedeutung zu tun hat, weshalb auch der Mensch /.../ durch ihn nicht das, was in ihr je gesollt ist, erfährt“ (S. 1). Er hat seine Grenze zu dem, „was er je meint, aber nie als solches sagen kann“ (S. 2). Daher steht er in einem dialektischen Verhältnis zum Bildungssinn. Das wird sogleich verständlich, wenn es in unserer herkömmlichen Formulierung heißt: bloßes Gedächtniswissen ist nicht bildend. Das bloße Wissen macht noch keinen Gebildeten aus. Im kognitiven Sinn bleibt die unbewältigte Voraussetzung der konkreten Wirklichkeit unvermittelt. Der bloß Wissende macht sich über die Voraussetzungen seines Wissens keine Gedanken. Die unbewältigte Voraussetzung der konkreten Wirklichkeit läßt sich als Sinn des kognitiven Sinnes begreifen. Wer diese ins Bewußtsein hebt, versteht den kognitiven Sinn.

Der „*Bildungssinn*“ enthält den Sollensanspruch der einzelwissenschaftlichen Aussagen, die im Gewißheitssinn bzw. im kognitiven Sinn zusammengefaßt sind. Der Bildungssinn ist daher als „motivbildender oder positiver Sinn“ (S. 4) aufzufassen. Er wird also nicht erreicht durch die Vermittlung „empirischer“, d.h. unmittelbar gegebener Sinngehalte (S. 24). In ihm kommen „die Dinge zu sich selbst“, was bedeutet, daß erst der Bildungssinn „dem ‘vorgegebenen Sinn’ in seiner Konkretheit und Unvermitteltheit gerecht wird“ (S. 31).

Ohne diese Ausführungen als abgeschlossen betrachten zu wollen, können wir *zusammenfassend* formulieren: Wenn wir uns die beiden Pole „Wirklichkeit“ und „Gegebenes“ als die einander gegenüberstehenden Pole vorstellen, dann läßt sich alles, was aussagbar ist, als „Sinn“, und alles, was als gemeint aufweisbar ist, als „Sinn des Sinnes“ bezeichnen. Das Gegebene ist demnach gleichzusetzen mit „Sinn“, das Aufgegebene mit „*Sinn des Sinnes*“ oder „Gewissenssinn“ (S. 33). Der „Sinn des Sinnes“ ist „unvermittelt jeder Vermittlung vorausgesetzt“ (S. 34). Er ist als das zu verstehen, was mit der ausgesagten Wirklichkeit darüber hinaus noch „gemeint“, eben noch nicht ausgesagt sein könnte. Am Beispiel der Malerei können wir uns den „Sinn des Sinnes“ verdeutlichen. Wir alle kennen „Malerei“ und wissen um ihren Sinn, nämlich etwas darzustellen. Sie gilt daher als darstellende Kunst. Die vielfältigen Erscheinungsweisen ihrer Ergebnisse, insbesondere in der jüngeren Zeit, offenbaren zugleich auch, wozu Malerei über das Bekannte hinaus noch fähig ist. Die Malerei oder allgemeiner: die Kunst belegt augenfällig die Vielschichtigkeit des mit dem Gesagten, dem Bild, zugleich – möglicherweise – Gemeinten, das sich sowohl auf die Wirklichkeit des dargestellten Themas als auch auf die Wirklichkeit „Kunst“ bezieht. All dies ist „Sinn des Sinnes“ von Kunst. Die unterschiedliche Erscheinungsweisen des mit Kunst Gemeinten spricht jedoch nicht jedermann in gleicher Weise an. Das aber besagt verallgemeinert, daß die verschiedenen Weisen des „Sinnes von Sinn“ nicht für jeden akzeptabel zu sein brauchen. „Sinn“ und „Sinn des Sinnes“ sichern erst dann Zustimmung, wenn sie vom Subjekt erfahren und nicht bloß kognitiv erfaßt wurden.

Eine **zusammenfassende Darstellung** der Sinn-Komposita ergibt folgende Graphik (Die Seitenangaben beziehen sich auf Franz Fischer 1975):



Wie aus der Zusammenstellung abzulesen, ist das Sinnverständnis von Franz Fischer in formaler Hinsicht polar strukturiert. Dies wird plausibel, wenn wir an die Polarität von Gegebenem und Gemeintem zurückdenken. Bezogen auf den Pol des Gegebenen bildet sich die eine Struktur von Sinn im naiven Erkennen ab, das „unmittelbar und direkt (auf) Gegenstände“ zielt (Franz Fischer, 1980, S. 26). „Sinn“ entspricht hier also dem „Gegebenen“, bzw. dem „Gesagten“. In der empirischen Gewißheit nämlich spricht sich der Sinn „in hinweisenden oder berichtenden Aussagen“ aus, sagt Fischer zu Recht (1975, S. 28). Als Beispiel für „Sinn“ mag die bestimmte Bedeutung eines konkreten Wortes dienen.

Mit Hilfe der Voraussetzungsdiagnostik gelangt Franz Fischer zur Frage nach dem Sinn des gegebenen Sinns. Dieser Sinn des Sinns läßt sich mit dem *Vorausgesetzten* des Gegebenen, der Wirklichkeit, dem *Gemeinten* also gleichsetzen. (Vgl. 1975, S. 38) In diesem Verständnis enthält der Sinn des Sinnes immer zugleich die gegenstandsabhängige Sollensforderung oder den Anspruch der Sache, der mit dem Wissen zugleich gegeben ist. Der Sinn des Sinnes erschließt somit zugleich die ethische Dimension, ohne daß damit ein Rückgriff auf Moralisierung im Sinne von „Du sollst /.../“ nötig wäre. „Der Sinn der reflektierend vermittelten Unmittelbarkeit“ – schreibt Franz Fischer – „ist /.../ der Sinn von Motivationen, die die Integrität seiner selbst zum Inhalt haben und sich darin als Sollensverhalten aussprechen.“ (1975, S. 28). Der Sinn des Sinnes der konkreten Bedeutung eines Wortes wäre demnach „Bedeutung schlechthin“ (S. 35) oder in Anlehnung an Immanuel Kant formuliert: „Bedeutung ‘an sich’“. Eingedenk der Aussage Fischers, daß mit dem „Gemeinten“ ein „Sollensverhalt“ anklingt, heißt dies, daß sich der um die Bedeutung eines Wortes Bemühende sich erst dann zufrieden geben sollte, wenn er die wirklich treffende Bedeutung gefunden hat.

Blicken wir auf die Graphik zurück, so wird deutlich, daß sich die beiden grundsätzlichen Sinnverhältnisse in ihrer polaren Anordnung einander bedingen. Wer demnach nur nach dem Sinn von etwas fragt, konstituiert ihn „reflexiv“. Fragt er darüber hinaus – was notwendig ist – nach dem Sinn dieses erkannten Sinnes, dann gelangt die Reflexion an ihre Grenze; denn sie kann Gemeintes nicht aussagen. Daher wird das Gesollte offenbar. Der Sinn des Sinnes kann demnach nur „proflexiv“ – also vom Andern her gedacht – konstituiert werden. Angesichts dieses Sachverhalts ist es um der intellektuellen Redlichkeit willen unerlässlich, die beiden Pole nicht gegenseitig auszuspielen, sondern aufeinander zu beziehen. Gelingt es, eine Übereinstimmung zwischen Gesagtem und Gemeintem herzustellen, dann ist die „Sondergestalt“ des Sinnes erreicht, die Theodor Litt – freilich in anderem Zusammenhang – als *Wahrheit* bezeichnete. Darauf macht das „Affinitätsproblem“ aufmerksam, das Franz Fischer thematisierte.

Es handelt sich hierbei um die Frage nach der Erkennbarkeit der Wirklichkeit als Entsprechung (Affinität) von Aussage und Gegenstand. Diese Frage beantwortet

Fischer dahingehend, daß es dem Menschen grundsätzlich verwehrt ist, die Wirklichkeit direkt und objektiv zu erkennen, weil sie – wie erwähnt – nicht aussagbar ist. Da wir den Sinn unserer Existenz somit nicht direkt erfragen können, haben wir nur die Möglichkeit, dem vorausgesetzten Sinn zu entsprechen. Die dazu nötige Wozu-Frage zielt auf den vorausgesetzten Sinn und führt „notwendig zum praktisch-positiven Handeln und erst darin erfüllt sich der immer schon vorausgesetzte Sinn der Wirklichkeit“, wie Anne Fischer-Buck verdeutlicht (1987, S. 48). Der Sinnfrage kommt somit eine hohe lebenspraktische Bedeutung zu.

Der „vorausgesetzte Sinn“ ist lediglich als eine Annahme aufzufassen, wie die Ausführungen Franz Fischers im Referat „Substanz muß Subjekt werden“ (1952) belegen (in: 1980, S. 55–62; vgl. auch A. Fischer-Buck, 1987, S. 35). Er kann zwar keine empirische Gewißheit erreichen, ist aber in heuristischer Hinsicht bedeutsam, weil damit vor allem das Moment des *Anspruchs* in den Blick tritt. Läßt sich aber die Sinnhaftigkeit des Anspruchs nur auf diese Weise theoretisch fassen? Könnte sie nicht auch auf dem Wege über die Analyse von Fällen geglückten Lebens herausdestilliert werden? Ferner liegt die Frage nahe, ob „Sinn“ nicht erst dann entstehen kann, wenn Mensch und Welt in ein Bezugs- besser: Spannungsverhältnis geraten, etwa wenn z.B. der Mensch eine Aufgabe erfüllt. „Sinn“ entsteht hier nicht, weil er als denknötig vorausgesetzt wird, sondern weil das Zusammenspiel von Mensch und Welt gelingt. Seine Existenz ist gleichsam ein Nebeneffekt davon. (Vgl. auch Abschnitt 4.1)

3.2.2.4 Zusammenfassung: „Sinn“ als sich selbst offenbarende Wirklichkeit

Die Betonung des Anspruchs läßt „Sinn“ als *subjektspezifische Handlungsaufforderung* in das alltägliche Leben hineinwirken. Die *Prädikations- oder Voraussetzungs-dialektik* ist ein gangbarer Weg zum Sinn. Formal betrachtet ist „Sinn“ durch die Polarität von Gesagtem und Gemeintem strukturiert. Inhaltlich läßt er sich mit „Wirklichkeit“ identisch setzen: der Sinn der oben erwähnten Rose bestand darin, ihr frisches Wasser zu geben. Die Wirklichkeit „Rose“ offenbarte sich in ihrer Sinnhaftigkeit dem bei ihm seienden Subjekt selbst. Wer bei der Wirklichkeit „Rose“ ist, wer sich ihr hingibt, sich in sie versenkt, dem kann sie ihren Sinn offenbaren. „Sinn“ erscheint als *sich selbst offenbarende Wirklichkeit*. In diesem Sinnverständnis kommt zwar die Wirklichkeit sehr prägnant in den theoretischen Blick, weniger jedoch die Welt der Bezüge, in der sich der Mensch befindet. Dieser Nachteil könnte dadurch ausgeglichen werden, daß nicht ausschließlich vom Andern her gedacht wird. Die zusätzliche Beachtung der *Werthaftigkeit* könnte den dominierenden Blick des Subjekts auf die *Aufgabenhaftigkeit* des Lebens erweitern und so vermeiden, das Leben einer bloßen Pflichtenethik zu unterwerfen. Der gesamte Bereich des Angenehmen und Lustvollen könnte dann in seiner ganzen Breite gleichfalls als sinnstiftend erfahrbar sein. Die Ausschließlichkeit der Forderung, ganz in der Aufgabenhaftigkeit oder „vom Andern her“ zu leben, dürfte dem Menschen auf Dauer nicht sinnvoll er-

scheinen, will er doch auch sein eigenes Leben führen. Deshalb erscheint dem Menschen auch das als sinnvoll, was sich irgendwie lohnt. Eine Erweiterung des Fischer'schen Sinnverständnisses müßte daher nötig sein. Ob dies der Position von Walter Braun gelingt, soll der nächste Abschnitt zeigen.

3.2.3 Walter Braun: der „vorgegebene Sinn“

Walter Braun als Vertreter der „existential-ontologischen Richtung der Pädagogik“ entwickelt sein Sinnverständnis (1989b) in Anlehnung an Martin Heidegger. Er sagt sinngemäß, Sinn strebe nicht nach Wert und sei in dieser Welt zu verwirklichen, wenn man sinnvoll leben möchte. Er kritisiert die Gleichsetzung von Sinn und Wert (vgl. 1989b, S. 14). Infolgedessen lehnt er die Beiträge der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ab, wie sie von Dilthey und Spranger geliefert wurden. Was wirft er ihnen vor? Dazu ein einschlägiges Zitat:

„Das Entscheidende scheint mir (sc. W. Braun) zu sein, daß eben ein Sinnzusammenhang von ihnen erfahren wird und daß dadurch eine subjektive Wertung stattfindet.“ (1989b, S. 23)

Er kritisiert, daß Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Sinn als psychisches Erleben auffassen, weil er damit an eine subjektive Wertung gebunden sei. „Sinn“ hätte ihnen zufolge seinen Ursprung im subjektiven seelischen Erlebnis. Er sei als das „Wert- oder auch Wertungsvermögen“ (ebd.) des einzelnen zu betrachten. Walter Braun will die Loslösung des Sinns von subjektiver Bestimmtheit und Bedingtheit zugunsten der Bindung an die Welt. Aber er kritisiert nicht nur die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Seine Kritik an dem Sinnverständnis der phänomenologisch-wertphilosophischen Richtung der Pädagogik, etwa an Langeveld und Danner, lautet, daß die transzendente Bestimmung von Sinn fehle. Er schreibt:

„In dieser Art Sinnggebung und Wertung ist mein Ich immer schon jedem wirklich transzendenten Sinn vorgegeben. Es ist das eigentlich sinngebende Element und Moment, das etwas zu einer Bedeutung erhebt und damit zum Wert macht.“ (ebd.)

Braun kritisiert auch hier die „subjektive Komponente“ (1989b, S. 24), die einem Gebrauchsgegenstand seinen „Sinn“ verleiht. Die Grenze der Bedeutung werde nicht überschritten, also „transzendiert“. Daher bleibe die Sinnggebung letztlich „ein subjektiver Verweisungszusammenhang“ (ebd.), denn das dem Menschen Widerfahrende und Begegnende lege dieser – nach Helmut Danner (1981, S. 124) – „auf sich selbst hin“ aus und nicht, wie es angemessen wäre „auf die Welt hin“ (W. Braun, 1989b, S. 24). Das Ich dominiere gleichsam über die Welt. Sinn und Wert seien hier nicht vorgegeben, „sondern (werden) im Vorgang des Bedeutens vom Menschen gemacht“ (ebd.). Der Mensch verhalte sich zur Welt wie sie ihm bedeutsam geworden ist. Das aber enge den Weltbegriff ein. Sinn und Wert entsprechen in dieser Sicht einander, weil aus der Sinnerfahrung das Werterleben resultiere und dieses zum Wert-Wollen führe. Auf diese Weise werden Normen begründet, an denen sich der Mensch

orientiert. Wie die Welt ausgelegt und was als Norm anerkannt wird, orientiere sich daran, „was für den Menschen Bedeutung gewonnen hat und nicht an der Welt selbst“ (ebd.), stellt Walter Braun kritisch urteilend fest. Diese Aussage läßt aber zugleich Rückschlüsse auf dessen Position zu. Soll der „Seins-Sinn“ (1989b, S. 15) erfaßt werden, so müßten die Welt und ihre Vorgängigkeit im Zentrum stehen und nicht der Mensch mit seinem Tun. Die Betonung liegt auf der unumstößlichen Tatsache, daß das Ich nicht vor der Welt da ist, sondern daß es „zur Welt kommt“.

Der Ablehnung von Sinn als Wert können wir folgen. Unserer Meinung nach ist es zwar angemessen und sinnvoll, wenn jemand nach Wertverwirklichung strebt. Das aber heißt nicht, daß Sinn deshalb mit Wert identisch ist. Der Wert ist in unserem Verständnis gleichsam Gefäß, in das sich der Sinn ergießt. Er ist Kristallisationskern, an dem Sinn in die Existenz gelangen kann. Sinn wird hier in seiner mæutischen Leistung gesehen. Die Definition, die Walter Braun in Anlehnung an Martin Heidegger als richtig akzeptiert und der wir uns anschließen können, lautet:

Sinn „ist das, ‘worin sich Verständlichkeit von etwas hält. Was im verstehenden Erschließen artikuliert ist, nennen wir Sinn. /.../ *Sinn ist das durch Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff strukturierte Woraufhin des Entwurfs, aus dem her etwas als etwas verständlich wird*“ (Martin Heidegger, 1963, S. 151).

Diese Definition enthält keine inhaltliche Aussage über Sinn, sondern nur die formale Beschreibung von Sinn als dasjenige, „worin sich Verständlichkeit von etwas hält“, weshalb „Sinn“ in die Nähe von „Bedeutung“ rückt, denn diese ist „verstehbar“. Sinn erscheint gleichsam als Gefäß für Verständlichkeit. Deutlich wird dies, wenn Heidegger sagt: „Was im verstehenden Erschließen artikuliert ist, nennen wir Sinn.“ Das aber kann nur der Inhalt des Verstandenen sein. Alles, was sich dem verstehenden, also dem hermeneutischen Zugriff erschließt, ist demnach „Sinn“. *Dem Sinn kann man sich folglich nur verstehend nähern*. Also wäre das Verstehen der Schlüssel zum Sinn. Was aber ist verstehbar? Nur Objektivationen menschlichen Geistes, genauer: die Bedeutung, die menschlicher Geist in sie hineinlegte. „Sinn“ nähert sich somit der Gleichsetzung mit „Bedeutung“ an.

Sinn, verstanden als das „Woraufhin des Entwurfs“ könnte man als „Ziel“ oder Intention des Entwurfs, „aus dem her etwas als etwas verständlich wird“, auslegen. Er ist in dieser Sicht diejenige Folie, vor der etwas als etwas erkennbar ist. Sinn ist – wie Walter Braun sagt – „auf Erschlossenheit angelegt“ (1989b, S. 14). Zu dieser Erschlossenheit gehört aber auch – so möchten wir ergänzen – die Erschlossenheit des Menschen. Ohne ihn hätte der Sinn es schwer, erschlossen zu werden; denn wer, wenn nicht der Mensch, kümmert sich um Sinn? Damit ist aber zugleich eine methodologische Entscheidung für die Hermeneutik getroffen. Sie, die von Anfang an in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wertvolle Dienste leistete, muß auch weiterhin in der Pädagogik gepflegt und entwickelt werden, will man dem Sinn auf die Spur kommen.

Wie ist nun das Sinnverständnis der „existential-ontologischen Richtung der Päd-

agogik“ – also *Walter Brauns Verständnis* – zu bewerten? Walter Brauns Position können wir sehr aufgeschlossen gegenüber sein, sind doch in ihr einige wesentliche Übereinstimmungen mit der weiter unten entfalteten aufzuweisen. Gleichwohl haben wir auch Vorbehalte anzumerken.

Walter Braun betont die Welt stärker als den Menschen. Er zitiert aus der „Phänomenologie der Wahrnehmung“ von Maurice Merleau-Ponty (1966) jene Stelle, an der es heißt, daß die Welt der „Sinn aller Sinne“ (S. 489) sei (zit. n. W. Braun, 1989b, S. 14). Das bedeutet zum einen, daß die Welt gleichzusetzen ist mit Sinn und zum anderen, daß sie ein Sinnreservoir ist, an dem sich der Mensch orientieren könne. Außerdem ist die Welt für Braun „kein Wert, sondern ein Fluidum, in dem wir uns immer schon bewegen“ (ebd.). Hier können wir nur anmerken, daß sich Wert und Fluidum nicht gegenseitig ausschließen, und daß uns daher die Antinomie nicht verständlich ist. Aber Braun will wahrscheinlich betonen, daß die Welt vor dem Menschen da ist und man sich dieses Faktums stets bewußt sein müsse. Die Bewegung des Menschen in der Welt oder im „Sinn aller Sinne“ (Merleau-Ponty) heißt in der Sprache „sinnen“, wie wir in der sprachhistorischen Darstellung in der Einleitung bereits aufzeigten. Darauf geht auch Walter Braun ein. Die Bedeutung von „Gesinde“ besteht nach Braun nun nicht nur als leibliche, sondern vor allem auch als geistige Gefolgschaft. Das „Gesinde“ sei mit dem Subjekt stets „eines Sinnes, weil es den gleichen Weg geht, den ich gehe und ich den gleichen Weg wie das Gesinde“ (ebd.). Das heißt nach Walter Braun, daß der Mensch schon immer in einem „Sinnkreis“ steht, wenn er „sinnt“.

Daraus zieht Walter Braun den Schluß, daß der Mensch, der einen Sinn gefunden hat, nicht bei sich ist. Er schreibt: „Sinn ist eine ekstatische und damit eine transzendente Angelegenheit.“ (Ebd.) Er meint aber damit die Sinnverwirklichung und nicht das Phänomen „Sinn“ selbst. In diese Äußerung Brauns geht die Vorstellung Merleau-Pontys ein, der zwischen Subjekt und Welt ein „aktives Transzendenzverhältnis“ erkennt (ebd.). Wer also im Heideggerschen Sinn „in einer Erschlossenheit steht“, wer im ursprünglichen Sprachverständnis „sinnt“, ruht nicht in sich selbst als harmonischer Pol, sondern hält sich immer „draußen“ auf bei den Mitmenschen und den Sachen, „denn dann ist er bei dem, was er zu sein hat“. Und weiter sagt Braun:

„Man kann soweit gehen, daß man sagt, wer immer nur bei sich bleibt, führt ein 'sinnloses' Leben. Wer dagegen 'sinnvoll' leben will, muß sich von den Wünschen und Trieben, die ihn eingrenzen, befreien. Der Weg zum Sinn ist also immer eine 'Selbstentfremdung' und ein Sich-Losmachen von aller Selbstverfangenheit, die zugleich auch eine Selbstbefangenheit ist.“ (Ebd.)

Hier wehrt Braun deutlich und zu Recht sämtliche Tendenzen ab, die auf Egoismen hinzielen. Das erinnert an die Ausführungen Franz Fischers zum „Du-Denken“, das er in „Sinn und Wirklichkeit“ (1954) entwickelte (in: Franz Fischer, 1980, S. 62–82; vgl. Anne Fischer-Buck, 1987, S. 41–45.) Außerdem geht in diese Sichtweise von „Sinn“ die Vorstellung des „Wirklichkeitssinnes“ von Franz Fischer ein. Aber auch logotherapeutische Ansätze ließen sich auffinden. Ein Beispiel dafür wäre die Auf-

fassung, daß der Weg zur Selbstverwirklichung des Menschen nur über die Wertverwirklichung gelingt, wobei der Mensch sich transzendiere.

Ausführliche Beschreibungen der Merkmale von Sinn fehlen in den Ausführungen Brauns. Außerdem sagt er nicht, wodurch die erwähnte „Selbstentfremdung“ begründet sein soll. Hier wäre der Gedanke der Proflexion im Verständnis von Franz Fischer eine wertvolle Ergänzung. Das „Du-Denken“ veranlaßt nämlich den Menschen, so Franz Fischer, vom Andern her zu denken. Das aber setzt die Selbsttranszendenz voraus, wonach sich das Subjekt von sich ab- und dem Andern zuwendet. In Brauns Ausführungen besteht ferner ein ungelöstes Problem darin, daß Sinn mit Welt gleichgesetzt wird, etwa in der Auffassung von Merleau-Ponty. Braun hätte darauf eingehen sollen, wenn er später von dem „Gesamtsinn von Welt“ (1989b, S. 15) spricht; denn dadurch hebt er die Gleichsetzung wieder auf. Sicher ist, daß Braun von der Annahme eines Gesamtsinnes von Welt ausgeht.

Inakzeptabel ist jedoch, daß Braun den „Sinn als Zweckdienlichkeit“ deshalb ablehnt, weil dies auf einen „utilitaristischen Zusammenhang“ hinweise. Was – so ist zu fragen – ist daran für die Bewältigung der Sinnkrise, in der ich beispielsweise stecke, hinderlich, wenn ich von einem verfolgten Zweck einen Nutzen erwarte, wenn er „mir eben ‘dient’“ (W. Braun, 1989b, S. 15)? Es kann doch gerade zur Überwindung von subjektiven Sinnkrisen hilfreich sein, etwas Nützliches erkannt zu haben, etwas, von dem ich im Augenblick profitieren kann. Das besagt nicht, daß ich ausschließlich nur nach Zweckdienlichkeit schiele, also auf die einseitige Erfüllung eigener Bedürfnisse ausgerichtet bin. Bedürfnisse sind unzweifelhaft im Menschen vorhanden und verlangen ihr Recht. Sie stets verleugnen zu wollen, erscheint unsinnig. Besser ist es, zu den Bedürfnissen bewußt Stellung zu beziehen. Außerdem kann ohne den utilitaristischen Gedanken der Zweckdienlichkeit – und das bedeutet immer zugleich die Beachtung des „greatest-happiness-principle“ im Sinne von Jeremy Bentham (vgl. K. Biller, 1975, S. 48–53) – das Leben seine volle Sinnhaftigkeit nicht entfalten. Hier taucht die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung von „Sinn“ auf, nämlich klar zu sagen, ob man den Sinn einer Bedeutung, einer Situation, eines Objekts, einer Handlung oder eines subjektiven Lebens meint. Der Sinn eines Objekts kann nämlich durchaus und zu Recht durch dessen Zweckhaftigkeit erfahren werden.

Braun spricht zwar nicht von dem „vorausgesetzten“ Sinn wie Fischer, wohl aber von dem „vorgegebenen“ Sinn. Die Annahme der Vorgegebenheit von Sinn ergibt sich aus dem folgenden Zitat:

„Wenn wir aus dem Dilemma der Sinnkrise herauskommen wollen, müssen wir allen Sinn als transzendent betrachten, d. h. dem Menschen schon durch die Tatsache, daß er in der Welt ist, vorgegeben. Der Mensch steht in der Erschlossenheit dieses Sinnes, d. h. des Seins, und es ist die Aufgabe der Erziehung, daß dieser Gesamtsinn von Welt wie auch der individuelle Sinn für ihn transparent wird.“ (1989b, S. 15)

Der Sinn, den das Subjekt erwerben soll, liegt immer schon vor, ist ihm vorgegeben,

weil die Welt vor ihm da war. Damit klingt die Gleichsetzung von Sinn und Welt an. Die Vorgegebenheit von Sinn unterscheidet sich von der Vorausgesetztheit von Sinn dadurch, daß der vorausgesetzte Sinn nicht gegeben, sondern erst in mühevoller Verwirklichung des je konkreten Anspruchs verwirklicht werden muß. Da in der Heideggerschen Philosophie die Voraussetzungshaftigkeit des Sinns nicht thematisiert wurde, kann sie von Brauns Position aus nicht erfaßt werden. Mit der Auffassung vom „vorgegebenen Sinn“ besteht die Gefahr, daß jemand auftritt und behauptet, er wisse, wie der vorgegebene Sinn zu deuten sei, er kenne den oben erwähnten „Gesamtsinn von Welt“. Dies käme jedoch einem Sinnoktroi gleich, der aber in jeder Erscheinungsform für Menschen unwürdig ist, weil er die freie, selbstbestimmte Entscheidung des Subjekts mißachtet.

Die Beachtung von „Welt“ (W. Braun, 1983, S. 3, 7, 109f., 112; 1989, S. 21) kann uns davor bewahren, in einer Kunstwelt zu verharren, die wir uns selber geschaffen haben. Was von Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch als Kulturwelt apostrophiert wurde, ist heute eine synthetische Welt des Films, des Fernsehens samt der unüberprüfbaren Informationsvielfalt, und des Computers, der mit seinen Modellberechnungen, etwa im Hinblick auf Klimaveränderungen, uns eine Zukunft prognostiziert, die unser Verhalten in der Gegenwart bereits mehr oder minder beeinträchtigt, und der durch die mit seiner Hilfe möglichen Spiele neue Abhängigkeiten für Menschen schafft. Zur Kunstwelt und ihren Folgen kann auch die unkritische Anwendung von Theorien beitragen. Die Forderung Brauns, die Welt in das Zentrum der Aufmerksamkeit des Menschen zu rücken, kann in verdienstvoller darauf aufmerksam machen, daß die Kunstwelt in der Tat den Blick auf wirkliche Belange und Aufgaben des Menschen verdeckt.

Walter Braun macht auf ein Merkmal von Sinn aufmerksam, das bisher nur bei Franz Fischer deutlich ausgesprochen wurde. An dem folgenden Zitat fällt auf, daß Braun wie Fischer bei der Umschreibung von Sinn zugleich an Bildung denkt. Die Bemühungen um Bildung decken sich mit jenen um Sinnfindung. Braun schreibt, daß

„nur der sich in der heutigen Zeit als Gebildeter bezeichnen (kann), der nicht ständig auf seine eigenen Gefühlszustände sieht, sondern auf die Beziehungen, in denen er steht, die ihn zur Verantwortung rufen. /.../ Gebildet ist also der, der seinen Lebenssinn gefunden hat und diesem 'dient' und nicht sich selbst oder der Gesellschaft. Der Lebenssinn wird nie 'unsozial' sein oder 'ungesellschaftlich'.“ (1989b, S. 15)

Es ist verdienstvoll, deutlich darauf aufmerksam zu machen, daß die eigene Bedürfnisbefriedigung kein Beitrag zur Bildung des Menschen enthält. Woher allerdings Braun den Optimismus in seiner Aussage nimmt, daß der Lebenssinn nie „unsozial“ oder „ungesellschaftlich“ werde, ist nicht auszumachen. Es gibt doch viele Menschen, deren Lebenssinn darin besteht, ausschließlich die eigenen Ziele zu verfolgen, mögen sie auch noch so sehr zu Lasten des Mitmenschen gehen. Aber, so würde Braun vermutlich entgegen, dann ist dieser gefundene Lebenssinn nicht mit dem „Gesamtsinn von Welt“ vereinbar und insofern nicht angemessen. Denn der „Ge-

samtsinn von Welt“ intendiert – so vermuten wir – das Wohlergehen aller. Doch dies würde die Beachtung des „greatest-happiness“-Prinzips bedeuten, das nichts anderes will, als das größtmögliche Wohlergehen möglichst vieler Menschen. Woher aber nimmt Braun seine Sicherheit? An dieser Stelle müßten wir auf die religiöse Vorentscheidung Brauns verweisen, auf die seine vita hinweist. Sicherlich sieht er in dem christlichen Glaubensangebot den konkreten Sinngehalt des Weltganzen.

Wenn Braun fordert, „daß ein Mensch die Situationen erkennen ‘lernt’, die auf ihn zukommen und er weiß, was er zu tun hat“ (1989b, S. 15), dann muß er zugleich zugestehen, daß dies nur gelingen kann, wenn der Mensch „einen Gesamtsinn von Welt hat“ (ebd.). Er braucht diesen gleichsam als Folie für seine Entscheidung, was z. B. in einer Situation zu tun ist. Das aber heißt, daß er die Bedeutung der Situation erkennen, daß er ihr einen subjektiven Sinn zuschreiben, daß er Werten und Wollen muß. Das ist aber genau jene Prozedur, die Braun den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und denen der ontologisch-wertphilosophischen vorhält. Doch unsere Feststellung ist unrichtig. Wir müssen nämlich deutlich erkennen, daß der wesentliche Unterschied Brauns zu den kritisierten Positionen darin besteht, daß er von einem vorgegebenen Gesamtsinn von Welt ausgeht, wohingegen die Vertreter der anderen Positionen die subjektive Komponente zuließen. Um der Gefahr vorzubeugen, daß „das Ich in jeder Situation nur sich selbst sucht, die Frage stellt, was dies oder jenes für es bedeutet, d.h. nur von der Reflexion des Denkens ausgegangen (wird), weil das Ich glaubt, daß es nur in dieser Reflexion seine Bestimmung erfährt“, fordert Braun, das Bewußtsein auf das hin zu transzendieren. „was ihm vorgegeben ist“ (ebd.), nämlich auf die Welt und die Aufgabenhaftigkeit.

Das Subjekt muß nach Braun die Phänomene der Lebenswelt nicht nur auf den Sinn, den sie ihm „bedeuten“, befragen, sondern daraufhin, „was sie im Zusammenhang des Ganzen ausmachen“ (ebd.), kurz: „welchen Seins-Sinn sie haben“ (ebd.). Wie dies aber ohne Rückgriff auf bereits vorliegende, erprobte Sinnangebote, die zu übernehmen sind, möglich sein soll, bleibt unklar. Es besteht daher tatsächlich die Gefahr der Übernahme fremder Sinnangebote. Darin ist die Grenze des Sinnverständnisses zu sehen, wie es in der existential-ontologischen Richtung der Pädagogik von Walter Braun vertreten wird. Die Sinnkrise läßt sich mit Sicherheit auf Dauer nicht durch die Vorgabe von Sinn durch „Sinnpriester“ (Helmut Schelsky, 1975) lösen. Deshalb suchen wir nach einem Ausweg aus dem Problem, der ohne vorgegebenem Sinn möglich sein muß. Um aber Braun nicht falsch zu verstehen, sei darauf hingewiesen, daß der Lebenssinn nicht aus einer bestimmten Zweckdienlichkeit oder aus Maßgaben dessen abzuleiten ist, was für den Menschen bedeutsam ist, sondern aus dem Seins-Sinn des Weltganzen. Braun verbindet also mit der Sinnfrage die Frage nach dem Sinn des Lebens. Doch damit grenzt er sein Sinnverständnis ein.

Bei Braun fehlt die Frage nach dem Sinn des Sinnes. Dadurch kann er nicht kritisch gegenüber dem vorgegebenen Sinn sein, so daß der Mensch diesem ausgeliefert ist.

Völlig hat Braun in seinem Sinnverständnis das Subjekt vergessen. Dies führt zur Gefahr der einseitigen Betonung der Ansprüche von Welt, denen sich das Subjekt zu unterwerfen habe. Dieser Gefahr kann nur durch ein anderes Sinnverständnis behoben werden. Schließlich muß – wie schon bei Franz Fischer – die Überbetonung der Aufgabenhaftigkeit zurückgenommen und durch den Aspekt der Werthaftigkeit bereichert werden, um der strengen Pflicht die Muße als polaren Gegenpol gegenüberzustellen.

Zusammenfassend ist der Versuch Brauns positiv zu würdigen, die „subjektive Komponente“ bei der Sinnggebung durch die Einbeziehung von Welt – als „Gabe“ und „Aufgabe“ (W. Braun, 1983, S. 9) zugleich – zu reduzieren. Wertvoll ist ferner die Herausarbeitung des Weltbezugs des Menschen gegenüber Ich-Dominanz und Gesellschaftsbezogenheit. Damit gelangt das Thema der personalen Sinnsuche des einzelnen in das Zentrum pädagogischer Reflexion. Hierbei kann die Notwendigkeit des Außer-sich-Seins oder anders: des Bei-der-Sache-Seins während der Aufgabenerfüllung thematisiert werden und zu einem veränderten Arbeitsethos in Schulen führen. Die Verbindung der Sinnsuche mit dem Bemühen um Bildung verweist auf die Unumgänglichkeit der Rezeption des Sinn-Begriffs in die Theorie von Bildung. – Weniger vorteilhaft ist die Eingrenzung von Sinn auf „Verstehbarkeit“ und auf „Ziel“, von dem aus „etwas als etwas verstanden“ (Heidegger) wird. Die Überbetonung von Welt und von dem in ihr vorgegebenen Sinn, etwa in der Form von „Ordnung“ (W. Braun, 1983, S. 6) beziehungsweise „Lebensordnung“ (S. 7) ist genauso problematisch, wie die Festlegung eines „Gesamtsinnes von Welt“ und die Dominanz der Aufgabenhaftigkeit zu Lasten der Muße, die in unseren Augen gleichfalls zur Sinnerfüllung im Leben des einzelnen beitragen kann. Diese Ausführungen belegen einmal mehr, daß auch dieses Sinnverständnis Brauns noch manche Wünsche offenläßt.

3.2.4 Zusammenfassung: Die objektive und die ethische Dimension von „Sinn“

Was kennzeichnet die drei skizzierten Sinnverständnisse von Theodor Litt, Franz Fischer und Walter Braun? Theodor Litt betonte die Selbständigkeit, die Unableitbarkeit und die Unsinnlichkeit des Sinnes, der sein Reich in der idealen Welt habe, aber die reale Welt benötige, um sinnlich wahrnehmbar zu werden. Sinn führt zwar ein gewisses Eigenleben, erfüllt sich aber darin nicht, weil er in der ideellen Welt allein nicht zu seiner Existenz gelangt. Sinn ist also losgelöst vom Subjekt, zwar „seiend“ aber nicht „daseiend“ oder „anwesend“. Er ist, zeitlich gesehen, vor den interagierenden und ihn dadurch ermöglichenden Subjekten an die reale Welt gebunden „da“. Subjekte sind auf die Erschließung von Sinn ausgerichtet, wobei sie sich darum bemühen, dem Sinn gerecht zu werden. Sie vermeiden es, einer sinnhaften Erscheinung – bloß aus ihrem aktuellen Erfahrungshorizont – eine bestimmte Bedeutung zuzuschreiben. Damit reklamiert Litt für den Sinn ein gewisses Eigenrecht, dem das Subjekt im Verbund mit anderen nachzukommen habe.

Franz Fischer unterstreicht diese Sichtweise dadurch, daß er die Vorausgesetztheit von der Konkretheit des Sinnes abhebt, gleichsam also stets von einem zweifachen Sinn spricht, nämlich dem gesagten und dem gemeinten Sinn. Der „Andere“, der im Mittelpunkt konkreter Sinnverhältnisse steht, ist jedoch im Unterschied zu Litts Auffassung bei Fischer derjenige Pol, von dem her die Sinnbewegung ihren Ausgang nimmt. Der Andere ist aber nicht der Sinn selbst, sondern lediglich der den Sinn tragende Wirklichkeitsausschnitt. Aus dieser, die ethische Dimension einbeziehenden Sicht hat die Sinnggebung des Subjekts aus dem Erfahrungshorizont heraus überhaupt keine Legitimation mehr, wie sie Vertreter des subjektbestimmten Sinnverständnisses praktizieren.

Der damit aufgewiesene polare Gegensatz zwischen subjektbestimmten und objektgebundenen Sinnverständnissen wird durch Walter Braun noch verschärft. Er spricht zwar nicht von „vorausgesetztem“ Sinn, wie Franz Fischer, sondern von „vorgegebenem“ Sinn. Damit will er verhindern, daß subjektive Bedeutungszuweisungen von Sinn dominieren. Es kommt ihm darauf an, daß das konkrete Sinnverhältnis auf die Welt hin ausgelegt wird. Wie bei Fischer ist es auch bei Braun möglich, den Sinnbegriff mit Sollensforderungen zu verbinden, die aus dem Wissen um den Sinngegenstand ableitbar sind und sich auf den Gegenstand, nicht auf den „Sinn“ beziehen. Diese ethisch determinierte Sichtweise stellt eine fruchtbare Erweiterung der Sinndiskussion dar, die angesichts vielfacher Wertunsicherheit hilfreich sein kann. Jedoch kommen bei dieser Sinnauffassung die subjektiven Bedeutungszuweisungen nicht zum Tragen, die zweifellos auch ihre Berechtigung haben, ermöglichen sie doch die Gestaltung von Welt im subjektiven Interesse. Dies kann, muß aber nicht zum Nachteil der „Welt“ sein. Die Objektgebundenheit von Sinn rückt die Dimension des Glaubens in den Vordergrund. Das wird besonders bei der Frage deutlich, wie vorgegebener Sinn zu verstehen sei, wer die sinngebende Instanz sei und ob Sinn hier mit Geist gleichzusetzen sei, der im Sinn wieder zu sich kommen will, wie Hegel spekulierte. Der Glaubensbereich ist aber jenseits des der Pädagogik zugänglichen Arbeitsgebietes.

Die Objektgebundenheit von Sinn bedeutet somit die Verschmelzung von Sinn und Sein und mündet in die Dimension des Glaubens. Gleichzeitig rückt damit die Blickrichtung auf das Ingesamt der Welt und regt zu der Frage an, was angesichts des aktuellen Wissens von der Welt diese von den Menschen verlangen muß, damit sie ihre Sinnmöglichkeiten entfalten kann. Diese Frage ist angesichts der so häufig thematisierten Umweltbedrohung bedeutsam, gleichwohl einseitig, weil das Subjekt darin nicht vorkommt und die Gefahr besteht, das Subjekt könne ausschließlich in den Dienst des Objekts, der Welt, gestellt werden. Doch zweifelsfrei kann Sinn mit Welt bzw. Wirklichkeit nicht gleichgesetzt, höchstens ihnen vorgesetzt oder vorgegeben werden. Aber damit ist keine Einsicht über Sinn gewonnen. Das gilt auch für den Versuch, Sinn mit Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert zu identifizieren. Sie sind für das Subjekt gleichsam die Auslöser für Sinn, nicht aber dessen Verkörperung.

Sinn ist also weder mit dem Objekt noch mit dem Subjekt identisch. Wer – wie Niklas Luhmann – angesichts dieser Situation von „Entsubjektivierung von Sinn“ spricht, macht auf seine Position neugierig.

3.3 Die Entsubjektivierung von „Sinn“ bei Niklas Luhmann

Versuche zur Entsubjektivierung von „Sinn“ in der Soziologie können soziologienahе Pädagogikauffassungen, insbesondere systemtheoretischer Provenienz, beeinflussen und zu Welt- und Subjektvergessenheit führen.

Die Grenzen, die der Subjektbezug des Sinnbegriffs, wie sie im Rahmen der transzendentalen Tradition auftauchen, mit sich bringt, sind für Niklas Luhmann (1971) Anlaß, den Sinnbegriff ohne Subjekt zu definieren. Er wirft dem Subjektbezug des Sinnbegriffs in der transzendentalen Tradition vor, „das Subjekt aus dem Sein hinauszukatapultieren“, weil „ein einziges Ich“ erreicht werde, das es aber nicht geben kann (1971, S. 27). Der „paradoxe Befund“ werde verschleiert durch die Trennung von „transzendentelem Subjekt und empirischem Subjekt“ sowie von „Sinn und Sein“. Luhmann resümiert, daß dies wenig erfolgreich sei und begründet seine Auffassung wie folgt:

„Denn die Aporie schlägt in die Trennbegriffe durch und erscheint in der Frage nach der Realität des transzendentalen (nichtempirischen) Subjektes, in der Unmöglichkeit, das empirisch objektivierbare ‘Subjekt’ als subiectum (hypokeimenon) der Welt zu begreifen, also die Subjektivität dieses Subjekts ernst zu nehmen, und schließlich in der Unmöglichkeit, sich sinnloses Sein oder seinslosen Sinn vorzustellen.“ (1971, S. 27)

Um aus der Aporie herauszukommen, will Luhmann den Sinnbegriff „primär, also ohne Bezug auf den Subjektbegriff /.../ definieren, weil dieser (sc. der Subjektbegriff) als sinnhaft konstituierte Identität den Sinnbegriff schon voraussetzt“ (S. 28). Statt des Subjektbezugs nimmt Luhmann ein differenziertes analytisches Instrumentarium“ auf, „in dem Funktionsbegriff und Systembegriff eine besondere Bedeutung besitzen“ (ebd.). In der Analyse der Funktion von Sinn will Luhmann zeigen, daß die Erfüllung dieser Funktion „sinnkonstituierende Systeme“ voraussetzt. Ein „sinnkonstituierendes System“ ist schlicht ein „Sinnzusammenhang als solcher“ (S. 29). Dazu zählen „psychische Systeme, soweit sie (von wem immer!) als Einheit eines sinnhaften Zusammenhanges von Erlebnissen und Handlungen identifiziert werden, als auch soziale Systeme“ (S. 29).

Entsubjektivierung heißt demnach, nach Grundlagen zu suchen, „die psychischen und sozialen Systemen gemeinsam sind und deren Differenzierung erst ermöglichen“ (ebd.). Ferner vermeidet es Luhmann, den Begriffen, wie z.B. Erleben und Handeln, Erwarten und Enttäuschen von Anfang an „eine psychologische Bedeutung“ zuzubilligen, weil ihnen keine anhafte. Vielmehr will er beweisen, daß „die Frage der Zuordnung zu psychischen oder zu sozialen Systemen /.../ noch zu entscheiden bleibt“ (ebd.). Luhmann bestreitet somit die bislang gewohnte Auffassung,

Begriffen wie Erleben und Handeln hafte von vornherein eine psychologische Bedeutung an. Jeder derartige Sachverhalt (wie Erleben und Handeln) muß nach Luhmanns Auffassung zunächst einmal daraufhin befragt werden, ob er dem psychischen oder dem sozialen System zuzuordnen sei. Luhmann bezeichnet dies, die „Wahl einer Systemreferenz“. Erst diese mache Begriffe wie „Sinn“, „Handeln“ oder „Erleben“ zu einer „psychologischen bzw. soziologischen Kategorie“ (ebd.). Darin sieht er u. a. den Vorteil der Abweisung des Vorurteils, „die Fundierung von Sinn usw. in psychischen Systemen sei irgendwie fundamentaler, ursprünglicher, einfacher, elementarer als die Fundierung in sozialen Systemen“ (ebd.). Die Frage, wer die „Wahl einer Systemreferenz“ vornimmt, bleibt jedoch offen. Das ist verständlich, denn nur Subjekte wählen überlegt.

Die Bezeichnung „sinnkonstituierendes System“ ist die sprachliche Prägung des Befundes, „daß Sinn immer in abgrenzbaren Zusammenhängen auftritt und daß er zugleich über den Zusammenhang, dem er angehört, hinausverweist, andere Möglichkeiten vorstellbar macht“ (S. 30). Dieser Befund ist aber nicht neu, wenn wir z. B. an die Ausführungen Theodor Litts denken, in denen er von der realen und der ideellen Welt der Sinngehalte spricht. Und so werden wir neugierig auf die „phänomenologische Beschreibung dessen, was in sinnhaftem Erleben wirklich gegeben ist“ (S. 31).

Niklas Luhmann beschreibt die Funktionen und nicht das Wesen von Sinn, in bezug auf das Erleben (vgl. 1971, S. 37). Das Erleben ist ihm zufolge losgelöst von jeglichem subjektiven Bezug. In der funktionsanalytischen Sicht Luhmanns steht das Erleben einer Vielfalt von Möglichkeiten gegenüber (vgl. S. 32), die immer umfangreicher ist, als das Erleben jemals aufnehmen kann. Diese nicht neuen Einsichten bezeichnet Luhmann mit „Komplexität“ und „Kontingenz“. *Komplexität* besagt, „daß es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können“ (S. 32). Deshalb führt die Komplexität logischerweise zum Selektionszwang (vgl. S. 33). *Kontingenz* besagt nach Luhmann, „daß die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde“ (S. 32). Daher ist es möglich, daß die Anzeige von weiteren Möglichkeiten täuschen kann, weil sie auf etwas verweist, was entweder nicht vorhanden oder nicht, wie erwartet, zu erreichen ist, oder aber was nicht mehr aktualisierbar ist, „weil zwischenzeitliche Ereignisse die Möglichkeit entfernt oder zerstört haben“ (S. 33). Kurz gesagt, bedeutet Kontingenz „Enttäuschungsgefahr“ und „Notwendigkeit, sich auf Risiken einzulassen“ (ebd.). Das ist nun in der Tat ohne Subjektbezug so formulierbar, hat aber noch nichts mit „Sinn“ zu tun.

Die komplexe und kontingente Welt zwingt also dem Erleben die Form der risikoreichen Selektivität auf. Wie aber reagiert das „bewußte Erleben“ (S. 33) darauf? Es „steuert sich“ – sagt Luhmann – „durch Überforderung / . . . /, indem Komplexität und Kontingenz / . . . /, in der Form von Sinn, die selektive Erlebnisverarbeitung regulie-

ren“ (S. 33). *Hier wird deutlich, daß Luhmann mit „Sinn“ keinen „Bewußtseinsinhalt“ (S. 40) meint, sondern ein Regulationskriterium.* So kann er sagen, daß Sinn als „Prämisse der Erlebnisverarbeitung“ (S. 34) und der „Informationsaufnahme“ (S. 61), als „Struktur des Bewußtseins“ (S. 39) oder als „Selektionsregel“ (S. 40) fungiere. Sinn ist lediglich eine *Option*.

In mehrfachen Wendungen formuliert Luhmann, die Funktion von Sinn sei es, Möglichkeiten des Erlebens und Handelns mit Hilfe der Negation sowohl zu konstituieren als auch zu reduzieren (vgl. S. 48, 80, 97). Dem Sinn obliege es außerdem, die vielfachen Verweisungen auf andere Möglichkeiten zu „ordnen“ (S. 91). Sinn zeige demnach andere Möglichkeiten an und kontrolliere den Zugang zu ihnen (vgl. S. 68). Auch dies ist tatsächlich ohne Subjektanteil formuliert, weil die „Selektionsregel“ gleichsam vorgegeben ist und die „Struktur des Bewußtseins“ ohne bewußte Einwirkung des Subjekts vorhanden ist. Wie aber Selektionsregeln eingeschätzt und befolgt werden, das hingegen obliegt, so ist ergänzend festzustellen, einzig dem Subjekt: über deren „Sinn“ entscheidet folglich ausnahmslos das Subjekt.

Die Selektion, die das bewußte Erleben durchführen muß, ist aber nur aufgrund der Fähigkeit des Menschen zur Negation möglich (vgl. S. 35). An dieser Stelle kommt Luhmann nicht an menschlicher Subjektivität vorbei. Dem sinnkonstituierenden Erleben geht somit die Negativität voraus. Bewußtes Erleben ist deshalb als „sinnhafte Erlebnisverarbeitung“ (S. 37) aufzufassen. Sinn ist dabei Prämisse und Form zugleich (vgl. S. 31). Er ist zugleich die „selektive Beziehung zwischen System und Welt“ (S. 34), die „Identität eines Zusammenhangs von Möglichkeiten“ (S. 48), „das Fungieren von Prämissen“ (S. 70) oder die „Ordnungsform menschlichen Erlebens“ (S. 61). Diese Aussagen belegen, daß Sinn nach Luhmann tatsächlich kein „Bewußtseinsinhalt“ (S. 40) eines Subjekts ist.

Diese, durch den funktionsanalytischen Ansatz Luhmanns gewonnenen Erkenntnisse über Sinn stellen zweifellos eine Bereicherung des Wissens über dieses Phänomen dar. Damit ist ein Sinnbegriff ohne direkten Subjektbezug punktuell skizziert. Dies entspräche der Ankündigung Luhmanns. Ist ihm dies aber wirklich gelungen? Kann er tatsächlich ohne Subjekt auskommen? Drei Beispiele sollen darauf eine Antwort geben.

Beispiel 1

Wenn Luhmann davon spricht, daß „das bewußte Erleben /.../ sich /.../ steuert“ (S. 33), so ist damit zwar kein menschliches Subjekt angesprochen, wohl aber das Erleben selbst subjektivisch gebraucht, gleichsam als Sub-Subjekt. Dieses subjektivierte Erleben entscheidet sich für die Steuerung. Da das Erleben sich nicht selbst bewußt werden kann, sondern immer das Subjekt voraussetzt, wird deutlich, daß die ohne Subjektbezug formulierten Sätze, nur scheinbar entsubjektiviert sind. Wer, wenn nicht das Subjekt, sollte angesichts von Komplexität und Kontingenz in der La-

ge sein, aus der Vielfalt der Möglichkeiten die sinnvollen auszuwählen? Komplexität und Kontingenz gelingt dies jeweils nur in der sprachlichen Formulierung, nicht in der Wirklichkeit. Und so kann auch die „sinnhafte Erlebnisverarbeitung“ schließlich nicht ohne das Subjekt gelingen, das – so muß man mit Franz Fischer ergänzen – „ohne sich“ ist, also auf kleinlichen Egozentrismus verzichtet.

Beispiel 2

Am Beispiel der Negation läßt sich die Subjektbezogenheit der Formulierung Luhmanns gut belegen. Die Negation fungiert ihm zufolge, bei allen Zuwendungen als „sicherndes Begleiterleben“ (S. 36). Erläuternd fährt er fort:

„Im Zugriff auf ein bestimmtes Ding bin *ich* sicher, daß „alles andere“ erhalten bleibt – sowohl das vorhandene, das im Moment nicht interessiert, als auch das Nichtvorhandene, besonders die nichtvorhandene Gefahr, deren laufende Negierbarkeit mir überhaupt erst andere Zuwendungen gestattet. *Ich bestimme mein Ja* und lasse die dazu notwendige Negationen unbestimmt. Das hohe Risiko einer solchen Pauschalausklammerung wird durch den Erhaltungsmodus der Negation entscheidend gemildert. *Ich behalte mir vor*, nach Bedarf solche Negationen zu negieren und mich dem positiv zuzuwenden, was an unerwarteten Problemen auf mich zukommt.“ (S. 36; meine Hervorhebungen.)

Hier sagt Luhmann selbst, daß das Subjekt an der Negation wesentlich beteiligt ist, ja, daß das Ich exakt bestimmt, welche Möglichkeiten es negiert. Da nun die Negativität im sinnkonstituierenden Erleben funktionell primär ist (vgl. S. 35), ergibt sich, daß auch das Ich dem sinnkonstituierenden Erleben primär ist. Also läßt sich auch Sinn nicht ohne Bezug auf das Subjekt funktional analysieren.

Beispiel 3

Der Sinnbegriff ist auch dann subjektbezogen, wenn ihn Luhmann von der „Information“ abgrenzt. Zu Recht stellt er fest, daß der „Sinnkomplex“ (S. 41) sehr unterschiedliche Informationen auslösen kann. Zur Erläuterung führt er ein Beispiel an, aus dem wir die Subjektbezogenheit von Sinn ablesen können:

„Es stellt sich bei Tisch heraus, daß die Kinder ihre Hände nicht gewaschen haben. Das kann sein für den kognitiv lernend eingestellten Vater eine erfahrungsbestätigte, erwartbare Normalität ohne wesentlichen Informationswert: für die moralische normativ erwartende Mutter als abweichendes Verhalten immer nieder neu und informativ; für die konkret dahinlebenden Kinder selbst eine völlig unerwartete Überraschung mit hoher Relevanz und entsprechendem Informationsgehalt.“ (1971, S. 41, Anm. 14)

Wir sehen, daß verschiedene Subjekte unterschiedliche Informationen aus der objektiv gleichen Wirklichkeit als „Sinnkomplex“ entnehmen. Da jedoch diese Informationen Grundlage subjektiv sinnvollen Handelns sind, kann Sinn demnach nicht ohne Bezug auf das Subjekt aktualisiert werden. Sinn bedarf immer dann des Subjekts, wenn er zur Existenz kommt. Eine Bedingung ist jedoch an das Subjekt zu stellen: es muß im Sinne von Franz Fischer „ohne sich“ sein, soll die Vielfalt der weiteren Möglichkeiten von Welt nicht eingeschränkt werden. Von der Welt oder der Sache her werden deren vielfältigen Möglichkeiten ansichtig, nicht von der verengenden Sicht eines Subjekts, das z.B. eine bestimmte Sinnerwartung hat. Das Subjekt

ist nach Franz Fischer durchaus in der Lage, gleichsam von sich selbst, seinen Wünschen und Interessen u. a. m. abzusehen und vom Andern aus zu denken.

Insgesamt gesehen ist doch das Bemühen Luhmanns um Entsubjektivierung von Sinn nicht völlig von der Hand zu weisen. Damit ist nämlich zweifellos vor allem angestrebt, die Vielfalt der Sinnmöglichkeit für aktuelle und künftige Entscheidungen offen zu halten. Luhmann möchte damit verhindern, „daß die Welt im Akt der Determination des Erlebens auf nur einen Bewußtseinsinhalt zusammenschrumpft und darin verschwindet“ (S. 34). Das wäre in der Tat eine gewaltige Einengung menschlicher Möglichkeiten und käme einer Reduzierung von Sinn gleich. Demnach würde der Begriff „Subjektbezug“ für Reduktion und nicht gleichzeitig auch für Erhaltung von Komplexität stehen. Dieser Intention kann man aus pädagogischer Sicht zustimmen. Allerdings müssen wir sofort hinzufügen, daß im Hinblick auf diese Intention die Formel von der Entsubjektivierung von Sinn mißverständlich ist. Ohne Subjekt auszukommen, ist nämlich gar nicht möglich. Das belegen die Forschungsergebnisse Franz Fischers, wonach es – ganz im Sinne Luhmanns – möglich ist, die Welt der anderen Möglichkeiten dadurch offen zu halten, daß das Subjekt von der Sache, vom Anderen her – also proflexiv – denkt. Damit soll gesagt sein, daß wir von Luhmann den funktionsanalytischen Ansatz, nicht aber die mißverständliche Entsubjektivierung von Sinn übernehmen. Letztere könnte zu einer Vernachlässigung der berechtigten Bedürfnisse, Fähigkeiten und Freiheiten in Verantwortung vor einem Absoluten bei der Feststellung dessen, was für es „Sinn“ ist, führen. Außerdem könnte als Folge davon auch die „Welt“ und die von ihr ausgehenden Aufgaben in der Pädagogik vergessen werden.

3.4 Zusammenfassung: „Sinn“ und seine Beziehung zu Bedeutung, Zweck und Wert

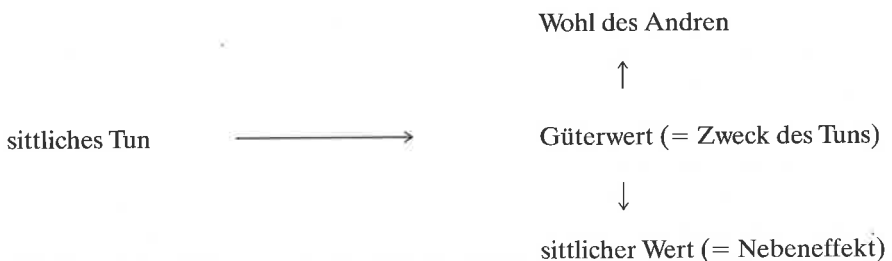
Erstaunlicherweise fehlt eine einheitliche Rezeption der dargestellten Sinnverständnisse in der pädagogischen Literatur. So versteht man dort „Sinn“ weiterhin als „Zweck“ (z. B. Cl. Menze, 1972), setzt ihn mit „Wert“ gleich (z. B. W. S. Nicklis in: B. Kozdon, 1978) oder verwendet ihn im Sinne von „Bedeutung“ (z. B. W. Klafki, 1964) und faßt ihn schließlich als „Funktion“ auf (z. B. W. Loch, 1965). Das kann man zwar als Symptom für die Selbstverständlichkeit von „Sinn“ deuten, muß es aber auch bei allem Respekt vor den inhaltlichen Aussagen der Autoren als mangelndes Problembewußtsein im Umgang mit diesem Begriff kritisieren, weil damit dessen eigentliche Bedeutungsebene nicht erreicht wird.

Wer „Bedeutung“ mit „Sinn“ gleichsetzt, geht von der Vorstellung aus, daß „Sinn“, ontisch aufgefaßt, einem Objekt innewohne und gleichsam ein von ihm ablösbarer Teil sei. Die Bedeutung ist das, was der subjektive Geist in das von ihm produzierte Objekt „hineinlegte“, wie etwa die Anwendungsmöglichkeiten eines technischen Kunstwortes. Er hat aber nicht die Gewähr dafür liefern können, daß das Wort, in

welchem Zusammenhang immer, für ein konkretes Subjekt „sinnvoll“ ist. Gleichwohl ist es sinnvoll, die Bedeutung des Wortes zu kennen. Dessen Sinn braucht sich nicht in der Bedeutung zu erschöpfen. Er ist in der Regel mehr als sie. Daher trifft die umgangssprachliche Gleichsetzung von Sinn und Bedeutung nur dessen kognitive Dimension, d.h. das Verstehbare, das Einsehbare, das Wissen.

Wer „Zweck“ mit „Sinn“ gleichsetzt, übersieht, daß Zwecke im Unterschied zu „Sinn“ vom Bewußtsein gesetzt, intentional und an bestimmte Objekte unlösbar gebunden sind. Zwecke haben eine richtunggebende Kraft. Sinn hingegen ergibt sich erst am Ende spezifischer subjektiver Bemühungen um etwas. Zwecke sind in der Regel für Menschen wertvoll. Der Zweck menschlichen Strebens kann aber auch Wertwidriges sein (vgl. N. Hartmann, 1982, S. 159). Zweifellos ist es sinnvoll, den Zweck von etwas zu kennen oder sich zweckmäßig zu verhalten. Aber nicht jeder Sinn ist zweckvoll und nicht jede Zweckmäßigkeit wird intersubjektiv als sinnvoll anerkannt. So mag sich jemand ein zweckmäßiges Mittel zur Vernichtung der Welt ausgedacht haben: keiner – außer vielleicht er selbst – könnte dies begründet als sinnvoll halten. Die umgangssprachliche Gleichsetzung von Sinn und Zweck diagnostiziert eine Pejoration von Sinn.

„Werte“ mit „Sinn“ gleichzusetzen ist ebenfalls unangemessen. Werte haben nicht die richtunggebenden Kräfte von Zwecken. Von ihnen geht zwar eine Forderung aus, aber ihr Sollen hat nicht die Macht, sich zu verwirklichen. Als Beleg führt Nicolai Hartmann (1982, S. 159) die Welt an, die voll von sowohl Wertwidrigem als auch Wertvollem sei. Werte bedürfen eines Mittlers, der selbst real in der realen Welt stehen muß. Er muß Zwecke setzen und verwirklichen können. Das Wertvolle kann zum Zweck gemacht und verwirklicht werden. Auf dieser Mittlerstellung beruht die Stellung des Menschen in der Welt. Die Ohnmacht der Werte ist nach Hartmann die Grundlage der Macht des Menschen. Der sittliche Wert fällt immer erst nach der Verwirklichung des Güterwerts gleichsam nebenbei mit an. Wer sittlich tätig ist, erstrebt daher einen Güterwert, der der Zweck des Tuns ist. Wohltätigkeit ist bei denen zu finden, die allein auf das Wohl des Mitmenschen bedacht sind. Dieses „Wohl“ ist der Güterwert, der dem Anderen zukommt. Der sittliche Wert hingegen ist der Wert des Tuns selbst und fällt dem Täter zu. Dieses Verhältnis sieht graphisch dargestellt wie folgt aus:



Werte machen somit das Zweckstreben des Menschen erst sinnvoll und verschaffen dem Subjekt auf diese Weise Sinnerlebnisse. Insofern könnten wir auch sagen, daß Sinnvolles die Form des Zweckmäßigen haben kann (vgl. auch N. Hartmann, 1982, S. 160).

Im Verhältnis von Sinn und Wert müssen wir jegliche Vermischung vermeiden. Während der Sinn immer an einen bestimmten Sinnträger, z.B. an die erwähnte Rose gebunden bleibt, kann der Wert, z.B. fünfzig Mark, auf verschiedene Sinnträger übertragen werden. Werte sind nämlich nach Viktor E. Frankl (1982c, S. 25) „Sinn-Universalien“. Das kann man dahingehend verstehen, daß überall dort, wo Werte verwirklicht werden, wo man für die fünfzig Mark Rosen kauft, zugleich konkreter Sinn erfüllt werden kann, nämlich daß man die Rosen seiner Frau schenkt. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß Werte sich verändern oder gar mit der Tradition schwinden, Sinn jedoch nicht. Das verdankt er seinem Wesenszug, etwas Einmaliges oder Einzigartiges, jeweils erst zu Entdeckendes zu sein. Werte hingegen wohnen z.B. typischen Situationen inne. „Jedenfalls kann das Leben auch sinnvoll bleiben, wenn alle Traditionen der Welt dahinschwänden und kein einziger allgemeiner Wert übrigbleibe.“ (V.E. Frankl, ebd.) Daher könne Traditionsverlust lediglich die Hilfe zur Sinnfindung erschweren, den Verlust an Sinn jedoch nicht verursachen (vgl. K. Dienelt, 1984, S. 179).

Aber, so müssen wir fragen, wandeln sich wirklich die Werte oder nicht vielmehr die Menschen und ihre Auffassungen über das, was als Wert in eine Zeit passe? Denn wenn Werte Sinn-Universalien sind, müssen sie wie der Sinn ständige Gültigkeit haben. Kurz: diese Unterscheidung ist unrichtig. Zwar ist aller Wert ewiger Wert, wie Nikolai Hartmann sagt, und aller Sinn ewiger Sinn. Ewiger Wert und Sinngehalt können entgegen der Überzeugung des Platonismus an einem Vergänglichen bestehen. Das Zeitliche kann sehr wohl ewige Sinngehalte haben und dennoch in der Zeit bleiben. Nur Sinn *und* Wert entheben sich über die Zeit.

„/.../ das Realsein eines Wertvollen braucht nicht ewig zu währen, kann nicht ewig währen – eben weil es Realsein ist –; das Wertvollsein eines Realen aber, und das heißt sein Wert selbst und als solcher, ist dennoch ewig – und zwar eben deswegen, weil es nicht ein reales Etwas ist. Das Ephemere kann sehr wohl teilhaben am Zeitlosen, ohne doch selbst deswegen aus der Zeit herauszutreten.“ (N. Hartmann, 1982, S. 169)

So vergehen zwar geschichtliche Größen, aber der Sinngehalt ihrer Leistung strahlt über die Zeit hinweg aus. Im Alltagsleben überstrahlen ebenfalls Augenblicke der Sinnerfüllung den Alltag für eine lange Zeit. Diese Sinngehalte sind es, um die „es sich lohnt“ (N. Hartmann, 1982, S. 169) zu leben.

Da es sinnvoll ist, Werte zu verwirklichen, Sinn auf dem Wege über Wertverwirklichung zu erfüllen, ist es hilfreich, die Vielfalt an Wertmöglichkeiten zu kennen. Wenn Werte nach dem Einteilungskriterium „zunehmende Schwierigkeit bei der Verwirklichung“ geordnet werden, dann ergibt sich die folgende Hierarchie in lockerer Anlehnung an Max Scheler bzw. Viktor E. Frankl, der auf diesen zurückgreift:

Schöpferische Werte oder Werte des Tuns und Handelns; *Erlebniswerte* einschließlich Muße und Genießen sowie Freude; *soziale Werte* wie Liebe und Hingabe an Menschen und Sachen sowie Aufgaben und schließlich *Einstellungs-* oder insbesondere für jüngere Menschen *Verzichtswerte*. Mit den schöpferischen Werten verbindet sich gewöhnlich der *Nutzwert*. Er stellt jedoch eine Einengung der Wertqualität dar, weil damit vor allem der Selbstwert und – insbesondere im Zusammenhang mit Menschen – die Würde übersehen wird. Daher wenden wir ihn nicht auf Menschen an. Die *ideellen Werte* ließen sich mit den sozialen Werten und den Einstellungswerten verbinden. Als obersten Wert sehen wir die Erhaltung des Lebens und der Welt an.

Der „Sinn des Lebens“, der Sinn des Ganzen ist das, „worum das andere alles sich verlohnt“ (N. Hartmann, 1982, S. 134). Er ist von jenem Sinn, der mit Zweck in Verbindung steht, zu unterscheiden. Er ist enger und höher und vom Wertbegriff nicht abzutrennen (vgl. N. Hartmann, 1982, S. 161); denn die „Sinnggebung des Lebens kann nicht in untergeordneten und zufallsbedingten Zweckmäßighkeitsverhältnissen liegen. Sie muß in etwas Unabhängigem und Unbedingtem verankert sein. Ein solches aber haben wir nur in den Werten.“ (N. Hartmann, 1982, S. 161) Daher ist aller Sinn der Welt *wertbezogen* und aller Wert *sinnggebend* (vgl. ebd.). Das ist das Wesensgesetz. Die Form ist nach Hartmann die der Beziehung, also nicht die der Gleichsetzung.

„Das Sinnvollsein im Leben ist das Bezogensein auf Werte überhaupt, es mag nun im Hinstreben oder sonst im Ausgerichtetsein auf sie bestehen. Das Wertvollsein aber ist das, was diesem Ausgerichtetsein den Richtpunkt und den Gehalt gibt.“ (N. Hartmann, 1982, S. 161)

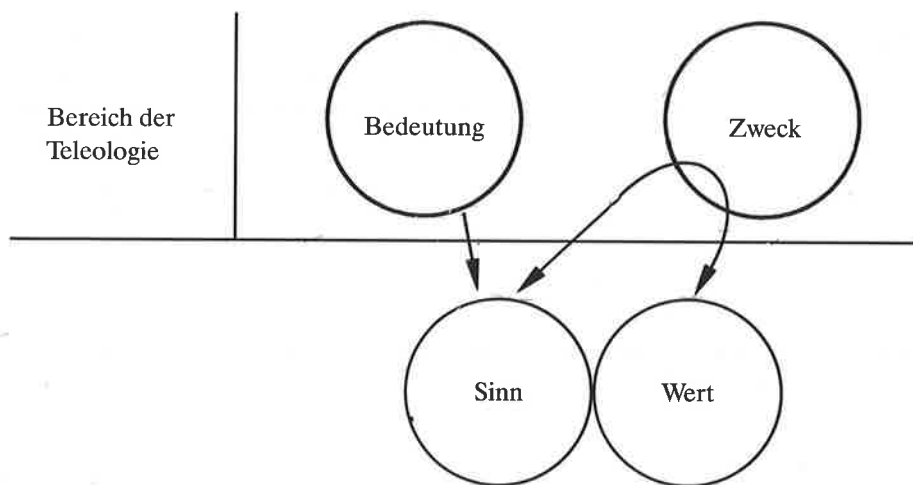
Zwar fallen Lebenssinn und Wert nicht zusammen, sie sind aber „unlöslich ineinander verschränkt“ (N. Hartmann, 1982, S. 163). Sinn und Wert stehen „jenseits aller Teleologie; sie bestehen auch ohne Zweckverhältnis“ (S. 165). Das Zweckverhältnis aber setzt Sinn und Wert voraus. Sinn steht demnach dem Wert näher als dem Zweck.

Das aktive Subjekt erlebt „Sinn“ z. B. dann, wenn es eine Bedeutung erkennt, einen Zweck erreicht, eine Funktion ausgeübt und einen Wert verwirklicht hat. Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert sind aber trotz der umgangssprachlichen Verlockung nicht selbst „Sinn“, weil sie ihre Selbständigkeit aufgeben würden. Sie sind Teilziele der Sinnsuche, Zwischenstadien auf dem Weg zum Sinn. Erst wenn sie erreicht sind, besteht die Möglichkeit eines Sinnerlebnisses. Sie fungieren als Orientierungspunkte, die sich das Subjekt setzt, wenn es die Sinnhaftigkeit eines Objekts, einer Handlung, einer Situation, der Welt und des Lebens zu erfassen sucht.

Bei *Objektensprich* man vom *Objektsinn*, meint aber damit die Funktionen, die ein Gegenstand in einem größeren Zusammenhang besitzt. Man subsumiert darunter aber auch die Bedeutung. So kann die Frage „Was soll das sein?“ bei der Besichtigung eines Kunstwerks der Moderne naheliegen. Beim *Wortsinn* meint man zwar

häufig die Wortbedeutung, aber darin erschöpft sich nie der Sinn des Wortes, weil damit u. a. auch die Funktion dieses Wortes in einer Aussage erfragt wird. Inwieweit dieser objektive, von einem anderen gegebene Sinn für das Subjekt akzeptabel ist, bei ihm zu einem Sinnerlebnis führt, ist damit nicht abgesichert. Ähnlich ist es bei dem *Situationssinn*, der beispielsweise von verschiedenen Subjekten aufgrund unterschiedlicher Situationsdeutungen als gänzlich unterschiedliche Handlungsaufforderungen verstanden wird. Der *Handlungssinn* umfaßt u. a. die Intentionen des handelnden Subjekts, erschöpft sich aber nicht in ihnen. Insofern ist eine Handlung nicht „sinnlos“ gewesen, wenn beispielsweise die Herstellung einer Tonfigur nicht gelang oder eine angestrebte Leistung nicht erreicht wurde. Wer nur das als sinnvoll betrachtet, was ein gesetztes Ziel erreichen hilft, geht notwendigerweise an einer Vielfalt von Sinnmöglichkeiten vorbei.

In *zusammenfassendem Rückblick* auf die Beziehung von Sinn zu Bedeutung, Zweck und Wert ergibt sich die folgende Graphik:



Die vorangegangenen Ausführungen über die Sinnverständnisse legten drei grundsätzlich unterschiedliche Positionen offen; die subjektbestimmte, die objektgebundene oder ontisierende und die entsubjektivierende Auffassung von Sinn. Sie alle vereint die Einpoligkeit ihres Ansatzes, durch die sich aber das Phänomen „Sinn“ letztlich nicht erfassen läßt. Sinn kann man nämlich weder durch seine Bindung an das Subjekt noch durch die Verschmelzung mit dem Objekt oder die Lösung vom Subjekt angemessen erschließen. Das läßt sich beispielsweise aus der Geschichte des Sinnproblems eindeutig ablesen, wie sie Nicolai Hartmann (1935) entworfen hat.

Weder konnte sich auf Dauer der Platonismus durchsetzen, der von einem sinngebenden „größten Gegenstand möglichen Wissens“ im Jenseits ausging, noch konnten die Versuche seit der Renaissance und Aufklärung den Idealismus überzeugen, daß die Quelle der Sinngebung in der Welt zu suchen sei; dieser strebte u. a. danach, die Verbindung zum Transzendenten wieder zu beleben. Daher kann Hartmann schreiben:

„Weder die Sinnlosigkeit des Gegebenen noch die Unerreichbarkeit transzendenten Sinnes läßt sich halten. Es muß also sehr wohl aufweisbaren Sinngehalt des Lebens geben; und er muß überall da greifbar werden, wo Wertvolles entweder wirklich ist oder im Wirklichwerden begriffen ist. Aber er liegt nicht notwendig in der Einheit eines Prinzips, nicht in einem Allgemeinen, nicht im Ewigen und Zeitlosen; er liegt auch weder jenseits der Welt, noch notwendig im Ganzen der Welt; er braucht auch innerhalb der Welt nicht darin zu liegen, daß sie – im Ganzen oder im Bruchteil – auf Sinn hin angelegt wäre; ja, er liegt überhaupt nicht im teleologischen Verhältnis allein; und ebensowenig braucht er in den Ursprüngen der Welt zu liegen, braucht nicht in einem Primat des Sinnes vor dem Sein zu wurzeln.“ (1982, S. 164)

Trotz des Versuchs, die Quellen der Sinngebung der Welt und des Lebens weder allein der Welt noch dem Jenseits zuzuschreiben, sondern einem Zwischenbereich, geht Hartmann von einem ontischen Sinnverständnis aus. Seine Auffassung von Sinn ist wie die bisherigen genauso einpolig. Es wäre zu prüfen, inwieweit ein Ansatz, der die Einpoligkeit bisheriger Sinnverständnisse überwindet, eine für die Pädagogik fruchtbare Bereicherung darstellen könnte. Darauf sollen die folgenden Abschnitte eine Antwort geben.

4. Die Überwindung des einpoligen Sinnverständnisses durch die Theorie des „Sinns als Übergang“

Die bisherigen Ausführungen ergaben, daß das intelligible Phänomen „Sinn“ weder durch die subjektbestimmte noch die objektbedingte oder die entsubjektivierte Auffassung kritiklos erfaßt werden kann. Dieser Sachverhalt legt die Auffassung nahe, Sinn nicht aufgrund spezifischer Befindlichkeiten der einzelnen Pole „Subjekt“ oder „Objekt“, sondern aus deren Spannungs- oder Bezugsverhältnis heraus zu erfassen. Dabei ist bedeutsam, daß weder das Objekt oder die Welt für das Subjekt noch das Subjekt für die Welt vereinnahmt wird. Jegliches imperiales, besitzergreifendes Gehabe verbietet sich von selbst. Wollte man dieses Bezugsverhältnis symbolisch darstellen, so böte sich hierfür das Yin-Yang-Zeichen an, das die Verwobenheit und gegenseitige Durchdringung bei Wahrung der Eigenart des Anderen zeigt. Das Zentrum jeder Sinnbemühung stellt demnach metaphorisch eine Brücke oder einen Verbindungsbogen, einen Ausgleich oder einen Übergang zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Sinnerwartung und Sinnhaftigkeit dar. *Daher sprechen wir hier von „Sinn als Übergang“.* „Sinn“ gelangt zur Existenz, wenn ein Übergang zwischen den Polen Subjekt und Objekt möglich ist, in anderen Worten: Sinn „ist“ im Übergang und ermöglicht ihn zugleich.

Das hier vertretene Verständnis von „Sinn als Übergang“ erläutern fünf Schritte. *Erstens* erfolgt eine einführende Beschreibung von „Sinn“ und eine Darstellung wesentlicher Bedingungen seiner Möglichkeit. – *Zweitens* hält ein Stufenmodell die wesentlichsten Etappen im Sinnfindungsprozeß fest. – *Drittens* kann eine Skizze sechs funktionale Qualitäten von Sinn zur Diskussion stellen. – *Viertens* lassen sich Sinnbedrohungen anführen. – *Fünftens* ergibt sich die Notwendigkeit, den Existenzbereich von Sinn zu lokalisieren.

4.1 „Sinn als Übergang“ – eine erste Beschreibung

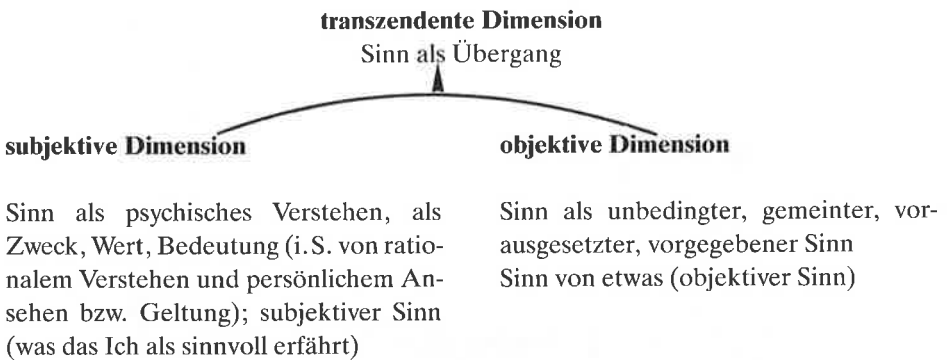
Die folgende einführende Beschreibung des „Sinns als Übergang“ zeigt *erstens* dessen Stellung gegenüber den bereits vorgetragenen Sinnverständnissen auf, skizziert *zweitens* sein Beziehungsgefüge im Überblick und stellt *drittens* seine wesentlichen Strukturmerkmale dar.

4.1.1 „Sinn als Übergang“ im Verhältnis zu herkömmlichen Sinnverständnissen

Die verschiedenen Sinnverständnisse gruppieren wir in drei Dimensionen. Die subjektbestimmte Sinnauffassung kann nur jenen Bereich von Sinn abdecken, der dem Subjekt affin und zugänglich ist. Wir ordnen sie der subjektiven Dimension zu. Die objektbedingte Auffassung sieht den Sinn als Teil des Objekts fertig vorliegen, der nur zu entnehmen sei. Sie übersieht dabei den subjektiven Anteil an der Existenz von Sinn. Wir ordnen sie der objektiven Dimension zu. Die Bemühungen um Ent-

subjektivierung von Sinn teilen wir der „prä-subjektiven“ Dimension zu, weil Luhmann „Sinn“ vor der Einmischung des Subjekts funktionsanalytisch als Prämisse der Erlebnisverarbeitung definiert, aber nicht erklären kann, wie die Prämisse entsteht. Allen steht das Verständnis von „Sinn als Übergang“ gegenüber. Wir weisen es der transzendenten – nicht transzendentalen, also jenseitigen – Dimension zu, weil „Sinn“ weder im Objekt ontisch „ist“ noch vom Subjekt allein umfassend „bestimmt“ werden kann, sondern nur durch das Unterschreiten der Grenze des Subjekt- und des Objekt-Pols „existieren“ kann.

In graphischer Darstellung ergibt sich folgendes Bild:

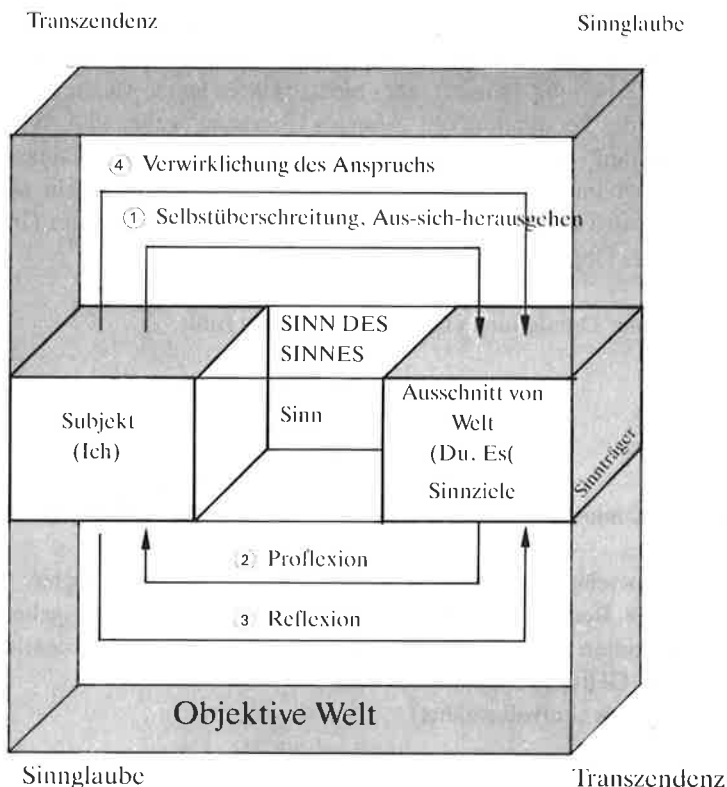


prä-subjektive Dimension
Sinn als Prämisse der Erlebnisverarbeitung

4.1.2 Das Beziehungsgefüge von „Sinn als Übergang“

Das Beziehungsgefüge, in dem „Sinn als Übergang“ zur Existenz gelangen kann, sei zunächst graphisch dargestellt. (Siehe S. 94)

Die Graphik hebt die *Oszillation* zwischen Subjekt und Welt hervor. Bei diesem Prozeß ist die „Welt“ (Mitmenschen, Dinge) der Ausgangs- und Bezugspunkt. Wir gehen vom Primat der Welt vor dem Menschen aus, denn der Mensch kommt „auf die Welt“ wie man umgangssprachlich sagt. Das heißt, er kommt in die schon vorgängige Welt, wird in sie hineingeboren (vgl. auch W. Braun, 1983, S. 3). Dieser Prozeß ist unumkehrbar. Nur im geistigen Prozeß kommt die Welt zum Menschen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn sich der Mensch sein Weltbild aufbaut, seine geistige Welt entwirft. Allgemein gilt: der Mensch bedarf der mitmenschlichen und dinglichen Welt zu seinem physischen und geistigen Leben. Die Welt hingegen kann den Menschen entbehren. Sie wäre vielleicht sogar weitaus ungestörter, ja sogar weniger ge-



fährdet ohne ihn. Der Beziehung zwischen Mensch und Welt kommt somit sinntheoretische – und pädagogische – Bedeutung zu. „Welt“ ist über die Andeutungen hinausgehend das, was vom ersten Tag unseres Lebens bis zu unserem Tode uns gegenübersteht, was uns „anspricht“, um eine metaphorische Wendung zu gebrauchen. Mit Walter Braun verstehen wir darunter auch „alles, was in einem personalen Sinnzusammenhang steht“ (1983, S. 1). „Welt“ bedeutet nach Braun auch „Lebensordnung“ (1983, S. 7). Zu denken wäre hierbei an den Tages- und Nachtrhythmus, den Wechsel der Jahreszeiten, die Riten im religiösen und gesellschaftlichen Bereich, die Gesetze und Gewohnheiten und vieles andere mehr. Wer sich in diese Ordnung einfügt, hat Sinn, so meint sinngemäß W. Braun, einen Gedanken Max Müllers aufgreifend. Die Welt ist somit die „umfassende Geordnetheit“ (M. Müller). Bezogen auf die naturhaft gegebene Ordnung können wir zustimmen, nicht aber im Blick auf die geschichtlich gewordenen Ordnungen. Denn diese würden in einen Status der Unveränderbarkeit gelangen, denen sich der Mensch zu unterwerfen habe. Da jeder seine Welt haben kann, ist die Möglichkeit der Individuation gegeben, die durch Arbeit realisierbar ist (vgl. W. Braun 1983, S. 110). „Welt“ umfaßt somit die Mitmenschen sowie die kulturelle oder dingliche und die natürli-

che Welt einschließlich des Kosmos, kurz: „Du“ und „Es“ in ihren Bezügen zum Subjekt. Sie ist die umfassende „Wirklichkeit“.

Die Welt im beschriebenen Sinne befindet sich in einem zeitlichen Kontinuum, das umfassender ist als das des Subjekts. Das heißt, daß der einzelne sich als kurzlebigen Gast verstehen kann, der die Welt für die nach ihm Kommenden bewahrt.

Das Subjekt ist auf und in der Welt zugleich. Die Doppelendigkeit des Subjekt-Welt-Bezugs besagt, daß das Subjekt zwar der Welt gegenübersteht, aber dennoch in der Welt ist und von ihr umgeben wird. Wie ist das zu verstehen? Der Ausschnitt von Welt, der in der Graphik als Quader dargestellt ist, gilt als subjektbezogen, weil das Subjekt ihn überschauen kann. Er ist für das Subjekt „Welt“. Ihm wendet es sich zu, geht aber nicht in ihm auf. Das Subjekt steht dabei der Welt gegenüber. Es nimmt aber mit dem Wissen zugleich den Anspruch wahr, sich gemäß des Wissens zu verhalten, denn der Wissende kann sich nicht mehr so verhalten als wüßte er nicht. Damit kann der Mensch der Welt wieder etwas zurückgeben, etwa wenn er Aufgaben erfüllt, die sie ihm stellt. Der Mensch ist somit in der Welt: es findet ein Ausgleich zwischen Mensch und Welt statt.

Der Ausgleich zwischen Mensch und Welt hat die Form der Oszillation. Die Oszillation ist nötig, soll Sinn zur Existenz gelangen. Die verschiedenen Phasen der Hin- und Herbewegung werden durch Überschreiten (Selbsttranszendenz, Außer-sich-Sein, Ek-stase), Reflexion, Proflexion und Realisation (Verwirklichung von Aufgaben, Anspruch und Wert) angedeutet. Bei der *Selbsttranszendenz* tritt das Subjekt gleichsam aus sich heraus und übersieht die eigenen Bedürfnisse und Triebe, die Strebungen und Wollensakte und stellt sich den Anforderungen und Verlockungen der Welt (subjektiver Weltausschnitt). Die Welt „stellt ihm die Aufgaben“, so die metaphorische Redeweise. In Wirklichkeit ist es der Mensch, der, von der Welt her denkend, eine Aufgabe wahrnimmt und – bei genügender Sinnsensibilität – sie als Aufforderung deutet. Er ist es, der in seinem Bezugsverhältnis zur Welt etwas als eine zu erfüllende Aufgabe erkennt. Die Wahrnehmung der Aufgabe ist das Ergebnis des parallel dazu verlaufenden hermeneutischen Prozesses. Die *Reflexion* führt als Folge kartesischen Denkens und verschiedener Auswüchse u. a. zu der hier zu kritisierenden Zurückziehung des Subjekts auf die Bedeutung des Sinns für es selbst. Dadurch besteht die Gefahr, daß sich der Mensch „von Sinnbezügen, in denen er steht“, abkoppelt, wie Walter Braun (1989a, S. 87), bezogen auf die Reflexivität schreibt. Der Mensch erkennt also die lebensnotwendige Verbindung zur Welt nicht mehr und isoliert sich von ihr. Reflexion als geistige Durchdringung ist aber unersetzbar und hat hier die Funktion, das Verstehen des zu erschließenden Inhalts, an dem Sinn erfahren werden soll, abzusichern. In der *Proflexion*, also jener Denkhaltung, die vom Andern her denkend, Sinn verwirklichen möchte, wendet sich der Mensch der Welt zu. Hierbei wird ihm der bereits erwähnte Anspruch bewußt, der mit dem Wissen um etwas zugleich gegeben ist.

Wir vermeiden hier eine Gegenüberstellung von Reflexion und Proflexion (vgl. hierzu Anne Fischer-Buck, 1987, S. 166–168) und suchen vielmehr die Verbindung, die zwischen ihnen besteht, herzustellen. Das ist mit Hilfe des Wirklichkeitsbegriffs möglich. Gerade die Beziehungsvielfalt, die die Wirklichkeit konstituiert und das „In-der-Welt-Sein“ strukturiert, kann die Möglichkeit eröffnen, „den proflexiven Sinn nicht mehr auf das reflexive Wissen (zu reduzieren), sondern um seiner Aufgegebenheit willen seine Unsagbarkeit, d.i. seine reflexive Unverfügbarkeit“ zu erkennen (Dietrich Benner, 1975, S. 205). *„Sinn als Übergang“ überwindet die subjektive Verfügbarkeit von Sinn und setzt zu seiner Existenz die Verdeutlichung und Unverfügbarkeit der Welt und damit des Anderen voraus. Er mündet ins Handeln.*

In der *Realisation des Anspruchs* setzt das Subjekt das Ergebnis der Proflexion um in die Tat. Dadurch wirkt es auf die Welt ein und verändert sie. In ihrem Anderssein ist sie erneut Gegenstand der Reflexion. Dies deutet die Kontinuität des sinnstiftenden Oszillierens an.

Der subjektive Weltausschnitt läßt sich einerseits nach Bedeutung, Zweck, Funktion, Wert und Anspruch gliedern und andererseits in die Bereiche Zeichen, Objekt, Handlung, Situation und Leben oder kurz: in Du und Es bzw. Welt. In diesem Wirklichkeitsausschnitt übernehmen verschiedene Kriterien, z.B. Normen und Prinzipien die Orientierungsfunktion für gehaltvolle Entscheidungen.

Diesem subjektspezifischen Wirklichkeitsausschnitt steht das Subjekt nicht nur distanziert gegenüber, sondern arbeitet ihn aus der umfassenden Welt immer mehr heraus; denn er ist *seine eigene Welt*. Dabei spielt die besondere Lage des Subjekts, die durch anthropogene, biographische und soziokulturelle Faktoren bestimmt ist, eine große Bedeutung. Das Subjekt läßt sich in Anlehnung an Herman Nohls „Seelenstruktur“ in Bios, Thymos, Eros und Person bzw. in die personal-geistige, kognitive, psychische, physische und relationale Dimension gliedern (vgl. K. Biller, 1988c, S. 100–102).

Damit sind die beiden aufeinander bezogenen Pole „Welt(ausschnitt)“ und „Mensch“ skizziert. Der *Sinn Glaube* als transzendente Kategorie im Kantschen Verständnis mündet ein in die Auffassung, daß „Sinn“ prinzipiell möglich wird, wenn subjektives Leben der „Welt“ gegenübersteht oder in ihr „ist“, sich in einem Bezugsverhältnis zu ihr verwirklicht. Wir ergänzen diese Ansicht durch die Behauptung, daß das Sinnstreben des Menschen die Sinn-Hoffnung ausdrückt, die ihn letztlich am Leben erhält. Voraussetzungsdiagnostisch gedacht, kann es nicht der Sinn des Lebens sein, am Ende scheinbar sinnlos zu vergehen. Da diese Frage sich dem Zugriff des Denkens und Erkennens entzieht, den Bereich der Transzendenz betrifft und somit zu einer Angelegenheit von Spekulation wird, schlagen wir vor, zwar den Sinn glauben beizubehalten, aber den Sinn im Bereich des Diesseits zu suchen. Mit Nicolai Hartmann können wir sagen: „Gerade im Endlichen gilt es, den Sinn zu ergreifen, gerade im Zeitlichen, Vergänglichen, Ephemerem. Denn dort ‘ist’ er – und zwar bis in das Einzelne und Zufällige hinab.“ (1982, S. 166)

Zwischen den beiden Polen entsteht eine Oszillation, die z.B. durch die Wahrnehmung einer Aufgabe durch das Subjekt ausgelöst wird. Dabei mag sich das Subjekt fragen, ob es bereit und fähig ist, die Aufgabe zu übernehmen. Es kann sich auch prüfen, ob es die Aufgabe richtig erkannt hat. Erst allmählich findet die Entscheidung statt. Bei der Ausführung mögen so lange Verbesserungen nötig sein, bis das Subjekt die Überzeugung gewinnt, das, was angesichts einer Situation notwendigerweise getan werden müßte, nach bestem Wissen und Gewissen erledigt, also den Sinn erfüllt zu haben. Bei diesem Pendelvorgang zwischen Subjekt und Welt macht sich an einer bestimmten, aber nicht von vornherein festgelegten Stelle der Sinn gleichsam als überspringender Funke bemerkbar, sei es in der Form des bekannten aha-Erlebnisses oder nach getaner anstrengender Arbeit in der subjektiven Überzeugung, bei der man erschöpft feststellt, daß dies alles „sich lohnt“ (N. Hartmann, 1982, S. 134, 169) hat. Sinn kann demnach in bewußter Absicht gesucht werden. Man kann ihn aber auch gleichsam unbeabsichtigt erfahren. In beiden Fällen hat sich das Subjekt in vorher nicht festlegbaren Phasen an die Sache selbstvergessen hingegeben, es war bei der Sache und damit sicherlich auch schon „beim Sinn“, ohne sich dessen bewußt geworden zu sein. Wenn Sinn für Menschen wahrnehmbar sein soll, dann ist er an das Bewußtsein gebunden.

Zwischen den beiden Polen „Welt“ und „Subjekt“ entsteht gleichsam als Spannungsausgleich „Sinn“, der sich nach Theodor Litt in zwei Grade unterscheiden läßt (vgl. Abschnitt 3.2.2.3). Die Graphik verdeutlicht, daß der erlebte Sinn von der Ebene des „Sinnes von Sinn“ begrenzt wird. Es kommt also nicht nur darauf an, etwas zu wissen, sondern den damit bewußt gewordenen Anspruch zu erfüllen. Das drückt das vierte Stadium des Oszillationsprozesses „Realisation des Anspruchs“ in der Graphik aus. Damit findet nun tatsächlich ein „Übergang“ vom Subjekt zur Welt und umgekehrt statt. Wie aus der Graphik entnehmbar, ereignet sich der Übergang in allen jenen Bereichen, in denen das Subjekt mit Welt oder das Ich mit Du bzw. Es in Verbindung steht. Damit können wir sagen, daß Sinn dem Ich den Weg zur Welt, zum Du bzw. Es eröffnet. Er ist die Voraussetzung für die Überwindung der Subjekt-Objekt-Trennung oder allgemein: von konträren Positionen.

Resümierend können wir feststellen: „Sinn als Übergang“ kann Gegensätze zwischen Welt und Subjekt überwinden und deren Beziehung bereichern. Er bedarf aber der beiden Pole Mensch und Welt, um zu seiner Existenz zu gelangen. Dies geschieht in der Oszillation zwischen Mensch und Welt, wo er – gleichsam als zündender Funke zwischen zwei Elektroden – im Subjekt ein Sinnerlebnis auslöst, etwa derart, daß eine lang gesuchte Einsicht endlich aufleuchtet und folgendermaßen kommentiert wird: „Ach, so ist das gemeint gewesen!“, „Das also hat der Autor ausdrücken wollen!“ und „Das war zwar alles sehr anstrengend aber schön!“ Die wesentlichen Strukturmerkmale des „Sinns als Übergang“ skizziert der folgende Abschnitt.

4.1.3 Strukturmerkmale von „Sinn als Übergang“

Die sprachgeschichtliche Betrachtung von „Sinn“ ergab zehn Bedeutungsaspekte und eine Vielzahl an Einzelbedeutungen. Beispiele hierfür sind der „Sinn“ verstanden als „Gedanke“, als „Wahrnehmungsorgan“, als „Sinn für etwas oder für jemanden“ und als „Sinn von etwas“ (vgl. Einleitung). Wir stellen den „*Sinn von etwas*“ im Hinblick darauf, daß er „Übergang“ ist, in das Zentrum der folgenden Ausführungen, weil damit die Beziehung von Mensch und Welt erfaßbar ist. Um des Überblicks willen sei zunächst die Graphik auf S. 99 dargestellt.

In der Graphik stehen sich ein subjektiver und ein objektiver Sinnbereich polar gegenüber, um die Oszillation zwischen ihnen zu verdeutlichen, die in der Regel zu dem in der Mitte lokalisierten „Sinn“ führt. Der objektive Sinnbereich ist durch die objektive Wirklichkeit repräsentiert.

Die objektive Wirklichkeit

Die objektive Wirklichkeit kann „Sinn“ in unerschöpflicher Weise ermöglichen. Sie ist die „Welt“, in der das Subjekt „ist“ (vgl. Abschnitt 4.2.1.1). Sie läßt sich in die fünf Bereiche Natur, Zivilisation, Kultur, Handeln und Menschenleben gliedern.

Die *Natur* ist nicht vom Menschen erzeugt und insofern nicht verstehbar. Sie ist demzufolge auch so lange sinn-neutral, so lange der Mensch nicht mit ihr in Beziehung tritt. Ein sachgemäßer Umgang des Menschen mit der Natur und eine gründliche Vermittlung von Forschungsmitteln beispielsweise ermöglichen es, den „Ausdrucksgehalt der Natur“ (Th. Litt, 1948a, S. 76) und den damit verbundenen Anspruch wahrzunehmen. Da der Mensch beinahe jeden Winkel der Natur in Beziehung zu sich gebracht hat, obliegt es ihm, unter Wahrung der Sinn-Neutralität der Natur ihr gegenüber jeden Sinnoktroi zu vermeiden, kurz: sie ausschließlich für menschliche Zwecke zu vereinnahmen. Vielmehr kommt es darauf an, sie unversehrt zu erhalten. Die bisherige Annahme, technischer Fortschritt beeinflusse die Natur nicht, hat sich als falsch erwiesen. Daher ist künftig von der Industrie vor Aufnahme einer Produktion die Naturverträglichkeit sowohl der Produkte als auch ihrer Herstellung zu fordern.

Die *Zivilisation* deckt ein weites Gebiet der Wirklichkeit ab. Jedes ihrer Produkte kann seinen Sinngehalt vor allem durch seine Funktionen offenlegen. Es zeigt seinen Sinngehalt aber auch darin, daß es jene Zwecke erfüllt, für die es erfunden wurde. Wenn Funktion und Zwecke nicht mehr benötigt werden, etwa weil es technisch überholt wurde, bekommt das Produkt als historisches Anschauungsobjekt vielleicht seinen Sinn in sich selbst zugebilligt.

Die *Kultur* ist Ausdruck oder Objektivation menschlichen Geistes. Kulturelle Werke haben demzufolge die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung des Subjekts mit ihnen, einen bestimmten Sinn zu evozieren. Der ursprünglich verschlüsselte

subj.
Sinn-
bereich

subjektive **Wirklichkeit**
(subj. Lebenswelt, subj. geistige Welt, Sinn Glaube, -erwartung des Ich)

Sinnkrise

Frage nach dem Sinn von ...

Zeichen, Symbolen
Begriffen etc.

Situation, Objekt
Techniken etc

Handlung, Leben
etc.

Wesensbeschreibungen
Beweggrund (allg. weil)
Motiv (konkret, um zu)

Ziele, Regeln

Normen, Prinzipien
Sitten, Gesetze
Gebräuche

Verstehen

**Erleben, Erfahren
Umgehen**

**Handeln, Verwirklichen
existentiell. Umstellung**

können ermöglichen

gesagter Sinn
Sinn
als Lebens- und
Welterhalt
gemeinter Sinn

können ermöglichen

Bedeutung von / für
etwas / jemanden

Zweck
Funktion

Wert
Anspruch

noetisch
kognitiv
theoretisch

psychisch

pragmatisch

ethisch
religiös
ästhetisch
sozial
wirtschaftlich
technisch

Zeichen
(Wort, Zahl)

Symbol

Objekt
(Lebens-)werk
Natur-,
Kulturobjekt

Handlung
Verhalten

Verfahren
Methode
Techniken

Situation

objektive **Wirklichkeit**

(Natur, Zivilisation, Kultur, Handeln, Leben)

Sinn-
hilfen

Sinn-
erfassung

Sinn-
ziele

Sinn-
richtung

Sinn-
träger

obj. Sinn-
bereich

Sinngehalt erschöpft nicht die Sinnfülle des kulturellen Werks. Gleichwohl muß er erst entdeckt werden, damit man von ihm sagen kann, es „gibt“ ihn, damit er „aus sich heraus sein“ oder „existieren“ kann. Den Sinngehalt zu erkennen, heißt, ein bestimmtes kulturelles Objekt zu verstehen. Inwieweit daraus ein Sinnerlebnis wird, hängt vom Subjekt ab. Die *Bedeutung* ist es also, die den Sinngehalt eines Kulturgegenstandes einem Subjekt erfahrbar machen kann. Das aber setzt einen intersubjektiv gültigen Sinngehalt voraus, der gemeinsam definiert, aber niemals aufoktroiiert werden darf. Wir heben auf den noetischen Aspekt der Kulturprodukts deshalb an, weil das Subjekt dieses zuerst verstehen muß, um seinen Sinngehalt erleben zu können. Das schließt nicht aus, daß das Subjekt auf dem Weg über dessen Funktion und Zweck zu einem Zugang zu dessen Sinngehalt gewinnt. Aber auch durch das Objekt selbst gelingt ein Zugang zu dessen Sinngehalt, etwa indem das Subjekt ein Bild ohne bewußte Zwecksetzung auf sich wirken läßt.

Mit dem *menschlichen Handeln* als der vierten Gruppe der objektiven Wirklichkeit sind zugleich auch das Verhalten, Denken, Empfinden und Tun zu nennen. Diese Sinnbereiche können ihren Sinn vor allem durch die Erfahrung ihres Wertes dokumentieren. Hier wenden die Subjekte eine Werthierarchie an. Menschliches Handeln, Denken, Empfinden und Tun können dem Subjekt aber auch die Bedeutung, die sie vermitteln möchten, zu einem Sinnerlebnis verhelfen. Sie vermögen darüber hinaus, etwa beim Spiel, durch die Erfüllung ihrer Funktionen und Zwecke zu Sinnerfahrungen beizutragen.

Das *Menschenleben* verkörpert die letzte Gruppe der Sinnbereiche. Sein ihm immanenter Sinngehalt wird vor allem durch die *Erhaltung des Lebens* erfahrbar. Das gilt für das eigene wie das fremde Leben, sowohl der eigenen Art als auch der anderer Arten. Es ermöglicht aber auch, durch Bedeutungsvermittlung und Wertverwirklichung zur Sinnerfüllung zu gelangen. Durch seine vielfältigen Funktionen, die es leistet, und durch verschiedene Zwecke, die es erfüllt, kann es zusätzlich zu Sinnerlebnissen führen. Aber auch durch es selbst, durch sein bloßes Da-Sein offenbart es dem Subjekt seine Sinnhaftigkeit.

Die Natur kann in der Beziehung zum Menschen vor allem aus sich selbst Sinnmöglichkeiten bieten. Da sie nicht für den Menschen erzeugt wurde, sie ist ja lange vor ihm schon dagewesen, widerspricht ihr jegliche Ver zweckung. Die Sinnmöglichkeiten eines Zivilisationsprodukts hingegen sind vor allem in seiner Funktion und seinem Zweck zu suchen, und während die optimalen Sinnmöglichkeiten eines kulturellen Werks in seiner Bedeutung liegen, findet man sie beim menschlichen Handeln in dessen Wert. Der Sinn des menschlichen Lebens wird ermöglicht durch es selbst, aber auch dadurch, daß es Funktionen und Zwecke erfüllen kann, eine Bedeutung für sich und andere hat und einen Wert darstellt. Dadurch ist das menschliche Leben – wie die Natur – zu erhalten.

Die Sinnträger

Die objektive Wirklichkeit mit den Sinnbereichen Natur, Zivilisation, Kultur, Handeln und Menschenleben ist, wie gesagt, ein potentieller Sinnträger. Darunter verstehen wir jene Faktoren und Daten der objektiven Wirklichkeit, in denen menschlicher Geist irgendwann einmal „Sinn“ gleichsam kodierte. Sie sind Ergebnisse geistiger Reflexion, also Objektivationen menschlichen Geistes und insofern verstehbar. Sie tragen daher in sich *potentiellen Sinn* und können vom Subjekt in ihrer Sinnhaftigkeit erschlossen werden. Ihre Vielfalt gliedern wir in sechs Gruppen: (1.) *Zeichen*. Sie werden allgemein verstanden als sinnlich Wahrnehmbares, das hinführend, andeutend oder als Merkmal für etwas anderes stellvertretend eintritt oder verwendet wird. Zu den natürlichen Zeichen gehören u. a. die Erkennungszeichen, etwa das Neigen des Kopfes als Zeichen des Grußes. Die künstlichen Zeichen bedürfen einer willkürlichen Festsetzung, wie dies z. B. bei den Signalen einer Pfeife der Fall ist. Außerdem sind mathematische Zeichen, Schriftzeichen und sprachliche Zeichen zu nennen. Das Wort ist ein sprachliches Zeichen und kann als Naturzeichen aufgefaßt werden, was besagt, daß es den wahren Sinngehalt in sich trägt, wie dies die antike Sprachtheorie behauptet. Es kann aber auch ein Kunstzeichen sein. Das wiederum besagt, daß das Wort ohne innere Beziehung zum Gegenstand willkürlich gesetzt ist. – (2.) *Symbol*. Es nimmt die Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem auf und veranschaulicht den Sinn des Gemeinten wie im Gleichnis. Es ist begrifflich nicht auszuschöpfen, weil in ihm eine Vielfalt von tieferen Zusammenhängen gefaßt ist (vgl. Brockhaus, 1973). – (3.) *Objekt*. Zu den Objekten zählen Kulturprodukte, technische Erfindungen, Naturgegenstände aber auch das Lebenswerk eines Menschen u. a. m. – (4.) *Handlungen*. Sie repräsentieren den Aktivitätsbereich des Menschen, so daß hier auch Verhaltensweisen, Tätigkeiten und Fertigkeiten in Beruf und Freizeit zu subsumieren sind. – (5.) *Verfahren*, Techniken und Methoden und (6.) *Situationen* schließen die Gruppierung ab.

Die Sinnrichtungen

Die Gruppen von Sinnträgern lassen sich zu Sinnrichtungen bündeln, wobei eine einfache oder mehrfache Zuordnung möglich ist. Die Bezeichnung Sinnrichtung drückt aus, daß der Sinn unter einer bestimmten Blickrichtung aller Wahrscheinlichkeit nach erschließbar ist. Er selbst ist ja rein geistig, also unsinnlich, um den Litschen Terminus aufzunehmen. Die Sinnrichtungen sind einem Suchraster vergleichbar, mit dessen Hilfe sich Sinnmöglichkeiten aufspüren lassen. Es wäre allerdings falsch, von „Sinndimensionen“ zu sprechen, weil Sinn keine wie auch immer geartete Dimension besitzt. Er ist ja gerade durch seine Lösung von jeglicher dimensionaler Festlegung in Raum und Zeit gekennzeichnet. Er kann lediglich mit Hilfe spezifisch formulierter Fragen erfaßt werden, wenn man ihn beispielsweise im kognitiven Bereich sucht. Die Dimension könnte sich somit nicht auf Sinn, sondern immer nur

auf den sinntragenden Gegenstand beziehen. Doch dies ist hier nicht beabsichtigt. Das gleiche gilt von der Bezeichnung „Sinnebene“. Sie könnte lediglich signalisieren, in welcher Denkhaltung an die Erschließung des in einem Sinnträger „anwesenden“ Sinnes herangegangen werden soll. Das aber widerspricht völlig unserer Sinn-auffassung.

Unter Einbeziehung der Arbeiten Eduard Sprangers (1925; vgl. auch Abschnitt 1.3), Wolfgang Klafkis (197w5, S. 118f.) und Christian Salzmanns (1980) ergeben sich die folgenden Sinnrichtungen:

1. Die *noetische*, *kognitive* oder *theoretische* Sinnrichtung wird durch die geistigen Prozesse des Bewertens, Verstehens, Einschens, Erkennens, Betrachtens und Schauens erfaßt. Das Subjekt bemüht sich, die Bedeutung von etwas zu kennen und in einen Zusammenhang einzuordnen. Zu den hier erarbeiteten Ergebnissen gehört es, den damit ansichtig gewordenen Anspruch zu verwirklichen und auch die Freude, die im Anschluß an die Arbeit aufkeimt, bewußt zuzulassen und zu genießen.
2. Die *pragmatische*, die *praktische* oder *funktionale* Sinnrichtung wird durch den Umgang mit notwendigen Objekten, die unerläßliche Einbeziehung in die Situation oder die unaufschiebbare Ausübung einer Handlung erfahrbar. Hier könnte das Subjekt den humanen Gehalt des Nützlichkeits- und Gemeinnützigkeitspostulats aus der Zeit der Aufklärung erfahren. Eine erneute Besinnung auf den zu Unrecht seit Sturm und Drang, Neuhumanismus und Romantik verkürzten Gehalt des utilitaristischen Postulats kann hier zwar nicht geleistet, wohl aber mit Wolfgang Klafki (1975, S. 119) gefordert werden.
3. Die *wertbezogene* Sinnrichtung beinhaltet keine Werthierarchie (vgl. Abschnitt 3.4), sondern umfaßt ein Bündel subsumierbarer Sinnrichtungen, nämlich die ethische, religiöse, soziale, ästhetische, wirtschaftliche, technische und psychische (thymotische). Die *ethische* Sinnrichtung läßt sich erfassen durch die Frage nach dem zu verwirklichendem Sein-Sollenden bzw. Guten. – Die *religiöse* Sinnrichtung zielt auf die Transzendenz und erkennt in der Fähigkeit zu glauben eine wesentliche Möglichkeit der Sinnerfahrung. – Die *soziale* Sinnrichtung zielt auf die Beachtung des Anderen (Mensch, Ding, Natur) ab. – Die *ästhetische* Sinnrichtung tendiert auf die Erwartung von Aussagen über künstlerische Darstellungen, wobei z.B. nach Herman Nohl (1923, 1946) die erlebte Einheit von Form und Inhalt als einer „Gestalt“ sinnstiftend sein kann. Der ästhetischen Sinnrichtung ist auch das freie Spiel untergeordnet. – Die *wirtschaftliche* Sinnrichtung rückt das ökonomische Denken in den Mittelpunkt und die damit erreichbaren Sinnmöglichkeiten. – Die *technische* Sinnrichtung beinhaltet das Machen und kann einen Beitrag zu den sog. schöpferischen oder Schaffenswerten liefern.
4. Über die erwähnten Arbeiten hinausgehend, nehmen wir die *psychische* Sinnrichtung auf, weil sich Sinn auch z.B. bei psychischer Übereinstimmung offenbaren kann. Außerdem kann damit auch die Freude als sinnstiftend erkannt werden. So ist

es beispielsweise sinnvoll, in einen Film zu gehen, wenn man sich dabei entspannen, daran erfreuen oder eine prickelnde Spannung erleben möchte. Das psychische Verstehen erschließt einen weiteren möglichen Sinnbereich, der mit anderen verbunden ist. Das psychische Verstehen setzt voraus, daß das Subjekt sich in den anderen „einschwingt“ (Martin Buber), nicht um etwas von ihm zu fordern oder ihn zu verändern, sondern um bei ihm zu sein, damit es ihm gerecht werden kann. Dazu bedarf es der Absehung egozentrischer Tendenzen. Nur derjenige kann beim Andern sein, der von sich und seinen Interessen, Wünschen, Begierden u. a. m. absieht, also ichlos ist. Franz Fischer kleidete diese Forderung in die Sentenz: „Wir sind ohne uns mit dem, der ohne sich mit uns ist.“ (A. Fischer-Buck, 1987, S. 158) Mit der psychischen Sinnrichtung ist uns auch das Streben des Menschen nach „oben“, nach Ehre, Ansehen, Macht, Bedeutung und Anerkennung wichtig, auf das Herman Nohl (1949, S. 284) eindringlich hingewiesen hat.

Wer versucht, den Sinn in möglichst vielen Sinnrichtungen zu verwirklichen, hat die Chance einer hochwertigen Sinnerschließung und damit die Gewähr, sinnerfüllt zu leben. Zur Konkretisierung dieses Zusammenhangs möge das folgende Beispiel dienen:

„Um den Sinn eines Fußballspiels zu verstehen, muß man die Struktur, d. h. in diesem Fall die Spielregeln, durchschauen. Man hat den Sinn des Spiels aber erst voll erfaßt, wenn man auch die nur im handelnden Vollzug wahrnehmbaren, existentiell bedeutsamen, emotionalen Qualitäten des Spiels wie persönlichen Einsatz, kooperatives Zusammenspiel, aktivierende Spannung usw. erfahren hat.“ (Chr. Salzmann, 1980, S. 636)

Verallgemeinert können wir sagen, daß der Sinn eines Spiels erst dann in ganzer Fülle erfaßt wird, wenn es in konzentrierter Weise gespielt wird, weil nur dabei die in Frage kommenden Sinnrichtungen die Sinnmöglichkeiten eröffneten. Wer durch intensive Arbeit an einer Aufgabe in die Freiheit des Könnens kommt, erlebt die Fülle an möglichem Sinn. Dieses Befreiungs- oder Emanzipationserlebnis ist ein anregendes Sinnmotiv und insofern pädagogisch bedeutsam.

Die subjektive Wirklichkeit

Der polare Gegensatz der objektiven Wirklichkeit ist die subjektive, weshalb sie in der Graphik ihr gegenüber angeordnet wurde. Die Lebenswelt, die geistige Welt des einzelnen, die Sinnerwartung und der Sinnglaube, der nach Viktor E. Frankl (1981, S. 94) im Sinne Kants eine transzendente Kategorie sei, kennzeichnen sie. Die subjektive Wirklichkeit repräsentiert in der Graphik das Ich (Subjekt, Mensch).

Die Sinnfrage

Die Frage nach dem Sinn von etwas ist meist Auslöser für die Sinnsuche. Sie drängt sich insbesondere in Krisensituationen in das Bewußtsein des Subjekts. Unersetzbar ist sie, wenn es um die Erschließung des Sinnes von Sinn geht. Sie stellt sich etwa im Anschluß an die Frage nach dem verstandenen Sinn eines Satzes und fragt nach dem Sinn des Verstandenen. Sie fragt gemäß der Fischerschen Voraussetzungsdiagnostik

nach dem Vorausgesetzten und will auf diese Weise das Gemeinte erfahren, um dessen Sinn zu erfüllen.

In eine ganz andere Richtung zielt die Wozu-Frage, etwa in der Fassung „Wozu ist das alles gut?“, die auch Jean Jacques Rousseaus Emil stellte (vgl. A. Kaiser; R. Kaiser, 1981, S. 314). Sie versucht Ziele zu erfassen, die sich lohnen, verfolgt zu werden. Die spezifische Sinnfrage ist aber die Frage nach dem Sinn des Lebens. Sie zielt am Lebensabend eines Menschen u. a. auf Rechenschaft, die er vor sich selbst, seinem Gewissen oder dem Transzendenten ablegt. In jungen Jahren des Menschen kann die gegebene oder gefundene Antwort jedoch eine Orientierungsfunktion im Leben ausüben. Sie enthält meist eine Art Auftrag, der zu erfüllen ist, wie wir z. B. von Franz Fischer wissen (vgl. A. Fischer-Buck, 1987, S. 26). Sinnfragen geht in der Regel die Erfahrung eines Sinn-Defizits voraus.

Mit der Bindung des Sinnes an den Menschen hängt die hier vertretene Auffassung zusammen, wonach der Sinn des Lebens im Leben selbst liege, eine Formulierung, die nach Herman Nohl (1963, S. 80) auf Johann Wolfgang von Goethe zurückgeht und die zu dessen Forderung führte, das Leben zu lehren (vgl. H. Nohl, 1949, S. 284, 289). Demzufolge kommt es auf den Prozeß des Lebens und nicht auf das Ergebnis an. Auch bereits der Weg und nicht erst das Ziel sind als Sinnmöglichkeit zu beachten.

Der Ausspruch Goethes, der Sinn des Lebens liege im Leben selbst, kann aber auch dahingehend verstanden werden, daß der Sinn des Lebens in der Erhaltung „des“ Lebens bestehe. In dieser Deutung der obersten Funktion von „Sinn als Übergang“ kommt es auf das Leben des einzelnen überhaupt nicht an, sondern nur auf den Gesamtzusammenhang, in dem auch mikroskopisch kleine Flechten „Leben“ sind. Das aber zieht die Folgerung nach sich, daß der einzelne sein eigenes Leben, entgegen seiner bisherigen Gewohnheit nicht so wichtig zu nehmen braucht und sich statt dessen dafür einzusetzen hat, daß die Vielfalt des Lebens, eben das Lebens-Gesamt möglichst erhalten bleibt, denn nur so könnte auch er ein Anrecht erwerben, als Art weiterzuleben. Dies betont den Zusammenhang mit dem Primat der Wertverwirklichung in der Pädagogik und ist eine recht konsequenzenreiche Erkenntnis für den erzieherischen Alltag (vgl. Abschnitt 6).

Wesentliche *Hilfen zur Sinnfindung* sind Wesensbeschreibung, Beweggrund und Motiv bezüglich der Sinnerschließung von Wörtern, Zeichen und Symbolen; Ziele und Regeln unterstützen die Sinnsuche bei Situationen und Objekten; Normen, Prinzipien, Gesetze, Gebräuche, Sitten und Gewohnheiten tragen zur Sinnfindung bei Handlungen und insgesamt beim Lebensvollzug bei. Mit dem Insgesamt dieser Hilfen kann man durch Verstehen, Erleben, Umgehen, Handeln, Verwirklichen, persönlicher Umstellung eine Vielfalt an Sinnmöglichkeiten realisieren, die in der Auseinandersetzung mit einem zu erschließenden Sinninhalt sich ergeben. Der Sinn kommt in dieser Weise als „gesagter“ zur Existenz. Es ist offensichtlich, daß der Sinn

im Subjekt und sonst nirgends registriert wird, obgleich er weder hier noch im Objekt existiert, sondern nur „zwischen“ ihnen. Zwischen „gesagtem“ und „gemeintem“ Sinn kann sich ein Aufstufungsprozeß abspielen, auf den wir hier nicht eingehen können. Dessen Ergebnis ist „Sinn von etwas als Übergang“.

Sinn als Übergang

Der Sinn von etwas als Übergang fungiert hier als Lebens- und Welterhalt und stellt das Ergebnis der hin- und hergehenden (oszillierenden) Tätigkeit des Subjekts zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit dar. Die Graphik verdeutlicht, daß „Sinn“ weder der subjektiven noch der objektiven Hemisphäre innewohnt, sondern seinen eigenen Bereich „zwischen“ den beiden Welten einnimmt (vgl. Abschnitt 4.7).

Aus philosophischer Sicht erscheint nach Max Müller (1966) „Sinn“ als *theoretisch-abstrakter Sinn* der Wörter, Sätze und Urteile, als *praktisch-konkreter Sinn*, der den Selbstsinn der Ganzheit des Lebens und seiner Welt umfaßt, und schließlich als *absoluter Sinn*, der als „Seinssinn“ das Ergebnis philosophischen Denkens und als „Heilssinn“ die Frucht des Glaubens angesichts des Todes ist. Hier wird offenkundig, daß sämtliche Bereiche der Welt mit „Sinn“ ausgestattet, daß sie selbstsinnhaft sind. Die Einteilung ist zwar einleuchtend, sie bezieht sich aber lediglich auf die Bereiche, in denen „Sinn“ möglich ist, nicht auf den Sinn selbst, der überall der gleiche ist. Außerdem läßt sich das hier vorliegende ontische Sinnverständnis mit dem Sinn als Übergang nicht vereinen. Dennoch erscheint uns die formale Gliederung als hilfreich.

Nach der vorliegenden Sinnauffassung erlebt das Subjekt „Sinn“ erst, nachdem ein Übergang zwischen ihm und der Welt stattgefunden hat. Es muß ihn erkennen, erfahren, erleben. Andere können bei dem Sinnfindungsprozeß zwar helfen, etwa durch die Gestaltung der Situation, aber den Übergang selbst können sie nicht für das Subjekt verwirklichen. Dort, wo „Sinn“ aber auf Dauer nicht eintritt, gleitet das Subjekt ab in die noogene Neurose oder aber es nimmt sich einen Sinnersatz, etwa in der Form von Drogen, unter Umständen auch mit Gewalt. Denn mit Sinn erwirbt es sich immer auch ein Stück von Welt, in materialierender wie in ideeller Hinsicht. Worin besteht aber der Sinn dieses Sinnstrebens?

Die Antwort auf diese Frage ergibt sich, wenn man nach dem Sinn des Sinnes fragt. Man kann die Iteration des Sinnes bis ins Unendliche führen, aber wir halten an einer für die Pädagogik wichtigen Stelle an. Dort erkennen wir, daß der Sinn als Übergang der Lebenserhaltung dienen kann, weil er ohne Subjektbestimmung und Objektbedingtheit zur Existenz gelangt. Die Antworten auf Sinnfragen bekommen in diesem Zusammenhang einen existentiellen Bezug und sind höchst folgenreich. Damit der Heranwachsende fähig ist, sich selbst die richtigen Antworten auf Sinnfragen zu geben, sind bereits die ersten Wozu- und Warum-Fragen der Kinder angemessen.

sen zu beantworten. Angesichts des unausweichlichen Todes gewinnt das Leben einen unschätzbaren Wert, so daß die Bedeutung der lebenserhaltenden Antwort auf die Sinnfrage nicht zu überschätzen ist.

Die lebenserhaltende Qualität von Sinn geht mit der Anlage des Menschen einher. Die Aktivität des Organismus beispielsweise bekämpft eindringende Krankheitserreger so lange als irgend möglich mit körpereigenen Abwehrstoffen. Wie wertvoll das Immunsystem des Körpers ist, erfährt, wer daran Schaden genommen hat. Ferner dient die Schmerzwahrnehmung genauso wie das Gefühl der Angst dazu, den Menschen vor lebensgefährdenden Handlungen und Objekten zu bewahren. Da nun auch unser Verstand die erwähnten körperlichen und emotionalen Prozesse als lebenserhaltend einstuft, ist darin ein Beleg für die Richtigkeit der Annahme zu sehen, daß der Mensch, wenn er nun schon lebt, möglichst lange leben möchte.

Allerdings kann gerade auf der geistig-personalen Ebene die lebenserhaltende Tendenz des psycho-physischen Organismus unterbrochen werden. Der Mensch kann sein Leben bewußt aufs Spiel setzen oder für einen „höheren Sinn“ einsetzen. Diese Selbstbestimmung vermeidet der Sinn als Übergang, weil in diesem Sinnverständnis sofort nach den Aufgaben gefragt wird, die angesichts der in Rede stehenden Situation eigentlich zu erfüllen wäre. Inwieweit die Entscheidung ein Ergebnis traditionsreicher Ideologie ist, müßte ebenfalls untersucht werden; denn auch die Objektbedingtheit von Sinn ist auszuschließen. Dennoch gibt es in der Tat Augenblicke, in denen ein Subjekt nicht mehr leben möchte, weil es in seinem Leben keinen Sinn mehr sieht, präziser: erfahren kann.

Wenn Martinus Jan Langeveld schreibt:

„Die richtungsweisenden Werte sind verbunden mit jenen Kräften, die das Leben lebenswert machen. Nun brauchen wir eine Elite, die Güter, denen man solche richtungsweisenden Werte zuschreibt: die Größe menschlichen Strebens, menschlicher Leistung, menschlicher Tätigkeiten und menschlichen Eiferns, menschlicher Rührseligkeit und Produktivität.“ (1971, S. 253)

So denkt er in diesem Zitat nicht vom Ändern, von der Welt, von den Gegebenheiten und Aufgaben her, sondern von einem *subjektiven Maßstab*, der vorgibt, was für den Menschen bedeutsam und somit sinnvoll ist. Der Sinn wird dem Leben in einer kritischen Situation zuerkannt oder nicht. Das aber ist subjektbestimmt und zugleich auch gefährlich, weil es hier zu beliebig steuerbaren Einwirkungen von außen kommen könnte, wodurch sich die Objektbedingtheit von Sinn anzeigt. So wäre es denkbar, daß aus irgendwelchen Gründen die alte Generation systematisch darauf vorbereitet wird, daß Überalterung und lange Krankheit eigentlich nicht lebensdienlich und menschenwürdig seien und ihnen folglich ein „sanftes Sterben“ vorzuziehen sei. In der von uns vertretenen Sinnauffassung wäre dies ein Höchstmaß an Sinnoktroi und somit abzulehnen.

4.2 Bedingungen der Möglichkeit von „Sinn als Übergang“

Bezog sich die obige Erwähnung der Objektbedingtheit von Sinn auf dessen konkrete Inhalte, so sollen jetzt die rein formalen Bedingungen genannt werden, die den „Sinn als Übergang“ ermöglichen. In diesem Verständnis können wir ihn in Anlehnung an Theodor Litt als „*bedingten Sinn*“ kennzeichnen. Einige auch unter pädagogischem Aspekt bedeutsame Bedingungen sollen im folgenden ausgeführt werden. Dabei sei in *Rahmenbedingungen* und in *bedingende Einzelmomente* unterschieden.

4.2.1 Rahmenbedingungen von „Sinn als Übergang“

In der einleitenden Beschreibung von „Sinn als Übergang“ klangen die allgemeinen Rahmenbedingungen an, insbesondere „Wirklichkeit“, „Mensch“, „Relation“, „Aktivität“ und „Sprache“.

4.2.1.1 *Die Wirklichkeit als lebens- und erziehungsweltliche Grundlage von „Sinn als Übergang“*

Das skizzierte Bild von „Sinn als Übergang“ macht deutlich, daß der Sinn zu seiner Existenz zwei Pole benötigt, einen subjektiven und einen objektiven. Wir bezeichnen den objektiven Pol mit „Wirklichkeit“. Was ist darunter zu verstehen? Um den Bedeutungsgehalt des Wortes Wirklichkeit zu erfassen, geht man am besten von dessen *sprachgeschichtlichen Betrachtung* aus. Hierbei entdeckt man, daß das Wort „Wirklichkeit“ mit den Begriffen „Werk“, „Arbeit“, „Hürde“, „Umgehung“, „Wand“ und „einschließen“ zusammenhängt. Nach der Duden-Etymologie (1963, S. 762) liegt das Bedeutungselement, das bei allen sieben Wörtern gleich ist, im „Flechten“ und im „Umgeben mit Flechtwerk“. Die Wirklichkeit können wir sonach als „Umgebung“ verstehen, die von anderen und vom Subjekt zur Gebietsmarkierung in mühevoller Arbeit angelegt wird. Wir interpretieren dies dahingehend, daß die Wirklichkeit sowohl Ergebnis als auch Prozeß in einem ist. „Wirklichkeit“ ist ein geschichtlich Gewordenes und kann durch die an ihrer Genese beteiligten Personen oder auch anderen immer wieder verändert werden. Sie ist stets subjektiv mitgeprägt.

Die Eigenbeteiligung des Subjekts an der Wirklichkeitsgestaltung ist in dreierlei Hinsicht möglich, nämlich durch Verstehen, Werten und aktives Gestalten bzw. Verändern. Die Eigenbeteiligung des Subjekts an der Existenz von Wirklichkeit schafft vor allem und zunächst durch das Verstehen eine subjektive Wirklichkeit. Erst das Verstandene existiert, ist also für das Subjekt real vorhanden. Damit unterstreichen wir die Aussage von Walther Chr. Zimmerli (1981, S. 11), die besagt, „daß nichts wirklich ist, bevor es nicht begriffen ist“. Das ist für Zimmerli der Sinn des Hegelschen Diktums von der Vernünftigkeit des Wirklichen und der Wirklichkeit des Vernünftigen. Hegel sagt in der Werkausgabe der Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821): „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist ver-

nünftig.“ (Zit. n. Zimmerli, 1981, S. 26) Zur Verdeutlichung müssen wir aber darauf hinweisen, daß dieses Diktum für uns nur dann Sinn macht, wenn es sich auf die subjektive Wirklichkeit bezieht, die im Kopf des Subjekts sich befindet.

Bei der Konstitution von *subjektiver Wirklichkeit* spielt neben dem Verstehen der Faktor „Wert“ eine bedeutende Rolle. In einem Wert sieht Walter Hornstein ein „wirklichkeitskonstituierendes Interpretationssystem“ (1981, S. 135). Das heißt, daß wir mit Hilfe von Werten, die Wirklichkeit erst wirklich machen, wirklich machen aber nur für uns. Hornstein setzt ungesagt voraus, daß die Wirklichkeit zuvor begriffen werden muß. Danach können die Werte ins Spiel kommen. Erst jetzt, wenn mir etwas wert ist, erschließt es sich mir und ist für mich wirklich. Mit anderen Worten: ich beachte, was mir wertvoll erscheint und fühle mich für es verantwortlich. Darin sehen wir die Grenze der Beteiligung von Werten an der Wirklichkeitskonstitution. Die Gefahr, daß der Aspekt des egoistischen Habenwollens, des Besitzergreifens der Wirklichkeit hervortritt, fordert ein Denken vom Andern her, also Reflexion, und damit die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die Wirklichkeit.

Mit Hilfe des Verstehens und des Wertens hat sich im Subjekt eine Wirklichkeit aufgebaut, die nur ihm gehört. Daher heißt sie „*subjektive Wirklichkeit*“. Durch sie hindurch nimmt das Subjekt die „*objektive Wirklichkeit*“, das ihn Umgebende, die „Welt“, wahr und wirkt auf sie mitgestaltend ein. Daher ist es höchst bedeutsam, wie die subjektive Wirklichkeit strukturiert ist. Je differenzierter sie ist, desto angemessener können die Gestaltungsvorhaben sein. Eine wichtige pädagogische Aufgabe entsteht. Damit hängt die Qualität der gestaltenden, verändernden Aktivität des Subjekts zusammen. Das leuchtet sofort ein, wenn man sich klarmacht, daß mit zunehmendem Wissen mehr von der objektiven Wirklichkeit verstanden werden kann, daß dann auch die Sinnhaftigkeit objektiver Gegebenheiten durchschaut und in Beziehung zu sich und anderen gesetzt werden können. Damit ist das Subjekt in der Lage, vom Andern her denkend, das Notwendige zu tun, das in einer Situation getan werden muß. Dieses Notwendige ist befreit von der Versuchung des Subjekts, nur nach eigenen Wertvorstellungen zu entscheiden. Das Subjekt muß nämlich seine Sinnerwartung, die in der subjektiven Wirklichkeit durch die Ausblicke auf die objektive Wirklichkeit entsteht, mit der Sinnmöglichkeit, die die objektive Wirklichkeit besitzt, zur Deckung bringen, wenn „Sinn“ zur Existenz gelangen soll. Diese Existenz von „Sinn“ *erlebt* das Subjekt.

In die *objektive Wirklichkeit* oder „Welt“ haben viele andere vor dem Subjekt bereits hineingewirkt, wie sich an Kulturgütern belegen läßt. Daher können wir, einen Gedanken Walter Brauns (1983, S. 3) aufnehmend, sagen, daß die objektive Wirklichkeit vor dem Subjekt da ist. Es muß sich also mit ihr auseinandersetzen, um seine subjektive Wirklichkeit zu gewinnen. Es muß den von anderen beispielsweise in Kulturgüter hineingelegten Sinngehalt erkennen. Das ist der bereits erwähnte „vorge-

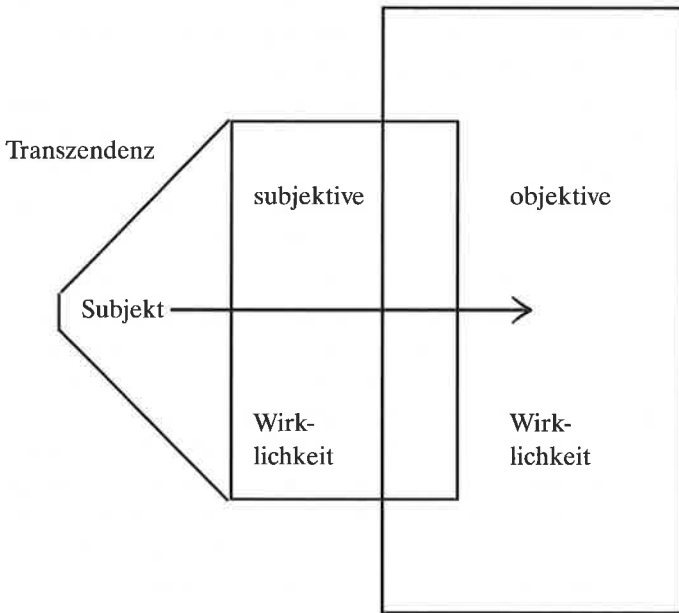
gebene Sinn“ im Verständnis von Walter Braun. Das ist aber zugleich auch ein Teil des „vorausgesetzten Sinns“ (Franz Fischer); der noch nicht angesprochene Teil ist jener, der immer auch noch möglich ist, an den bislang nur niemand gedacht hat. Franz Fischer kann nur deshalb von dem aller Wirklichkeit vorausgesetzten Sinn sprechen – so läßt sich an dieser Stelle zeigen –, weil er unausgesprochen von der subjektiven Wirklichkeit ausgeht. Wir können als sinnstrebige Wesen unter der „Glocke“ unserer subjektiven Wirklichkeit gar nicht anders als der uns umgebenden Wirklichkeit Sinnhaftigkeit zu unterstellen. Die objektive Wirklichkeit hat in der Evolutionsgeschichte des Menschen bewiesen, daß sie durch ihre Komplexität dessen Sinnstreben befriedigen kann. Daraus entsteht die ethische Verpflichtung des Menschen, die Wirklichkeit vor jeglicher Reduzierung ihrer Komplexität zu schützen. Das kann ihm dadurch gelingen, daß er sich nicht mehr ausschließlich mit der Wirklichkeit „auseinandersetzt“, sondern vielmehr mit ihr „zusammensetzt“.

Die Forderung, sich *mit der Wirklichkeit „zusammensetzen“*, bedeutet, das reflexive, diaktrische Denken, das aus der Zeit der Aufklärung stammt, und uns sehr viele Errungenschaften bescherte, das aber auch dazu führte, daß der Wirklichkeit zur Bewältigung und Verbesserung des menschlichen Lebens sehr zugesetzt wurde, durch das proflexive Denken zu ergänzen. Hier greifen wir den Gedanken Franz Fischers auf, weil die Proflexion in der Lage ist, das Denken und damit das Begreifen von Wirklichkeit und somit die Konstitution unserer subjektiven Welt auf eine qualitativ höhere Stufe zu tragen. Damit lassen sich die Ansätze des ökologischen, ganzheitlichen Denkens theoretisch verbinden. Auf diese Weise kann es gelingen, noch wesentlich mehr Sinnmöglichkeiten der Wirklichkeit zu erfassen und in die subjektive Wirklichkeit einzubringen.

Abschließend sei die obige Gleichsetzung von Wirklichkeit und „Welt“ (W. Braun) angesprochen. „Welt“ im existenzphilosophisch-ontologischen Sinn (vgl. Abschnitt 3.2.3) entspricht unserem Verständnis von objektiver Wirklichkeit, die ebenfalls die Bezüge thematisiert, in denen sich das Subjekt befindet. Da „Welt“ nicht in subjektiv und objektiv differenziert ist, gelingt es ihr nicht, den subjektiven Anteil, die geistige Innenwelt des Subjekts zu erfassen, was wir mit Hilfe der subjektiven Wirklichkeit versuchen. Diese als „Ich-Erfahrung“ abzulehnen, erscheint nicht angebracht, weil der Mensch die ihn umgebende Wirklichkeit nicht anders als durch die subjektive Sicht wahrnehmen kann (vgl. W. Braun, 1983, S. 6). Die phänomenologische Haltung kann den Menschen hierbei unterstützen. Die subjektive Wirklichkeit ist auch keine „Selbstbeziehung des Ich“ (W. Braun, 1983, S. 9), weil sie stets in Beziehung zur objektiven Wirklichkeit steht. Die künftige Verwendung von „Welt“ schließt die subjektive und objektive Perspektive mit ein.

Die folgende Graphik stellt „Wirklichkeit“ in ihrer Beziehung zum Subjekt in Grund- und Aufriß dar. Der Aufriß kann die Vorstellung verdeutlichen, daß das Subjekt die objektiv vorhandene Wirklichkeit oder Welt nur durch den Filter der subjek-

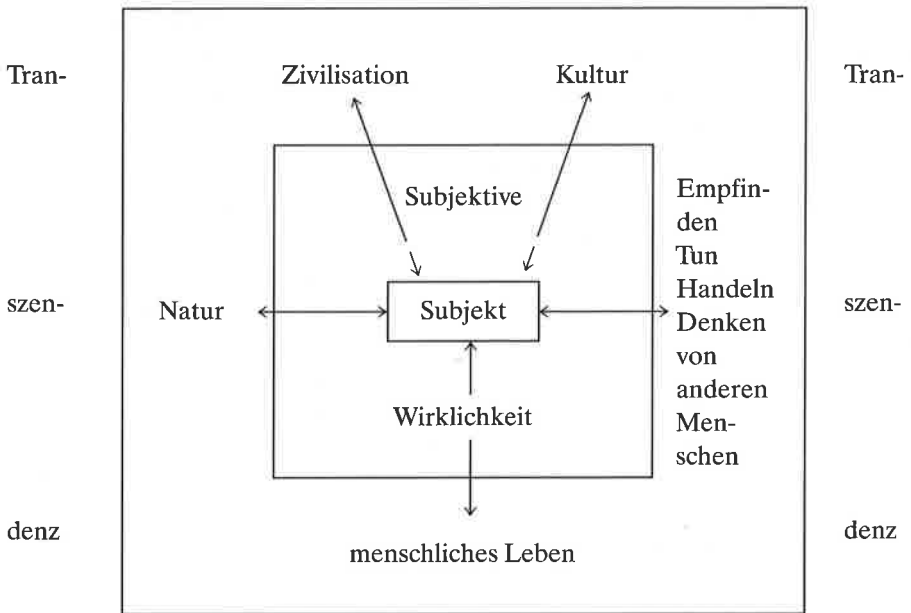
tiven Wirklichkeit „getönt“ wahrnehmen kann. Die subjektive Wirklichkeit ist mit der objektiven Wirklichkeit innig verbunden, zwar gegenüberstehend, aber dennoch in sie eingebettet. Subjekt und Wirklichkeit befinden sich gemeinsam im Fluidum der Transzendenz.



Der folgende Grundriß zeigt die zentrale Stellung des Subjekts und dessen Wechselbeziehung zu den erwähnten Sinnbereichen der objektiven Wirklichkeit, die nur durch den Bereich der subjektiven Wirklichkeit möglich ist. (Siehe schematische Darstellung S. 111)

Die Bezeichnung „Wirklichkeit“ als Rahmenbedingungen der Möglichkeit von „Sinn“ habe ich hier der Bezeichnung „Objekt“ vorgezogen, um anstelle des Gegenüberstehens von Subjekt und Objekt das *vielfältig integrative* „In-der-Welt-Seins“ des Subjekts zu betonen. Das erleichtert die Vorstellung des „Einschlenzens“ von Sinn in den Wirklichkeitsbezug, ohne direktes Eingreifen des Subjekts. Sinn kann man nämlich nicht in seiner Essenz, gleichsam ohne Wirklichkeit gewinnen. Wer Wirklichkeit aber als „sinnspendend“ (W. Braun, 1983, S. 6) bezeichnet, läßt den Anteil des Subjekts am Sinngeschehen außer acht. Sie ist als Kristallisationskern von Sinn für das Subjekt zunächst nur *potentiell* sinnvoll.

Die Wirklichkeit ermöglicht es dem Sinn, auf dem Weg über sinnenhafte Wahrnehmung eines bestimmten Sinnträgers durch das Subjekt existieren zu können. Erst



das erfolgreiche Zusammenwirken von Träger (Wirklichkeit) und Subjekt führt dazu, daß „Sinn“ aufleuchtet. Dafür gilt die Sprachregelung: in einem Träger ist Sinn „codiert“ oder im dialektischen Sinn „aufgehoben“. Der Sinn ist nicht mit dem Träger identisch. Wir unterscheiden uns damit von der Auffassung Friedemann Mauers (1990, S. 55), wonach „die Tatsachen oder empirischen Gegebenheiten des Daseins nie einen Sinn (haben); sie sind einfach da und wir müssen uns so oder so mit ihm abfinden“. Wie aber aus der besonderen „Art und Weise, wie wir solche Gegebenheiten annehmen, sie verarbeiten und deuten“, erklärbar wird, daß „sie (sc. die Gegebenheiten) für uns einen Sinn“ erhalten sollen, bleibt offen. Für uns sind die Gegebenheiten des Daseins hingegen Sinnträger, die den Sinn für ein Subjekt sinnfällig machen können, damit er z. B. in den geistigen Prozeß einer Denkbewegung integrierbar ist und verstanden wird und von dort aus in die geistige Welt eines anderen Subjekts gelangen kann. Ohne einen medialen Zwischenträger ist Sinn nicht explizierbar.

In der Wirklichkeit liegen nicht nur Aktivitäten des Subjekts vor, sondern auch die Sinngebungen anderer Subjekte. Aber auch der einzelne wirkt durch seine Aktivitäten und Sinngebungen auf die Wirklichkeit ein. Will nun ein Subjekt in die Wirklichkeit eines anderen eindringen, so muß es den dort vorherrschenden Sinngebungen entsprechen. Daher bemühen sich viele, den Geschmack der Zeit, den Trend in der Gesellschaft, der Meinung von Mitmenschen usw. zu treffen. Jene Autoren werden bekannt, die dasjenige thematisieren, was der Wirklichkeit der anderen entspricht.

Wer gegen den Trend der Zeit argumentiert, ist nicht „zeitgemäß“ und seine Gründe werden zu Unrecht nicht als sinnvoll anerkannt. Daß in den einzelnen Fällen Macht- und Geltungsstreben oder auch psychische Abwehrreaktionen vorliegen, mag zwar stimmen, verweist uns aber darauf, daß in der Wirklichkeit immer auch Gefahren für die Entstehung von „Sinn als Übergang“ liegen.

Abschließend vergleichen wir die subjektive Wirklichkeit oder Welt mit „Lebenswelt“, die wir als umfassende Realität einschließlich der „Sinnprovinzen“, z.B. der Wissenschaft, Kunst und Religion verstehen. Nach Schütz, Berger und Luckmann kann man hinter deren Erklärungs- und Handlungsmuster genauso wenig zurück wie hinter die lebensweltlichen Sinngebungen. So mag z.B. das Rauchen noch sehr rational begründet abzulehnen sein, wenn es die Clique fordert, dann raucht jedes Mitglied. Dadurch ist aber das Subjekt in der Alltäglichkeit und im Leben „an ein wie auch immer geartetes Gesellschaftssystem /.../ ausgeliefert“, kritisiert W. Braun (1983, S. 21) zu Recht. Allerdings gilt auch, daß die Gesellschaft an den Menschen ausgeliefert ist. In der Tat ist nämlich der Mensch ein gesellschaftliches Produkt und die Gesellschaft ein Produkt des Menschen.

Da nun gemäß dieser Sicht der Mensch auf dem Weg über die Objektivation der Lebenswelt zu seiner Wirklichkeit in Beziehung treten kann, ist es uns möglich, die subjektive Wirklichkeit als Teil der Lebenswelt zu bezeichnen und diese als Teil der objektiven Wirklichkeit. Es gibt also noch mehr als Lebenswelt. Daher können wir letztlich mit gutem Grunde Braun bei seiner Kritik an der Alltäglichkeit des „Man“ zustimmen. Nach ihm ist es die Aufgabe des Menschen, alle vorgegebenen Zwänge abzuweisen außer dem Anspruch der Welt (Mitmenschen, Dingen), damit er sein Leben leben kann. Insbesondere sollte er die gesellschaftlichen Zwänge abweisen, „führen sie ihn doch von seiner Eigentlichkeit weg“ (W. Braun, 1983, S. 37). Allerdings sehen wir auch die Muße und ihre Verwirklichung als eine der Aufgaben des Menschen an, um sein Leben nicht nur aus der „Sorge“ (Heidegger) heraus zu leben. Gleichwohl ist die Erkenntnis hilfreich, daß die Aufgabe des Menschen sich nicht darin erschöpft, sich von der Gesellschaft ausrichten zu lassen, um handlungsfähig zu werden. Der Mensch gelangt nämlich nur zu sich, wenn er seine Existenz verwirklicht. Das gelingt ihm nur durch „Überwindung der Alltäglichkeit“ (S. 39). „Durch die Zuweisung einer Rolle wird hier gerade die Einmaligkeit des Wesens Mensch geleugnet. Rollenträger sind immer austauschbar, denn die Rolle ist übertragbar, wiederholbar und auswechselbar. Der Mensch wird also in der Alltäglichkeit des Man belassen.“ (Ebd.) Braun übersieht hier allerdings die Entlastungsfunktion gesellschaftlicher Institutionen, auf die bekanntlich Arnold Gehlen bereits aufmerksam machte. Sie hindern überhaupt nicht den Menschen daran, weiter als nur bis zu dem Stadium zu gelangen, was „man“ tut. Allerdings – und da hat Braun völlig recht – ist dieser Aspekt in der Theorie der Lebenswelt nicht ausdrücklich thematisiert und sie in diesem Punkt kritisierbar.

Wirklichkeit ist damit eingeschlossen des kritisierten lebensweltlichen Aspekts, die Grundlage der erziehungsweltlichen Geschehens. Das Erziehungsgeschehen kann sich von der Lebenswelt genauso wenig lösen wie von der subjektiven und objektiven Wirklichkeit. Sie muß den jungen Menschen abholen, wo er sich gerade befindet, wie schon Herman Nohl forderte. Sie darf ihn aber nicht an die Gesellschaft ausliefern, sondern muß ihn zu seiner Existenz verhelfen, was mehr ist als ihm nur zu seiner „Form“ zu verhelfen, wie dies wiederum Herman Nohl verlangte. Der Zugewinn besteht darin, daß der Heranwachsende sich den Aufgaben stellt und den Anspruch der Welt einlöst.

Wenn „Sinn als Übergang“ immer erst durch die Aktivität des Menschen zu seiner Existenz gelangt, dann ist der Mensch selbst als weitere Bedingung der Möglichkeit von Sinn zu betrachten.

4.2.1.2 Der Mensch als sinnstrebiges und sinnfähiges Wesen repräsentiert die anthropologische Bedingung der Möglichkeit von „Sinn“

Die zweite Bedingung der Möglichkeit von „Sinn als Übergang“ ist der Mensch als sinnstrebiges und sinnfähiges Wesen, das mit Kognition, Emotion, Sensorik u. a. m. ausgestattet ist. Mit diesen und anderen Qualitäten vermag er „Sinn“ zu suchen, zu entdecken, zu empfangen und zu erfüllen. Die Existenz von Sinn hängt somit ganz entscheidend vom Menschen ab. „Sinn“ ist daher als humanabhängiges Phänomen zu verstehen. Die prinzipielle Abhängigkeit der Sinn-Existenz vom Menschen ist besonders im Blick auf die humanbiologische Grundlage zu erkennen. Ohne Sinneswahrnehmung, Merkfähigkeit und noetische Qualität u. v. a. m. wäre „Sinn“ nicht in der Welt des Menschen zu verankern. Oder anders gesagt: „Sinn“ wird durch anthropologische Gegebenheiten erst mit ermöglicht.

Wir begrenzen uns im folgenden auf die neurophysiologische Perspektive, weil in ihr bestimmte Spuren auf den Ursprung des Geistes aus der Materie verweisen. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse, die z. B. Hellmuth Benesch (1977) zusammengetragen hat, lassen den Schluß zu, daß das Rohmaterial für den Geist, aus dem er im Verlaufe der Evolution entstehen konnte, bereits in der Zelle vorhanden ist. Das Psychische, das Bewußtsein oder der „Geist“ sind demnach mit den Prozessen in den Nervenzellen von Anfang an fest verbunden (vgl. H. Benesch, 1977, S. 28). *Die Bindung des Geistes an Materie veranlaßt uns zu der Annahme, daß auch der Sinn von materialen Bedingungen abhängt.* Dies sollen die folgenden Ausführungen näher erläutern.

Wir gehen von der neurowissenschaftlichen Erkenntnis aus, daß die Träger der psychischen Existenz die Nervenzellen sind. Wenn die Nervenzellen tätig sind, bilden sich Muster. In den Mustern ist jeweils eine bestimmte Bedeutung enthalten. Es gibt folglich keine von Mustern losgelöste Bedeutung. Jedes Muster bedarf eines Trägers. Träger, Muster und Bedeutung bilden eine unauflösbare Einheit. Man kann nun diese Trias von Träger, Muster und Bedeutung auf verschiedenen Ebenen be-

schreiben, nämlich auf der *Zellebene*, der *Ebene des Zellverbandes* und der *Ebene der Sondergebiete des Nervensystems*. Bei der nun folgenden Darstellung dieser Trias auf den *drei Ebenen* lassen sich zugleich die Bedingungen der Möglichkeit von Sinn mit aufzeigen.

Welche Bedingungen der Möglichkeit von Sinn tauchen auf der Zellebene auf?

Auf dieser Ebene fungiert die Zelle als *Träger*. Das in ihr stattfindende elektrochemische Ablaufgeschehen nennen wir mit Benesch „Trägerprozeß“. Dieser läßt sich vergleichen z. B. mit einem gleichmäßigen Rauchverlauf, wie wir ihn von den Nachrichtenübermittlungen der Indianer her kennen. Wird der Rauchverlauf nach vorheriger Verabredung in bestimmter Weise unterbrochen, so kann man damit eine Nachricht übermitteln. Die Unterbrechung bildet ein bestimmtes Muster, das die Beteiligten erkennen bzw. wiedererkennen. Sie ist die Nachricht, die dem Rauchverlauf aufgeprägt wurde. Der Träger ist als eine fundamentale Bedingung der Möglichkeit auch von „Sinn“; denn nur auf ihn ist Information und damit die Möglichkeit von „Sinn“ aufzuprägen.

Die genannten *Muster*, die auf der Zellebene entstehen, sind eine weitere Bedingung für die Möglichkeit von Sinn. Wie aber entstehen sie? Ihre Genese kann man sich wie folgt vorstellen. Die Zellen leiten den Aktionsstrom als Impulsfolge weiter. Dies geschieht aber nicht kontinuierlich, weil der Strom Synapsen überspringen muß. Da diese „Schüsse“ in einem bestimmten Takt stoßartig erfolgen, lassen sie sich unter den Begriff „*Rhythmus*“ subsumieren. Im Bereich der Kunst ist der Rhythmus äußerst wichtig, weil er Sinn und Gehalt überträgt. Die neuronalen Rhythmen haben viele Merkmale, deren allgemeine Bedeutung Benesch wie folgt beschreibt:

„Die Frequenz weist in die Richtung Tempo, Raschheit, Lebhaftigkeit. Die Amplitude scheint auf Nachdruck, Vehemenz, Akzent, Stärke hinzudeuten. Die Interferenz bedeutet wohl allgemein ausgedrückt Differenzierung, Verbesserung, Höherentwicklung. Die *Modulation dürfte das eigentlich Informative als Bedeutung umfassen.*“ (1977, S. 111; meine Hervorhebung.)

Einige *Beispiele* für die alte Erkenntnis, daß man mit Hilfe rhythmischer Laute Bedeutung in Form von Informationen, Nachrichten u. dgl. übermitteln kann, sind die rhythmischen Trommelschläge bei Naturvölkern, die Lichtsignale oder die Morsezeichen. Aber auch das einfache Klopfen an die Tür kann Informationen übermitteln, mag es doch forsch, schüchtern oder selbstbewußt klingen. Allgemein gilt: *Der Rhythmus ist eine Bedingung der Möglichkeit von „Sinn“.*

Der Übergang der Aktionsstromimpulse von einer Zelle auf eine andere verläuft in verschiedenen Richtungen, so daß ein bestimmtes Muster entsteht. Diese Muster nennt Benesch „*Figurationen*“. Die rhythmische und figurativen Muster sind die Botschaft. Sie müssen als Formgebung „Sinn“ haben. Zu erinnern wäre an die Rauchzeichen der Indianer. Aus diesem Grund kann man die Formgebung als *Bedeutungsstiftung* verstehen. Aber: die Muster selbst sind keine gesonderte Realität,

sondern lediglich „bedeutsame Formen der Trägerprozesse“ (H. Benesch, 1977, S. 104), wobei die bedeutungslosen Formen vernachlässigt werden. Sie stellen zwischen Träger und Bedeutung eine Klammer dar. Muster enthalten bereits auf der Zellebene „Bedeutung“ und zwar als voremotionale Erlebnisfähigkeit und als Erregungspotential einerseits. Andererseits als vorkognitive Aneignungsfähigkeit bzw. als Beziehungs- und Aneignungspotentialität. Die Anteile des Vorpsychischen lassen sich auch als Erlebnisfähigkeit und als Lernfähigkeit bezeichnen. Sie sind das Rohmaterial des Geisteslebens.

In den Musterbildungen ist nach diesen Aussagen stets etwas Geistiges und damit Bedeutung und mit ihr die Möglichkeit von Sinn mit gegeben. Die „Bedeutung ist in den Formgebungen“ sagt Benesch zu Recht (S. 112). Das kann man sich an einem einfachen Beispiel verdeutlichen: Wenn man aufgefordert wird, wütend zu klopfen, dann wird man einen anderen Rhythmus wählen als wenn man gutgelaunt klopft. Ein bestimmter Rhythmus ist also ein bestimmter emotionaler Inhalt. Eine spezifische Verbindungsstrecke, eine Figuration, ist ein bestimmter Assoziationsinhalt. Auf der Zellebene reichen diese Inhalte noch nicht in die Ebene des Bewußtseins.

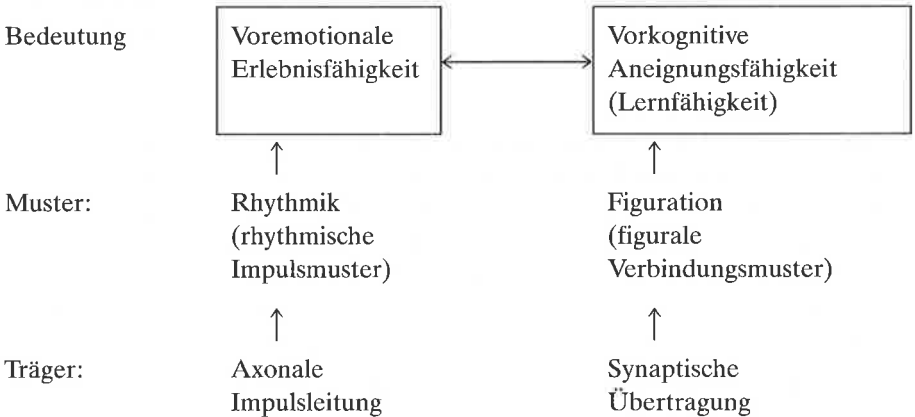
Welches sind nun die Bedingungen der Möglichkeit von Sinn auf der Zellebene? Man kann sie zusammenfassen und im Funktionieren der Trias Träger-Muster-Bedeutung ein ganzes Bündel sinnermöglichender Bedingungen sehen. Da die Trias eine Einheit bildet, bei der keines der Elemente ohne das andere auskommt, genügt es nicht, lediglich die „Bedeutung“ zu beachten, nur weil sie mit „Sinn“ direkt verbunden ist, bzw. durch ihn ausgetauscht werden kann. Demnach sind die rhythmischen Impulsmuster und die figuralen Verbindungsmuster in gleichem Maße für die Möglichkeit von Sinn bedingend wie die axonale Impulsleitung und die synaptische Übertragung.

Da die Muster Bedeutungen tragen und somit auch potentiellen Sinn enthalten, kann man feststellen, daß sie es dem Menschen ermöglichen, allen seinen „Beziehungspartnern“ – und das sind die Muster der Außenwelt in den verschiedenen Erscheinungen – Sinnhaftigkeit zuzuschreiben. Er kann also davon ausgehen, daß alle Muster, mit denen er konfrontiert ist, für ihn „irgendwelchen“ Sinn haben können oder im Hinblick auf etwas anderes sinnvoll sein mögen. Es gibt für den Menschen demzufolge gar nicht die Möglichkeit im sinnleeren Raum leben zu müssen. Es obliegt ihm vielmehr, die Sinnhaftigkeit eines konkreten Musters zu erschließen. Die Muster ermöglichen es dem Subjekt, sich die objektive Bedeutung von etwas anzueignen. Die Sinnerschließung läßt sich durch die Angleichung der Muster vollziehen. Das geschieht in der Regel durch die Verbindung von Mustern. *Die Musterverarbeitung ermöglicht es, daß sich Sinn im subjektiv-konkreten Musterkontinuum mit Sinn verbindet, daß Sinn angereichert, verändert, reduziert erfahren wird.*

Ohne diese Grundlagen auf der Zellebene würde weder die Erlebnis- noch die Lernfähigkeit und damit die Möglichkeit des Subjekts, sich Sinnvollem hinzugeben, rea-

lisierbar sein. Graphisch stellt sich die Betrachtung der Zellebene in Anlehnung an Benesch wie folgt dar (1977, S. 236):

Zellebene



Die vorpsychische Bedeutung für rhythmische Muster geht in Richtung der voremotionalen Erlebnisfähigkeit. Wenn Bewußtseinsqualität hinzukommt, dann hat das rhythmische Mustermaterial eine *emotionale Erregungsbedeutung* (vgl. H. Benesch, 1977, S. 181). Die vorpsychische Bedeutung für figurale Muster geht in Richtung der vorkognitiven Aneignung (vgl. S. 234). Wenn allerdings zum figuralen Mustermaterial auf der dritten Stufe der Trias Träger-Muster-Bedeutung die zusätzliche Bewußtseinsqualität hinzukommt, dann hat es *kognitive Bedeutung* (vgl. S. 181). Der Wert dieser Muster liegt in ihrer *Botschaft* und diese ist mit Bedeutung und damit zugleich mit potentiell Sinn angereichert. Über den Trägerprozeß und seine Musterbildung ist die psychische Bedeutung erreicht. *Der hochkomplexe Bedeutungsbereich hängt also nicht direkt, sondern nur indirekt durch die Muster mit dem Nervensystem zusammen.* Bedeutung ereignet sich gleichsam aus dem Zusammenwirken von Trägerprozessen und Musterbildung. Da mit Bedeutung immer zugleich auch die Teilmomente der Möglichkeit von Sinn angesprochen sind, läßt sich in diesem Prozeß eine weitere Bedingungen der Möglichkeit von Sinn sehen.

Welche Bedingungen der Möglichkeit von Sinn kommen auf der Zellverbandsebene hinzu?

Mit Hilfe des *Bewußtseins* gelingt es, das Stadium des Voremotionalen und Vorkognitiven, kurz: des Vorpsychischen zu überwinden. Dies ereignet sich auf der Ebene des Zellverbandes im Rahmen der Evolution. Die Entwicklung des Trägers Nervensystem ist bestimmt durch die zunehmende *Komplizierung*, konkretisiert in der Hö-

henspreizung und Untergliederung. Durch Vervielfältigung und Komplizierung der Träger komplizieren sich im gleichen Sinn auch die Muster der Trägerprozesse. Damit wächst zugleich der Umfang der vorpsychischen Bedeutung und somit die Möglichkeit für Sinn. Das Psychische erhält auf diese Weise einen höheren Komplizierungsgrad. Ein höherer *Organisationsgrad* wird durch die Komplizierung der Muster ebenfalls erreicht. Das ist die Voraussetzung dafür, daß aus dem Vorpsychischen das Bewußtsein entstehen kann. Die höchste Organisationsform ist das Zusammenspiel von Teileinheiten des Nervensystems, die in großen Einheiten nicht aufgehen und die ihrerseits wieder nach den vorhergehenden Organisationsstufen gestaltet sein können. Auf der Ebene des Gesamtgehirns tritt neben Figuration und Rhythmus nun die *Organisation* als drittes Bedeutungsmuster hinzu.

Die Organisation der Bedeutungsmuster ermöglicht die neue Qualität „*Bewußtsein*“, eine weitere unausweichliche Bedingung der Möglichkeit von Sinn. Im organisierten Gegenübertreten der beiden Großsysteme „spezifisches“ und „unspezifisches Nervensystem“ wird die Verknüpfung einer aktuellen Sinnestätigkeit mit einem Ich-bildenden System hergestellt. Die Organisationsform entspricht der allgemeinen Definition des Bewußtseins als einer Subjekt-Objektbeziehung (vgl. H. Benesch, 1977, S. 235). Hier ist der *Ursprung des Geistes*, verstanden als „Aktion bewußten Verhaltens“ (S. 235) zu erkennen. Er enthält aus unbewußtem Rohmaterial Bewußtseinskausalität durch organisierte Beziehungsformen, so daß man sagen kann, „Geistiges entsteht bereits aus Geistigem“ (ebd.). Der Geist ist nämlich in den Musterbildungen, etwa in der Bedeutung, der Information u. a. m. „enthalten“. Es gibt demnach keine „nur materielle Materie“ (ebd.) im neurophysiologischen Raum. Ob die Bausteine der Zelle psychische Qualitäten aufweisen, muß allerdings offen bleiben.

Wir erkennen im *Bewußtsein* eine Bedingung der Möglichkeit für das Subjekt, Sinn bewußt zu erfüllen, absichtlich sinnvoll sein zu wollen und dies prinzipiell auch zu vermögen. Das aber heißt nicht, daß im Leben nur dann Sinn erfüllt ist, wenn er bewußt wird. Während einer Sinnerfüllung findet nämlich keine Reflexion auf die Sinnhaftigkeit des Tuns statt. Doch wenden wir uns nun der Genese des Bewußtseins zu.

Verkürzt gesagt, geschieht die Entstehung des Bewußtseins durch das „*Sich-Gewahrwerden*“ und das „*Etwas-Erfassen*“ (H. Benesch, 1977, S. 168). Damit hat das Bewußtsein eine subjektive und eine objektive Seite. Diese beiden Prozesse werden durch die Entwicklung des unspezifischen und des spezifischen Leitungssystems ermöglicht. Die spezifischen Leitungen funktionieren immer: wir hören im Schlaf oder in der Narkose genauso scharf wie im Wachzustand. Das unspezifische Leitungssystem arbeitet in dieser Zeit jedoch nicht. Um bewußt wahrnehmen zu können, benötigen wir jedoch beide Systeme. Damit gelten sie als eine weitere Bedingung der Möglichkeit von Sinn.

Wie verläuft der Prozeß des Sich-Gewahrwerdens? Nach H. Benesch (1977, S. 169) haben wir im Gehirn ein Erfahrungsbild unseres Körpers, denn wir erleben ihn ja nur dort. Eine Folge davon ist, daß wir z.B. den Fingerschmerz nicht erst abwärts in den Finger leiten müssen, um den Schmerz wahrzunehmen. Er ist im Körperbild des Gehirns bereits am rechten Ort. Demnach heißt *Ich-Bildung*, daß wir unseren Körper erfahren, weil er die Grundlage dafür ist. Gleichzeitig erkennen wir die Umwelt als *Nicht-Ich*. Von diesem her erfahren wir das Ich. Die Ich-Bildung geschieht bereits in unseren ersten Lebensjahren über die vielfältigen unzählbaren Registrierungen unserer Eigen- und Umwelt durch unsere Sinnesorgane. Registrierung ist aber nicht Wahrnehmung, weil das bewußte Moment fehlt. Benesch spricht daher von „Wahrpägung“.

Die Registrierungen konstituieren somit lediglich die subjektive Seite. Erst zusammen mit der objektiven Seite der Wahrnehmungen können sie Bewußtsein bilden. Allein vermag aber auch die objektive Seite kein Bewußtsein zu bilden. Erst wenn beide Seiten, beide Systeme miteinander verknüpft werden, entsteht Bewußtsein. *Somit kann man feststellen:* Der Ursprung des Bewußtseins ist die Verknüpfung von Ich-System (d.h. dem Wissen um etwas) mit dem Objektsystem (d.h. erlebte Inhalte). Durch die Anreicherung der Wissensbereitschaft mit wahrgenommenen Ereignissen entsteht eine neue Qualität des vorhandenen Rohmaterials, nämlich seine *Vergegenwärtigung*. Die Verknüpfung von zwei psychischen Rohmaterialien ist wiederum ein Muster, also eine Art Beziehung, die auf der Ebene von System stattfindet. Aus dieser Verbindung des vorbewußten ich-bildenden mit dem vorbewußten inhaltlich aufnehmenden Sinnessystem entspringt das Bewußtsein und – so können wir erweiternd anfügen – damit auch die Möglichkeit von Sinn. Sinn kann aus der Verknüpfung von objektorientiertem und subjektorientiertem System, kurz: von Subjekt und Objekt entstehen. Dies entspricht aber exakt dem Grundmuster des Übergangs. Somit läßt sich die Grundstruktur des Sinnes als Übergang im neurophysiologischen Bereich aufweisen. In formaler Hinsicht ist die Verbindung von Objekt und Subjekt eine weitere Bedingung der Möglichkeit von Sinn.

Wir sehen, daß die subjektive Erfahrung als Voraussetzung für Sinn unerläßlich ist für die Herstellung einer bewußten Wahrnehmung mit Hilfe der sinnlich-objektiven Erfassung von Wirklichkeit. Somit ist auch die sinnliche Erfassung unersetzbar, will man zum Sinnerlebnis gelangen. Dieser Sachverhalt kann erklären, daß die Sinnfindung stets ein Prozeß mit wachem Bewußtsein ist und nicht unmotiviert, gelangweilt oder gar mit geistiger Sperre erreicht wird. *Aktivität des Subjekts ist verlangt. Ferner besagt dies, daß Sinn nur auf dem Weg über konkrete Erfahrungen erreichbar ist.*

Auf der Zellverbandsebene splittert außerdem der Bewußtseinszustand auf, weil die neuronalen Bahnen sich öffnen und sich in die Großhirnrinde hinein verbreitern. Das hierbei vorherrschende Prinzip heißt „*Höhenspreizung*“ (Benesch, 1977,

S. 176). Dies wird ermöglicht durch die Verflechtung und Verzahnung von spezifischem und unspezifischem System. Dabei vertritt das unspezifische Erfassungssystem die individuell-subjektive Seite und das spezifische Erfassungssystem die gegenständliche Sinnesseite (vgl. S. 174). Jetzt heißt es nicht mehr nur „ich bin bewußt“, sondern viel konkreter, z.B. „Ich fühle, denke, erinnere mich usw.“ (vgl. ebd.). Die Selbsterfahrung bildet sich mit Hilfe des unspezifischen Systems in den ersten Lebensjahren des Menschen – wie gesagt – durch „Wahrprägungen“ bzw. Registrierungen. Sie ist die Folie für die Umwelterfassung. Diese ist umgekehrt die Folie für die Selbsterfahrung. Beide zusammen ergeben das bewußte Erleben, den wachen Zustand unseres Bewußtseins.

Neben dem Bewußtsein nennen wir die „zweite Kodierung“ (H. Benesch) als weitere wesentliche Bedingung der Möglichkeit von Sinn auf der Zellverbandsebene. Die den Menschen umgebende Welt kann man als ein Kontinuum von Trägern sehen und somit auch als ein Kontinuum von Mustern mit jeweiliger Musterbedeutung. Daraus kann man schlußfolgern und mit Benesch formulieren: „Muster des einen Trägers können unter bestimmten Bedingungen, beispielsweise der Ähnlichkeiten ihrer Musterbildung, Muster anderer Träger zu einer völligen Angleichung an deren Musterbildung bringen.“ (S. 195) Die Träger beeinflussen sich also, ziehen sich an, stoßen sich ab, bekämpfen oder unterstützen sich. Das gilt auch von den Mustern. Daher kann man sagen, daß die Menschen in die Welt „eingebaut“ (S. 195) sind. Auf diese Weise können die Muster ungehindert zu Musteranstößen für unsere Musterbildungen werden. Die gegenständlichen Muster und die neuronalen Muster bilden nach Benesch „ein ununterbrochenes Kommunikationsnetz“ (S. 129). Die gegenständlichen Muster werden auf die eigenen Muster übertragen und bezogen. Unsere Sinnesorgane sind dazu da, „Deckungsmuster von äußeren und inneren Mustern herzustellen“ (S. 195).

In diesem Mechanismus kann man eine weitere Bedingung der Möglichkeit von Sinn erkennen, die man mit Benesch als „zweite Kodierung“ (S. 128) bezeichnen könnte. Die erste Kodierungsphase findet statt auf der Ebene des Vorbewußten, wenn Außenreize kodiert werden. Durch die Deckungsmuster gelingt es, Wissen bei Figuraton und Gefühl bei Rhythmus zu transportieren. Auf diese Weise kann die Sinnmöglichkeit zugleich mittransportiert werden; denn Sinn muß sich versinnlichen, soll er wahrnehmbar werden.

Damit die Muster der Innenwelt mit denen der Außenwelt sich verbinden können, ist eine ganz entscheidende weitere Bedingung zu erfüllen, nämlich die des *Musteraustauschs*. Der Musteraustausch ermöglicht erst die Kommunikation zwischen den Menschen, zwischen Menschen und Gegenständen, Techniken, physikalischen Ereignissen u. a. m. Die Wechselwirkung läßt eine direkte Beziehung zu den Außenweltmustern zu. *Und wenn wir hier unser Verständnis von Sinn zugrunde legen, dann können wir sagen, daß durch den Austausch von Mustern es prinzipiell möglich ist,*

Sinn zu erfahren. Oder mit anderen Worten formuliert: Da Sinn in Außenweltmustern immanent möglich ist, gelangt die Sinnmöglichkeit auf dem Weg über den Musteraustausch in das Gehirn des Subjekts, noch genauer: ist es möglich, daß über die Erzeugung von Deckungsmustern im Gehirn des Subjekts „Sinn“ aufleuchten kann.

Es findet aber auch ein Ausgleich der inneren Muster statt. Er verhindert ein Chaos verschiedener Musterbildungen, das jegliches einheitliches psychische Erleben unmöglich macht. Muster assimilieren sich und ermöglichen es, daß sich unsere Stimmungen egalisieren, kompensieren, aber auch verstärken, daß sich unsere Gedanken konzentrieren können u. a. m. Der Musteraustausch bietet die Voraussetzung zu einer einheitlichen Linie. *Die innere Wechselwirkung der Musterbildung fungiert als Wall gegen die Gefahr des chaotischen Auseinanderfallens der Organisation des Nervensystems.*

Da wir davon ausgehen, daß der Sinn gleichfalls Zusammenhänge herstellen, also die Einordnung des Verschiedenen ermöglichen kann, liegt der Schluß nahe, daß zwar das Nervensystem, insgesamt gesehen, die Bedingung der Möglichkeit von Sinn ist, daß es aber andererseits ebenfalls des Sinns bedarf. An dieser Stelle könnten wir auch an die Aussage Viktor E. Frankls erinnern, wonach selbst die Gehirnzelle sinnbedürftig sei. Auch A. Kaiser (1985, S. 53) sieht im Sinn die „Voraussetzung menschlichen Bewußtseins“. Dies alles bedeutet, daß keines ohne das andere in optimaler Weise fungieren kann. Als Beleg hierfür mag der Hinweis gelten, daß ein Sinndefizit die persönliche Verfassung des Betroffenen beeinträchtigt, wie aus der Psychotherapie hinlänglich bekannt ist.

Neben Bewußtsein und „zweite Kodierung“ stellen „Prüfsystem“ und „Intentionalität“ auf der Zellverbandsebene weitere Bedingungen der Möglichkeit von Sinn dar. Ein „Prüfsystem“ kann zunächst jeder psychische Vorgang sein; denn „ob ein Meldungskomplex so oder anders aufgefaßt wird, hängt von der Inspektion durch das unspezifische System ab“ (H. Benesch, 1977, S. 209). Das zeigt sich auf dem Gebiet der Wahrnehmung dadurch, daß sich der optische Eindruck nach einigen Tagen wieder normal umkehrt, wenn man eine Spiegelbrille trägt, die alles auf den Kopf stellt. *Der psychische Ablauf als Prüfsystem gilt auch für Fühlen und Denken.* Wir verwickeln immer „eine Vor-Einstellung zu den Mitteilungen aus der Umwelt oder aus unserem körperlichen und seelischen Innenleben“ (ebd.). Dies kann man als „Konfrontation“ (ebd.) bezeichnen. Wer demnach die Vor-Einstellungen eines Menschen kennt, vermag seine Sinnerlebnisse leichter zu rekonstruieren. Hier kommt aus neuropsychologischer Sicht das zum Tragen, was weiter oben als „subjektive Welt“ oder in der Hermeneutik „Vorverständnis“ heißt. Die Prüffunktion des psychischen Ablaufs bedingt insofern die Möglichkeit von Sinn, weil durch sie die subjektiven Aktivitäten hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit ständig kontrollierend begleitet werden.

Mit dem Prüfsystem läßt sich die *Intentionalität* verbinden. Sie ist eine Eigenschaft des geistigen Lebens und kennzeichnet den Zustand eines Individuums, „welches

Handlungen im Hinblick auf gewisse Umstände hin plant oder erwartet, die nicht unmittelbar gegenwärtig sind“ (John Z. Young, 1989, S. 79). Da „Sinn“ an Intentionalität gebunden ist, kann auch sie eine Bedingung seiner Möglichkeit sein.

Welche Bedingungen der Möglichkeit von Sinn bestehen auf der Ebene der Sondergebiete des Nervensystems?

Unter den auf dieser Ebene herausgehobenen Bedingungen sei vor allem die *Komplizierung der Zusatzmechanismen in der Grundhirnrinde* genannt, die die individuelle Bedeutung ermöglicht. Das Nervensystem weist über die spezifisch-unspezifische Unterteilung eine Reihe elektrochemischer Prozesse auf, die als Träger wiederum spezielle Musterbildungen mit sich bringen. Die Vielfalt dieser Muster ergibt nach dem Gesetz von Träger-Muster-Bedeutung die Fülle individueller Bedeutungen. Hier kann man erwarten, daß sich das Individuelle einer Person verankert. Dazu gehört auch die Sinnstruktur, also jenes Kriterienraster, das dem Menschen „Sinn“ signalisiert. Sie ist für jeden Menschen anders. Sie ist ohne spezielle Musterbildung in den verschiedenen Sondergebieten des Nervensystems nicht möglich.

Mit allen neuralen Prozessen tritt aber nach John C. Eccles (1985, S. 66), dem wir uns hier anschließen, der „selbstbewußte Geist“ in Verbindung und bewirkt „die Einheit der bewußten Erfahrungen“ (S. 67). Damit läßt sich die Metapher des Übergangs auch aus dieser Perspektive unterstreichen. Sinn als geistiges Phänomen kann somit nirgends materialisiert – ontisch – sein, sondern entsteht erst aus der Spannung aktueller neuraler Prozesse und bereits verarbeiteten Erfahrungen.

Zusammenfassung und Folgerungen

Wenn wir auf die drei Ebenen „Zelle“, „Zellverband“ und „Sondergebiete des Nervensystems“ resümierend zurückschauen, so zeigt sich, daß in allen Ebenen die Trias „Träger-Muster-Bedeutung“ vorkommt. Es liegt nun nahe, den „Sinn“ der „Bedeutung“ zuzuordnen, womit „Bewußtseinsqualität“ auf der Zellverbandsebene und die „individuellen Leistungen des Subjekts“ auf der Ebene der Sondergebiete des Nervensystems gemeint sind. Diese neurophysiologischen Gegebenheiten bedingen die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt. Und da diese Oszillation die Sinnerschließung – wie wir wissen – begleitet, gilt: sie sind zugleich wesentliche Bedingungen der Möglichkeit von Sinn.

Da Träger, Muster und Bedeutung als Einheit fungieren, muß auch die Sinnerschließung die Muster der Wirklichkeit mit einbeziehen. Da ferner der Geist aus neurophysiologischer Sicht im Verlauf der Evolution aus dem vorpsychischen Rohmaterial mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit entstanden ist, wie Benesch belegt, und da mit neuronalen Mustern zugleich immer auch „Bedeutung“ in der oben erwähnten Konkretisierung gegeben ist, kann man die Möglichkeit des „Sinns als Übergang“ als neurophysiologisch bedingt betrachten.

Da die neurophysiologische Basis bei allen Menschen ähnlich strukturiert ist, kön-

nen sich in den verschiedenen Menschen die gleichen Kategorien bilden, wie z.B. Kausalität. Dadurch ist es möglich, die Wirklichkeit im Hinblick auf Kausalität zu analysieren, aber auch bestimmte Einzelmomente daraufhin zu untersuchen, ob sie z.B. in einen kausalen Zusammenhang zu bringen sind. Die Strukturähnlichkeit der Menschen ist eine wesentliche anthropologische Bedingung der Möglichkeit von Sinnerfahrung und Sinnvermittlung.

„Sinn“ ist somit unlösbar an den Menschen gebunden und auf ihn angewiesen. Er ist auf das vorpsychische, vorbewußte Rohmaterial genauso bezogen wie auf das psychische Material, das die rationale Bewußtseinsstufe erreicht. Auf eine Formel gebracht, können wir folglich sagen: Ohne Mensch kein „Sinn“ und ohne „Sinn“ kein menschenwürdiges Dasein. Angesichts der Unmöglichkeit des Menschen, ohne Sinn zu leben, dürften wir auch ganz radikal sagen: Ohne Sinn keine Menschen. Mensch und Sinn bedingen einander. Deutlicher kann man wohl selten die anthropologische Bedingung von Sinn ausdrücken. Damit nun der Sinn im Individuum wahrnehmbar ist, muß es „außer sich“ sein. Wer also nicht bereit ist, sich in eine bestimmte Richtung zu bewegen, kann dem Sinn kaum zu seiner Existenz verhelfen. Das aber heißt: die *Kommunikation* und die *Interaktion* mit anderen und anderem, kurz: die Relation ist als weitere Bedingung der Möglichkeit von Sinn zu betrachten. Wir stoßen auf die „Relation“ aber noch von einer anderen Seite. Aus der neurophysiologischen Darstellung ergab sich, daß die Welt und ihre Muster ein Kontinuum repräsentieren, in das der Mensch mit seiner inneren Musterbildung eingewoben ist. Der Mensch kommuniziert daher stets mit Mustern unterschiedlicher Art. Wenn es ihm gelingt, innere und äußere Muster solange miteinander auszutauschen und einander anzugleichen bis sie deckungsgleich sind, dann kann sich bei ihm ein Sinnerlebnis einstellen. Ein Erfolg kann sich aber nur deshalb zeigen, weil eine Beziehung zwischen Mensch und Musterkontinuum besteht. Die „Relation“ steht nun im Zentrum des Interesses.

4.2.1.3 Die Relation von Mensch und Welt als Bedingung der Möglichkeit von „Sinn als Übergang“

Die Relation von Mensch und Welt, die hier als Bedingung der Möglichkeit von Sinn als Übergang ausgewiesen werden soll, hat eine individuelle und soziale Komponente. Die individuelle Komponente erfaßt die Beziehung des Subjekts zur Welt und die soziale deckt die Mitwirkung der Mitmenschen und der Gesellschaft am Sinn als Übergang ab.

Versuchen wir zunächst ein *Gedankenspiel*! Wir haben die Aufgabe, uns einen Menschen ohne jegliche Beziehung vorzustellen. Ist dies möglich? Nichts einfacher als das, wir brauchen ihn nur von anderen Menschen zu isolieren. Wir sperren ihn in einen fensterlosen Raum. Schon ist er von seinen sozialen und räumlichen Bezügen getrennt und verliert die Beziehung zu Tag- und Nachtrhythmus. Wir lassen ihn hungern, so daß er den Bezug zum Essen verliert. Können wir aber wirklich davon aus-

gehen, ihn auf diese Weise von sämtlichen Bezügen zu isolieren? Nein! Ihm wird mindestens ein Bezugsverhältnis bleiben: seine Beziehung zum Raum, in der er sich trotz allem befindet. Er kann nicht lebend aus der Welt herausgeschafft werden. Aber es bleiben ihm darüber hinaus noch die inneren Bezüge, die Beziehung zu seinem Schicksal, zu seiner Vergangenheit, ermöglicht durch die Fähigkeit der Erinnerung u. v. a. m. Ja wir könnten sogar feststellen, daß mit zunehmender äußerer Isolierung die innere Bezugsvielfalt steigt. Wir erkennen: So sehr wir uns auch anstrengen, der lebende Mensch läßt sich nicht ohne Bezüge vorstellen. Sobald er auf der Welt ist, wird er bereits von Bezügen aufgenommen, tritt er in Beziehungen ein. Daher ist die menschliche Qualität, zu etwas oder zu jemanden in Beziehung treten zu können, als relationale Dimension von der geistig-personalen, kognitiven, psychischen und physischen Dimension abzuheben und in ganz besonderer Weise zu betonen.

Unser Gedankenspiel ergab die Einsicht: Relation (Bezug, Beziehung) ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit des Menschenlebens. Da das Sinnstreben den Menschen durchdringt, erscheint die Relation als eine der Bedingungen der Möglichkeit auch von Sinn zu sein. Denn: Wer in Bezügen steht, hat die Chance, Sinn zu verwirklichen. Die Art und Weise, wie der Mensch in Bezugsverhältnissen lebt, hängt jedoch von ihm selbst ab. Daher sind Qualität und Quantität der Bezüge unterschiedlich und als Folge davon muß jeder auf seine Weise versuchen, sinnerfüllt zu leben.

Walter Braun hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß die Reflexivität den Menschen dazu verleitet, aus Bezügen auszusteigen und der Welt distanziert gegenüber zu treten (1989a, S. 87), sich mit ihr eher auseinander- als zusammenzusetzen. Daher werden Tatsachen und Zustände formuliert und Faktenwissen angehäuft, aber nicht in den Lebensprozeß einbezogen. Mit Braun können wir sagen, daß Zustandserfassung und Betrachtungsweise an dem Anspruch von Welt vorbeigehen. Wer aber nicht in einem Bezugsverhältnis zur Welt steht, fühlt sich für sie nicht verantwortlich, weil sie nichts mit ihm zu tun habe und er nicht mit ihr. Gleichgültigkeit kann sich breitmachen. Erste Anzeichen schwerer Schäden an der Welt zeigen sich bereits. Dadurch beraubt sich aber der Mensch selbst einer grundsätzlichen Beziehungsvielfalt. Wer aber nur Tatsachen und Zustände kennt oder sich einprägen muß, gelangt schnell zur Sinnfrage, die etwa lautet: „Es kann doch nicht der Sinn des Wissens sein, bloß gewußt zu werden!“ Das aber heißt, daß der Mensch in Beziehung zu den Tatsachen und Zuständen treten muß, will er Sinn erfahren. Ohne Beziehung ereignet sich – so zeigt sich – kein Sinnerlebnis.

Betrachten wir jetzt die subjektive Ebene. Hier beschäftigt sich der einzelne – neuropsychologisch gesprochen – mit der Herbeiführung von Musterdeckungen. Diese präzise Formulierung ist dennoch ungenau, weil man nicht weiß, ob es sich um Tatsachen und Zustände, also um Wissensmuster handelt, die zur Deckung zu bringen

sind, oder um zu bewältigende Aufgaben oder um die Erfüllung des Anspruchs, der mit dem Wissen verbunden ist. Diese Grenzen können wir überwinden, wenn wir im anschaulichen Bereich bleiben. Gesetzt den Fall, das Subjekt will den Sinn des Fußballspiels erleben, dann muß es, wie bereits geschildert, am besten selbst Fußball spielen lernen. Also: die *Hingabe* an die Sache ist ein wesentliches Element von Beziehung. Ohne sie ist die Erschließung der Sinnfülle eines Zeichens, eines Gegenstandes, einer Situation, einer Handlung oder meines Lebens, kurz: der objektiven Wirklichkeit nicht möglich.

Die Hingabe an etwas oder an jemanden setzt voraus, daß man keine egoistischen Absichten hegt. *Ichlosigkeit* besagt das gleiche. Die gelegentliche Warnung Johann Friedrich Herbart, der Mensch solle den Mitmenschen nicht für eigene Zwecke mißbrauchen, bezieht sich zwar auf den sozialen Bereich (vgl. 1806, z.B. S. 44; s.a. D. Benner, 1986, S. 150f.), aber wir können sie durchaus auch auf Sachen ausdehnen. Auch die Welt darf nicht für den Menschen Mittel zu seinen Zwecken werden, wenn er ihre Sinnfülle erfahren möchte. Herbart's bekannte Formel „pädagogischer Takt“ könnte hier gleichfalls einen fruchtbaren Beitrag liefern, hilft sie doch vermeiden, daß der Wirklichkeit dadurch Gewalt angetan wird, daß man ihr eine Theorie überstülpt, ohne sie zuvor gründlich wahrgenommen zu haben. Theorie gibt zwar lediglich die Denkrichtung vor, ist aber „das beste Auge, was Menschen haben“ (Herbart, 1806, S. 21). Sie taugt zum Sehen, so fügen wir an, spielt selbst aber keinen Film vor. So kann der theoretisch Gebildete den Sinn der Situation auf hohem Niveau sensibel wahrnehmen und gemäß individueller Fähigkeit in die Tat umsetzen.

Beleuchten wir die „Relation“ nun auf der sozialen Ebene! Die Sinnhaftigkeit von etwas kann in der Interaktion mit anderen erfahren werden, so lautet die Behauptung. Die Sinnfülle, die beispielsweise in einem Familienfest liegt, kann man nicht durch Lesen über ein Fest erfahren, sondern am besten, indem man ein Fest veranstaltet. Allerdings kann die Lektüre dazu hilfreiche Anregungen zur Gestaltung bieten, so daß ganz neue Seiten am Fest aufscheinen können. Dadurch bereichert sie die Musterbildungen, die mit dem Fest verbunden sind, so daß dessen Sinnmöglichkeiten steigen. Damit der Sinn des Festes zur Existenz gelangt, muß es veranstaltet werden. Der Sinn will ja nicht in der Potentialität verharren. Deshalb ist er nicht „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ u.a.m. sondern „Sinn“. Das Sinnerlebnis „Fest“ ist jedoch individuell unterschiedlich, wenngleich auch viele dazu beigetragen haben, weil es erst in der konkreten Beziehung entstehen kann. Doch kann sich das Sinnerlebnis des einzelnen durch gruppensdynamische Prozesse wesentlich verstärken.

Da die Sinnerfahrung das Ergebnis eines vorgehenden Prozesses ist, kann im Vorfeld durch den Austausch von Sinnerfahrungen, durch kognitive Erschließung beispielsweise eines Gemäldes von Franz Marc durch Hinzufügung seiner Biographie, seiner Lebensauffassung und seines Pantheismus zur Vielfalt der Sinngehalte in sei-

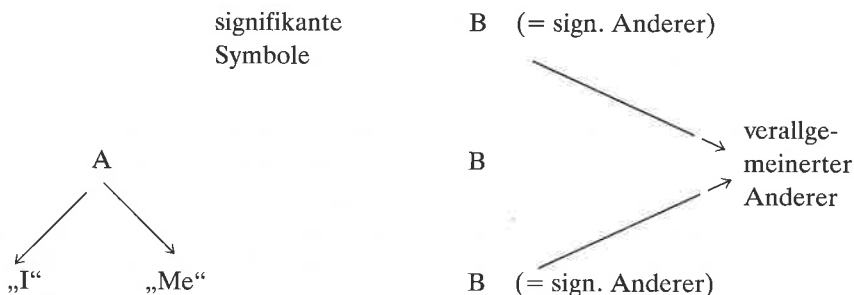
nem Gemälde beitragen. Dies jedoch kann der einzelne nicht alles allein leisten. Hier unterstützt ihn das Wissen der „scientific community“. Das Sinnerlebnis jedoch ist auch hier individuell unterschiedlich.

Wenn die *Ichlosigkeit* bei der Bemühung des Individuums um Sinn nötig war, dann gilt diese Haltung auch bei gemeinsamen Bemühungen um die Erfüllung von Aufgaben. Auch hier darf weder die Sache für ein bestimmtes Subjekt oder für eine Gruppe verzweckt noch die Mitglieder für einen anderen Zweck als der in Rede stehenden Aufgabenerfüllung gebraucht werden, soll die Sinnfülle des gemeinsamen Werks nicht leiden. Jeder an der gemeinsamen Aufgabe Beteiligte ist *ichlos* oder: dient der Sache. Die *Ichlosigkeit* erlaubte es dem Menschen als Ganzer bei der Bewältigung einer bestimmten Aufgabe dabei zu sein.

Wie aber sieht die Struktur eines Bezugsverhältnisses aus? Hier orientieren wir uns am Symbolischen Interaktionismus von George Herbert Mead, der wesentliche Grundannahmen bereits 1934 vorgestellt hat. Außerdem dient uns die graphische Darstellung (Kl. Mollenhauer, 1976, S. 89) als Hintergrund. Die Interaktion gliedert sich zunächst in zwei Instanzen: einer äußeren und einer inneren. Die äußere ist der „generalisierte (verallgemeinerte) Andere“, bzw. der „signifikante Andere“; die innere ist das „Ich“ („I“), das sich vom „Selbst“ („Me“) distanziert erfahren kann. Die Interaktion findet im Medium „signifikanter Symbole“, also sprachlicher Zeichen statt. Beim Sprechen entsteht eine Situation, „in der der einzelne in sich selbst Reaktionen auslösen und auf sie reagieren kann unter der Bedingung, daß der gesellschaftliche Reiz auf ihn die gleiche Wirkung ausübt, wie auf andere“, schreibt Mead (1968, S. 187).

An dieser Stelle melden wir aber Bedenken gegenüber dem implizierten Menschenbild an: der Mensch läßt sich nicht als Wesen von Reiz und Reaktion angemessen erfassen. Der gesamte Bereich des selbstbestimmten Handelns bleibt unberücksichtigt. Ferner bezweifeln wir, daß ein gesellschaftlicher Reiz auf alle Beteiligten die „gleiche Wirkung“ ausübt. Die subjektive Lebensgeschichte des Menschen fließt hier genauso wenig ein wie die diversen sprachlichen Ebenen bestimmter Begriffe und Wendungen. Ohne hier weiter darauf einzugehen, stellen wir die Struktur der Interaktion graphisch nach Mollenhauer (1976, S. 89) dar. (Siehe S. 126)

Der „generalisierte (verallgemeinerte) Andere“ (Gemeinschaft, Gesellschaft) hat Verhaltenserwartungen, die etwa durch Normen und Werte begründet sind. Er weiß somit, was als sinnvoll gilt. Nun mag der „signifikante Andere“ (die primäre Bezugsgruppe) im Einzelfall davon innerhalb bestimmter Grenzen durchaus abweichen. Aber er wird sich noch zum „generalisierten Anderen“ hinzugehörig fühlen. Daher repräsentiert er dessen Sinnauffassungen und -erwartungen. Ihm steht ein Individuum gegenüber, dem er die Erwartungen der Gemeinschaft oder Gesellschaft vermittelt. Zwischen beiden findet eine Wechselbeziehung statt, die die Interaktion erst ermöglicht.



Das Individuum A gliedert sich „I“ (Ich) und „Me“ (Selbst). „Me“ enthält meine Vorstellung von dem Bild, das der Andere von mir hat, meine Verinnerlichung seiner Erwartungen und damit auch seiner Sinnerwartungen. Das heißt: „Me“ versucht dem gerecht zu werden, was andere von ihm seiner Meinung nach erwarten. Es steht jedoch in der Gefahr, das zu tun, was andere von ihm erwarten. Außerdem wirkt der „generalisierte Andere“ auf das „Me“ ein, wodurch die ursprüngliche Tendenz, die z.B. lauten kann „Ich muß Erwartungen anderer erfüllen“ verstärkt wird. Bei der Sinnsuche bemüht es sich vor allem, die Sinnerwartungen anderer zu berücksichtigen. Dadurch übersieht es allzu leicht den Anspruch der Welt. Ob aber das „I“ Einfluß auf die Entscheidung des „Me“ gewinnen kann, ist unklar. Der Hinweis auf die distanzierte Erfahrung von „Me“ kann das jedenfalls nicht erklären.

Wenn G.H. Mead sagt, daß „alles, was sinnvoll gesagt wird, /... allgemein“ sei (1968, S. 189), dann hebt er darauf ab, daß in einer Gemeinschaft ein Pool an Gemeinsamkeiten vorhanden sein muß, z.B. ein einheitlicher geistiger Hintergrund, übereinstimmende Wertungen und Haltungen. Dieses Gemeinsame ist der Maßstab, der etwas als „sinnvoll“ bewertet. Das aber heißt, daß das Individuum den gemeinsam akzeptierten Bestand gleichfalls übernehmen muß, wenn es zu der Gemeinschaft gehören will.

Das hier vorliegende Sinnverständnis widerspricht unserer Auffassung. Das Individuum befindet sich ferner in einer eingeschränkten Beziehungsstruktur, die die eigene Initiative nur in einem vorgegebenen Rahmen erlaubt, weil es nur in der Beziehung zur Gesellschaft, nicht aber in jener zur Welt steht. Gleichwohl wollen wir betonen, daß das Wechselspiel zwischen „Erwartung“ und „Reaktion“ den Begriff der Oszillation verdeutlichen kann, die wir bisher nur als Hin- und Herbewegung kennzeichneten. Schließlich möchten wir auch die Einsicht bewahren, daß „Relation“ (Bezug, Beziehung, Interaktion) tatsächlich eine weitere Bedingungen der Möglichkeit von Sinn ist.

4.2.1.4 Die Aktivität als Bedingung für die subjekt-spezifische Aufforderung zur Realisierung von „Sinn“

Die Aktivität des Menschen ist auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen. Im Blick auf die *neurophysiologischen Ausführungen* wird sofort deutlich, daß ohne die Zellaktivitäten, insbesondere ohne Aktionsstrom und Übertragung „Sinn“ nicht existieren könnte. Diese *innere Aktivität* des Menschen gilt für jeden. Daher ist jeder prinzipiell in der Lage, Sinn zu erfahren. Zu den inneren Aktivitäten gehören auch alle innerpsychischen Vorgänge. Zu ihnen zählen somit z.B. Kopfrechnen, stilles, Lesen, inneres Sprechen und vorstellendes Denken. Sie alle sind Bedingungen der Möglichkeit von Sinn.

Im Unterschied zu den genannten inneren Aktivitäten des Menschen, die von außen nicht wahrnehmbar sind, machen sich die *äußeren Aktivitäten* des Menschen bemerkbar. Sie sind insbesondere dann eine Bedingung der Realisierung von Sinn, wenn das Subjekt den Anspruch, den es mit dem Wissen genau vernommen hat, in die Tat umsetzen will.

Wer von der Hilfsbedürftigkeit mancher Schüler weiß, fühlt sich davon angesprochen; denn damit liegt es an ihm, einen beklagenswerten Zustand zu verbessern. Das Wissen um die Gefährdungen unserer Welt vermittelt sehr deutlich den Anspruch, dem ein jeder sich stellen muß. Ob er dies jedoch tatsächlich tut, ist eine andere Frage. Das aber bedeutet, daß aus dem Wissen um etwas sich ein Anspruch der Sache ableiten läßt. Wir sehen, wie schnell wir mit der Sinnfrage in aktuelle Probleme hineingeraten.

„Sinn als Übergang“ ist erst dann erfüllt, wenn er in das Leben hineingewirkt hat. Denn der Sinn eines erschlossenen Sinnes kann es nicht sein, bloß erschlossen worden zu sein. Dessen Sinn liegt vielmehr in der Umsetzung in die Tat. Wenn nun der Mensch dazu nicht bereit ist, bleibt der Sinn zwar erschlossen aber fruchtlos. Die Umsetzung in das Leben ist aber nicht immer gleichzusetzen mit Veränderung der äußeren Welt. Damit ist jedoch vor allem auch die Veränderung der inneren Welt gemeint. Sinn verändert auf diese Weise das Bewußtsein des Menschen, das Weltbild, die kognitiven Fähigkeiten, manche Grundauffassungen u. a. m. Das schließt nicht aus, daß aufgrund dieser inneren Veränderungen eine Veränderung auch der Umwelt eintritt.

Wir wollen aber auch jener Aktivitäten gedenken, die dem Menschen Spaß bereiten und ihn in ihren Bann ziehen, wie etwa das Spiel dies zu tun vermag. In derartigen Situationen stellt der Mensch nicht die Sinnfrage denn er lebt gleichsam im Sinn. Die Frage, ob das Spiel ihm Spaß bereitete, wird er zweifellos bejahen. Je tiefer er in die Sinnhaftigkeit des Spiels eingetaucht ist, desto mehr verschwimmen ihm Raum und Zeit. Während einer solchen raum- und zeitlos empfundenen Tätigkeit erübrigt sich zwar die Frage nach dem Sinn des Tuns, nicht aber erübrigt sie sich im Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel oder auf die Angemessenheit der Situation. Während des

Unterrichts ist es beispielsweise nicht sinnvoll, hingebungsvoll zu spielen, während der Lehrer eine Mathematikaufgabe erklärt. Im gelungenen Spiel hat sich der Sinn des Spiels offenbart und braucht nicht mehr ausgesagt zu werden. Er wurde im Tun ganzheitlich erfahren. Da sich jedoch die Sinnfrage auf Zukünftiges bezieht, muß die aktuelle Erfahrung „richtig“ sein. Deshalb ist die Forderung nach einer optimalen qualitativ hochwertigen Sinnerfahrung angemessen.

Die Aktivität des Subjekts, die durch die Sinnerschließung ausgelöst wird, ist sowohl durch den erkannten Sinn als auch durch den mit dem Wissen gegebenen Anspruch motiviert. Bei der Entscheidung zur Handlung ist jedoch kein Zwang ausgeübt worden. Mit Hilfe von Sinn kann man die selbstbestimmte Intention des Subjekts erfassen, die eine konkrete Handlung begründen kann. Damit steht die Sinntheorie in einer großen Nähe zur Handlungstheorie und kann die Aufklärung über Bedingungen pädagogischen Handelns ein Stück weiterführen.

Die Umsetzung von Wissen in die Tat entspricht tendenziell der Forderung existenzphilosophischer Überzeugungen. Der Begriff der „Umstellung“ sei in diesem Zusammenhang genannt. Damit ist das Subjekt auf die jederzeit mögliche „Umkehr“ aufmerksam gemacht, so daß es sich befreien kann von sogenannten Sachzwängen, die die Freiheit zur Stellungnahme einzuengen scheinen. Das Bewußtsein zu besitzen, sich immer auch anders verhalten zu können, schützt vor dem Abgleiten in eine Zwangsneurose.

Neben dem Verweis auf die handlungstheoretische und existenzphilosophische Implikation des Sinns als Übergang sei noch dessen kommunikationstheoretische Grundlage angeführt, die nun am Beispiel der Sprache zu verdeutlichen ist.

4.2.1.5 Die Sprache als Bedingung der Möglichkeit von „Sinn“

„Sprache“ verstehen wir hier als Kommunikationsmedium. Zeichensprache, Gesten, Signale, nonverbale Verhaltensweisen u. v. a. m. sind ebenso Erscheinungsweisen von Sprache wie die Code-Signale von Nerven, chemische Signale und Einheiten der Desoxyribonucleinsäure (vgl. J.Z. Young, 1989, S. 49). Auch unser Denken ist sprachlich. Das innere Sprechen haben wir bereits erwähnt. In diesem weiten Verständnis kann man „Sprache“ auch als „Muster“ im neurophysiologischen Sinn oder als „Zeichen“ im kommunikationstheoretischen Verständnis auffassen. Da Muster oder Zeichen „Bedeutung“ enthalten und somit immer auch die Möglichkeit von Sinnerlebnissen, ist Sprache tatsächlich eine Bedingung der Möglichkeit von Sinn. Die so verstandene Sprache bedarf der Kommunikation in allen angesprochenen Bereichen. Daher können Grundaussagen der Kommunikationstheorie vermutlich den Prozeß des Sinnfindens erhellen. Die fünf Axiome einer dialogischen Kommunikation, die Paul Watzlawick u. a. (1972) formulieren, sollen hier dazu dienen, die Bedingungen der Möglichkeit von Sinn zu erfassen.

Das Axiom „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (P. Watzlawick u. a., 1972,

S. 53) besagt – auf „Sinn“ bezogen –, daß es unmöglich ist, dem versinnlichten Sinn auszuweichen; denn überall begegnen dem Menschen die unterschiedlichsten Muster. Er steht, wie bereits erwähnt, in einem Musterkontinuum. Da Muster anerkannterweise Sinnträger sind, befinden sich Menschen in einem „Sinn-Kontinuum“. Damit macht das Axiom auf die Vorgegebenheit, auf die stete Präsenz von Sinnmöglichkeiten aufmerksam. Eine Bedingung der Möglichkeit von Sinn besteht demnach darin, daß er in irgendeiner Weise, sei es in Form von Objekten oder als Idee, in der subjektiven Sinnerwartung vorhanden ist, wenngleich auch unerschlossen.

Der *Inhaltsaspekt* der Kommunikationstheorie besagt – auf unser Thema übertragen –, daß bei der Sinnerschließung nicht nur der Inhalt, sondern auch der interaktive und der non-verbale Aspekt bedeutsam ist. An einem Beispiel verdeutlicht: Die Art und Weise, wie ein Lehrer den Unterrichtsstoff vermittelt, kann für den Schüler ein Indiz für die Sinnhaftigkeit sein, die ihn überzeugt und stimuliert, sich selbst für den Stoff zu interessieren. Die Gestaltung der Beziehung, die nonverbalen Aspekte und schließlich auch der Inhalt sind wesentliche Bedingungen der Möglichkeit von Sinn. Beziehung und nonverbale Aspekte sind aber selbst auch Sinnträger, weil sie den Beteiligten eine Fülle an Signalen senden, die bei der intersubjektiven Sinnerschließung, etwa im Rahmen des Unterrichts einbezogen werden.

Die *Interpunktion* von Ereignisfolgen, d.h. die gemeinsam ausgehandelte Regulierung des Kommunikationsverhaltens schützt vor vermeidbaren Störungen beim gemeinsamen Bemühen um Sinnfeststellungen. Damit wird auf die möglichst störungsfreie Auseinandersetzung mit dem Sinnträger und mit den am Prozeß der Sinnerschließung Beteiligten verwiesen.

Die *digitale Kommunikation* ist in der Lage, eindeutige Sinnzuweisungen zu erfassen, etwa bei der Übersetzung eines Textes. Die *analoge Kommunikation* bestimmt den Beziehungsaspekt als Sinnträger, da auch hier eine Fülle an Mustern ausgetauscht wird. Die digitale Kommunikation macht auf die Gefahr aufmerksam, die der Sinnzuweisung droht, wenn sie allzu eindeutig erklärt wird, etwa in der sprachlichen Formel „Dies ist so und nicht anders zu sehen“. Da die analoge Kommunikation, etwa ein Stirnrunzeln auf die eben erwähnte eindeutige Feststellung, mit der digitalen in der Wirklichkeit zusammenfällt, wird die Bedingung der Möglichkeit von Sinn offenbar: Sinn speist sich aus vielen Quellen. Je reduzierter sie sind, desto gefährdeter ist er.

Das letzte Axiom bezieht sich auf die *symmetrische* und *komplementäre Kommunikation*. Watzlawick schreibt: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“ (1972, S. 70) Bezogen auf den Prozeß der Sinnerschließung kann man daraus die Bedingung ableiten, daß in einer symmetrischen Kommunikation sich die Konzentration aller Beteiligten auf die Sinnengewinnung lenkt. Bei einer komplementären mögen Faktoren die Auf-

merksamkeit auf sich ziehen, die mit der Sinnfindung wenig gemein haben. So vermag beispielsweise die Angst, die der hohe Rang des Gesprächspartners auslöst, die Konzentration auf die Sinnhaftigkeit der Mitteilung so zu beeinträchtigen, daß der ursprünglich als sinnvoll eingestufte Inhalt beim wiederholten Durchdenken als Unsinn bezeichnet wird oder daß manche Informationen überhört werden, so daß die Sinnhaftigkeit nicht erkennbar wird. Die komplementäre Kommunikation kann auf den zu vermeidenden Fall des Sinnoktrois aufmerksam machen.

Bei der Übertragung der Kommunikationstheorie auf den *Prozeß der Sinnerschließung* – aber nur auf ihn – kann man somit die Qualität des Umgehens miteinander präzise erfassen. *Was aber von der Theorie der Kommunikation auf keinen Fall erfaßt wird, sind die Gründe, beispielsweise für ein bestimmtes sinnaufschließendes Verhalten.* Hier könnte die Sinntheorie ergänzend einspringen und zur Präzisierung der Kommunikationstheorie beisteuern. Nur zusätzliche theoretische Annahmen vermögen aufzuklären, warum etwa jemand einen bestimmten Inhalt vermitteln möchte oder weshalb er auf der Beziehungsebene mit dem Partner nicht zurecht kommt. Die Sinntheorie lenkt sofort den Blick auf die Sinnhaftigkeit von etwas, auf die Sinnziele von jemanden, nämlich auf Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert, so daß das menschliche Handeln durchsichtig erfaßbar ist. Sie kann die Erkenntnis beisteuern, daß derjenige, der Sinn erfahren hat, kommunikabel ist, ganz im Sinne der sprachlichen Wendung: Wessen Herz voll ist, dem läuft der Mund über.

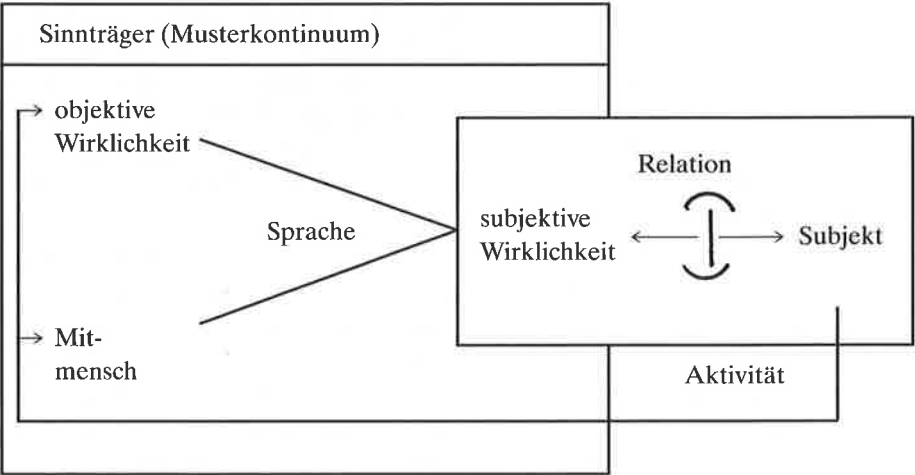
Bedeutsam ist darüber hinaus, daß in der Kommunikationstheorie über den Begriff der Rückkoppelung möglich störfaktoriale Aspekte erfahrbare sind. Sie decken ein potentielles Sinn-Defizit theoretisch ab. Jedoch kann die Kommunikationstheorie nicht die Sinnstruktur des Menschen erfassen, die ihn z.B. zur Annahme oder Ablehnung von Sinnangeboten führt. Sie kann auch nur im Bereich der Sinnerschließung im interaktiven Geschehen herangezogen werden. Die Ebene der Metakommunikation ist allerdings bedeutsam, weil hier im Hinblick auf Sinn wenigstens der Weg der Sinnerschließung überprüft und verbessert werden kann. Die Beteiligten könnten aber auch die Frage nach dem Sinn des erschlossenen Sinnes stellen. Sie könnten damit jene Dimension erreichen, in der der Anspruch, der mit dem Wissen um etwas gegeben ist, einzulösen ist. *Die daran anschließende subjektive Auseinandersetzung mit dem intersubjektiven Sinn, d.h. die Einstellung des Subjekts zu dem wahrgenommenen Anspruch, also jenem Bereich, der die Sinnfrage erst für das Leben fruchtbar macht, kann jedoch die Kommunikationstheorie nicht erfassen.*

Das Habermassche Verständnis von Kommunikation, wonach Kommunikation den Wahrheitsgehalt von Handlungen festlegt, entspricht zweifellos dem Bemühen der Beteiligten im Rahmen der Interaktion. Wenn nach der Theorie die Herstellung von Sinn durch Konsens innerhalb eines herrschaftsfreien Diskurses stattfindet, so ist das in der Praxis jedoch unerreichbar, weil die Bedingungen des idealen Diskurses nicht realisierbar sind. Dieser Vorschlag von Habermas muß schon deshalb schei-

tern, weil er die Motivik individueller Einstellungen und Bereitschaften völlig übersieht und nur die äußeren Rahmenbedingungen der Erschließung von Sinn erfaßt, nicht aber die Einzelmomente (vgl. Abschnitt 4.2.2) und auch nicht die psychischen Abläufe umfassen kann.

So ist beispielsweise eine Situation denkbar, in der man etwas noch so klar einzusehen vermag, aber irgendetwas in einem selbst verhindert die Zustimmung, so daß man sich, entgegen besseres Wissen, uneinsichtig verhält. *Die Freiheit der Stellungnahme des Subjekts bleibt in der Konstruktion des idealen Diskurses unberücksichtigt und gerade sie ist für den Sinnfindungsprozeß unerläßlich.* Die damit zusammenhängende Sinnstruktur des Menschen, also das, was seine Sinnentscheidungen im Laufe des Lebens leitet, seine Lebensleitlinien und die von ihm anerkannten Prinzipien, Normen, Werte u. a. m., die bei der Sinnerschließung eine Rolle spielen, kann das Theorem „idealer Diskurs“ nicht abdecken und ist insofern recht grob strukturiert. Besser ist es daher, auf die formale Struktur zu verzichten und statt dessen den Erziehungspartner selbst, den „Anderen“ (Franz Fischer), in den Vordergrund zu rücken. Der „Andere“ braucht sich nicht bloß auf einen einzelnen Menschen zu beziehen, sondern kann selbstverständlich mehrere umfassen. Außerdem kann er auch Objekte einschließen. Der „Andere“ umschließt, kurz gesagt, die Welt, in die das Subjekt eingewoben ist.

Wenn wir die Rahmenbedingungen von Sinn *zusammenfassen*, so ergibt sich die folgende Struktur, in der „Wirklichkeit“, „Mensch“, „Relation“, „Aktivität“ und „Sprache“ ihren unersetzbaren Platz haben.



Wie aus der Graphik hervorgeht, sind „Relation“, „Aktivität“, „Sprache“ die entscheidenden Bedingungen der Möglichkeit von Sinn; denn ihr Fehlen ließe die Verbindung des Subjekts zu seiner subjektiven Wirklichkeit und zur objektiven Wirklichkeit, kurz: zur Welt scheitern. Außerdem zeigt die Graphik, daß die Überbetonung einer bestimmten Bedingung die Vernachlässigung der anderen nach sich ziehen muß, was zu Einseitigkeiten und Verzerrungen bei der Bemühung des Subjekts um „Sinn“ führen muß. So kann z.B. die Überbetonung der subjektiven Wirklichkeit den Blick für die Belange der objektiven Wirklichkeit verstellen.

Nach diesen Rahmenbedingungen sollen nun einige bedingende Einzelmomente der Möglichkeit von Sinn vorgestellt werden.

4.2.2 Bedingende Einzelmomente von „Sinn als Übergang“

Auf die Frage, unter welchen Bedingungen etwas als sinnvoll erscheint, liegen in der Literatur einige Antworten vor. Der *Empiriker* wendet in der Regel das empirische Sinnkriterium an. Es betrifft die Aufweisbarkeit einer Aussage im Gegebenen. Das setzt voraus, daß die Welt und darin bestimmte Größen objektiv erkennbar und gegeben sind. Stimmen sie mit den Hypothesen überein, dann erfüllen diese ihren Sinn, wir müßten jedoch genauer sagen: ihren Zweck. – Der *Geisteswissenschaftler kulturpädagogischer Provenienz*, wie z.B. Eduard Spranger, legt sein „Sinnideal“ an die Wirklichkeit als Maßstab an und prüft, inwieweit es erfüllt wird. Dadurch wird aber nur die Sinnerwartung des Subjekts befriedigt. – Der *Pragmatiker* fragt gewöhnlich nicht nach der Erkennbarkeit von Welt, nicht nach den Voraussetzungen ihrer Möglichkeit. Er zielt nicht auf Erkenntnisgewinnung an sich, sondern auf die Lösung vorliegender Probleme. Seiner Überzeugung nach ist etwas dann sinnvoll, wenn es zur Lösung eines Problems beiträgt. Er erfaßt damit lediglich die Funktion und den Zweck von etwas. – Der *kritische Rationalist* sieht in der Welt keinen Sinn, wie Karl R. Popper (1958, S. 333) feststellt. Er lehnt „Sinn“ als unwissenschaftlich vor allem deshalb ab, weil darin normative Aussagen eine Rollen spielen. Begriffe oder Systeme, wie z.B. Glaubenssysteme oder Ideologien, die sich der Sinndeutung befassen, könnten ihre Aufgabe nur erfüllen, wenn sie in der Gestalt der Wahrheit, die allein sinnstiftend sei, auftreten.

Alle diese Aussagen eint, daß sie von einem allgemein anerkannten Maßstab ausgehend – sei es das objektiv Gültige, das Sinnideal, die Bewährung oder die Wahrheit – über den erkannten, besser: erfahrenen Sinn urteilen. Andere Sinnauffassungen, wie z.B. die von Franz Fischer, sehen die Prüfkriterien von Sinn in der konkreten Wirklichkeit selbst liegen. So vermag eine Situation dem einzelnen exakt zu signalisieren, was notwendiger Weise zu tun ist. Bei der Ausführung orientiert er sich an den Bedingungen der Situation, die er vorfindet. Er handelt, nicht weil ihm eine Normhierarchie vor Augen schwebt, der er gerecht werden möchte, sondern weil die konkrete Wirklichkeit ihm eine Aufgabe gestellt hat. Jedoch müssen wir zugeben,

daß er die in seinem Umfeld geltenden Normen so verinnerlichte, daß sie ihm selbstverständlich geworden sind. Wo dies nicht der Fall ist, kann die Aufgabenstellung nur in Verbindung mit anderen diskursiv fortschreitend formuliert werden. Grundsätze ethischen Handelns schwingen hier mit. Ohne Maßstäbe ist „Sinn“ unmöglich.

Diese unterschiedlichen Auffassungen beziehen sich auf verschiedene Situationen, in denen es um Sinnerfahrungen geht. Sinn kann nämlich überlegt vorbereitet, intentional verfolgt, systematisch gesucht, aber auch durch Hingabe an etwas oder jemanden „vergessen“ oder übersehen werden. Bei überlegter, intendierter Sinnsuche hilft ein Maßstab, um den gesuchten Sinn zu erkennen oder rational zu rekonstruieren. Es geht hierbei vor allem um kognitive Sinnziele, z.B. Bedeutung. Sinn ist dann intersubjektiv anerkannt, präziser: der Sinninhalt löst bei mehreren ein Sinnerlebnis aus.

Wer hingegen an Sinn überhaupt nicht denkt, sondern Aufgaben hingebungsvoll erfüllt, kann nach getaner Arbeit mehr oder minder den Eindruck gewinnen, etwas Sinnvolles geleistet zu haben. Hier lagen die Maßstäbe des Urteils in der je konkreten Situation vor oder waren internalisiert. Also: Man kann Sinn bewußt suchen oder erst im nachhinein und nach der Erfüllung von Aufgaben beiläufig feststellen.

Da viele Menschen die intentionale Sinnsuche gerade in unserer Zeit – oft mit wenig Erfolg – betreiben, diskutieren wir bedingende Momente der Möglichkeit von Sinn. Wir übernehmen aber nur jene Momente von Reinhard Lauth (1953), die sich mit der von uns favorisierte Sichtweise von Sinn verbinden lassen. Wie lauten nun jene Einzelmomente, auf die wir zu achten haben, wenn wir absichtlich sinnvoll sein wollen?

Erstes Moment: Hinordnung auf ein Ziel, das Selbstwert hat

Soll Sinn zustande kommen, dann ist vorrangig darauf zu achten, daß sich die einschlägigen Aktionen auf ein *Ziel* ausrichten. Auch nach einem philosophischen Wörterbuch (G. Klaus und M. Buhr, 1975, S. 1107) sind jene Handlungen sinnvoll, die gesetzte Ziele verwirklichen können. Das Ziel hat dabei eine ordnende Funktion. Das Wissen um die Regeln, dient dazu, Ordnung in das anderweitig nur als chaotisch zu bewertende Durcheinander der Beteiligten z.B. eines Mannschaftsspiels zu bringen. So kann Alfred Schütz sinngemäß sagen, daß „Sinn“ Ordnung in das Chaos bringe. Ein gesetztes Ziel kann daher als Richtpunkt für Handlungen fungieren. Dazu schreibt Reinhard Lauth:

„Als das wichtigste begründende Moment für das Zustandekommen von Sinn müssen wir die *konstituierende Hinordnung auf ein von einem Subjekt intendiertes Ziel* bezeichnen.“ (1953, S. 49)

Zu den allgemeinen Sinnzielen rechnen wir vor allem „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ und „Wert“. Fragen nach dem Sinn von Sinn münden schließlich in die Einsicht, daß dieser in der Erhaltung des Lebens besteht. Jedes der einzelnen konkreten Sinnziele kann unter dem einen oder anderen allgemeinen Sinnziel firmie-

ren. Jedes der anvisierten Ziele muß aber *subjektintendiert* sein. Damit ist an die Aktivität als eine der Rahmenbedingungen der Möglichkeit von Sinn erinnert. Sie ist mit der Intentionalität und damit dem Bewußtsein eng verknüpft. Die Intentionalität besagt, daß das Subjekt von sich aus ein bestimmtes Ziel erreichen will. Sie sichert somit die Sinnsuche ab. Dessen ungeachtet muß die Intentionalität nicht in jedem Fall mit Bewußtsein verbunden werden. Sie kann durch die Hinordnung auf ein allgemeineres Ziel, etwa glücklich leben zu wollen, abgedeckt sein. Bildlich gesprochen können die Einzelhandlungen, ohne daß man es sich in jedem Augenblick bewußt macht, äußerst sinnvoll sein, ähnlich der Ausrichtung sämtlicher Magnetnadeln nach dem geophysikalischen Nordpol. Alles, was der zunächst groben Richtung des Sinnzieles entspricht, kann als sinnvoll gelten. Mit zunehmender Nähe zum Sinnziel müssen die Handlungen präzisiert werden. Die Hinordnung sollte als „Ordnung an sich genommen (ohne Hinsicht auf den Endzweck, den sie außerdem noch hat) selbst wertvoll“ sein (R. Lauth, 1953, S. 90).

Der Aufweis der Notwendigkeit eines vom „Subjekt intendierten Zieles“ ist pädagogisch bedeutsam. Damit ist sogleich die Grenze pädagogischen Tuns markiert. Worin der zu Erziehende keinen Sinn sieht, ist die unüberwindliche Grenze des Erziehers gegeben. Ein Ziel, das der Heranwachsende nicht als sinnvoll ansieht, das für ihn keinerlei Verbindung zu einem umfangreicheren Sinnziel steht, kann er nicht als sinnvoll einordnen und realisieren wollen.

In diesem Zusammenhang sei ausdrücklich auf die Gefahr hingewiesen, die sich immer dann ergibt, wenn ein ausschließlich verfolgtes Ziel nicht erreicht werden kann. Um eine daraus entstehende Enttäuschung oder gar das Gefühl eines Sinn-Defizits gering zu halten, kann man in Anlehnung an Elisabeth Lukas mehrere Ziele als gleichwertig betrachten und verfolgen. Eine parallel angeordnete Zielhierarchie ist somit einer pyramidal strukturierten vorzuziehen. (Vgl. E. Lukas 1987, S. 22)

Zweites Moment: Hinreichung

Es scheint selbstverständlich zu sein, daß man nur solche Handlungen unternimmt, die ein Ziel erreichen helfen. Das gilt auch für das folgende Beispiel:

Jemand will in einem Supermarkt Nägel kaufen. Sein Freund weiß, daß dort keine mehr vorhanden sind. Er sagt folglich, es hätte keinen Zweck, in jenen Supermarkt zu gehen, um Nägel zu kaufen. Er drückt damit aus, daß der Gang zum Supermarkt in diesem Fall keine konstituierende Hinordnung auf das beabsichtigte Ziel darstellt und daß dieser Akt nicht *hinreicht*, das Ziel zu verwirklichen. (Vgl. R. Lauth, 1953, S. 60)

Dieses Beispiel zeigt die Unsinnigkeit, eine nicht hinreichende Handlung durchzuführen. Die Problematik besteht aber in der Wirklichkeit darin, daß man oft von Anfang an nicht weiß, ob eine Handlung „hinreicht“ oder nicht. Wer glücklich leben will und meint, er müsse sich alles leisten, kann entdecken müssen, in ein Sinn-Defizit geraten zu sein. Wer hingegen sich weniger um sein eigenes Wohlbefinden als um das der anderen bemüht, kann Selbstzufriedenheit ausstrahlen und glücklich sein. Die Problematik besteht in dem Widerspruch zwischen dem menschlichen Denken,

Ziele möglichst direkt und mit einem Höchstmaß an Sicherheit anzusteuern, und der Unmöglichkeit, sie auf diese Weise zu erreichen. Der vermeintliche Umweg stellt sich oft als der sicherere und somit angemessenere heraus. So kann ich mich nur dadurch selbstverwirklichen, daß ich etwas, das ich nicht selbst bin, verwirkliche. Denn nur auf dem Weg über die Welt gelangt der Mensch zu sich, wie z. B. Wilhelm Dilthey sinngemäß formulierte. Daher ist es notwendig, die Handlungen stets im Hinblick auf ihre Hinreichung zum Ziel zu überprüfen. Eine ständige *Aktivitätskritik* ist somit begründet. Hierbei kann auch das Verständnis von „Sinn“ als ein negatives Kriterium hilfreich sein. Die Sinnidee „gestattet uns nicht, /.../ Werte positiv zu bestimmen“ (R. Lauth, 1953, S. 146), weil nicht sicher ist, ob sie für die Zielerreichung tatsächlich sinnvoll sind. Allerdings haben seinsbejahende Werte Aussicht, „in eine universelle volle Sinnhaftigkeit miteinzugehen“ (S. 147).

Das Wirklichwerden eines Zieles ist aber nur dann sinnvoll, wenn seine bleibende Existenz gesichert ist. Es leuchtet ein, daß es keinen Sinn hat, z. B. ein Haus zu bauen, wenn man weiß, daß es am nächsten Tag „unabwendbar wieder zerstört wird“, wie Reinhard Lauth sagt (S. 60). Die unabwendbare Zerstörung intendierter Ziele vernichtet Sinn, wenn sie in unmittelbarer Zukunft zu erwarten ist. Demnach erscheint vielen Heranwachsenden das mühevolle Einprägen von Einzelheiten, die in absehbarer Zeit nicht mehr abgerufen oder anderweitig nötig sind, zu Recht als sinnlos, sieht man von einem begleitenden Nebeneffekt, dem Gedächtnistraining ab. Dem kann man vorbeugen, wenn das erreichte Wissen, die Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten kontinuierlich aktiviert bleiben. Damit läßt sich die Notwendigkeit stetiger Übung und Anwendung des Gekonnten in der Schule sinntheoretisch legitimieren.

Drittes Moment: Bestdienlichkeit

Die Hinordnung soll „möglichst die *technisch bestdienliche* oder, wie man auch sagt, ‘rationellste’ sein“ (R. Lauth, 1953, S. 60f.). Das leuchtet unmittelbar ein, wenn man das menschliche Streben bedenkt, möglichst immer den direkten Weg zu gehen. Am Beispiel der Parkanlagen und den ausgetretenen Abkürzungen mag man sich das Phänomen verdeutlichen. Es fällt den Leuten schwer, nur die unter gartenarchitektonischen Gründen angelegten Wege zu benutzen und nicht die lebenspraktischen Abkürzungen einzuschlagen.

Die Bestdienlichkeit der ausgewählten Mittel soll die Zielerreichung absichern. Das ist nötig, denn nur erreichte Ziele können „Mittel zu einem darüber hinausliegenden, umfassenderen Ziele“ (S. 66) werden, und so ihren Sinn belegen. Jeder Mensch steckt sich nach einem erreichten Ziel ein neues; denn ohne Ziel kann der Mensch nicht leben. Zielloos sein, heißt, ein Sinn-Defizit haben, weil damit zugleich auch die Aufgabenlosigkeit anklingt, die oft mit Wert- und Nutzlosigkeit gleichgesetzt wird. Die Metamorphose des Ziels gilt auch für den Zweck, der zum Mittel wird für einen noch umfassenderen Zweck, der hinter ihm liegt. Es trifft aber auch

für die Bedeutung zu, die man wiederum nur in einem größeren Umfeld angemessen erkennen kann und die neue Bereiche erschließen kann. Dieses „*beständige Hinausgreifen*“ (R. Lauth, 1953, S. 67) über die Grenzen des Hinordnungsbereichs auf das Endziel ist nach Lauth dem Sinnesdenken eigentümlich. „Sinn hat eine natürliche Tendenz auf Allsinn, zur Totalität.“ (Ebd.) Wir verstehen unter dem Endziel des Sinns – wie schon gesagt – die Erhaltung des Lebens.

Das Phänomen des „Hinausgreifens“ des Sinnes kann man mit dem Begriff der „Iteration des Sinns“ bezeichnen. Damit ist das Fragekontinuum gemeint, das immer weiter nach dem Sinn von etwas Erreichtem fragt. Die Iteration führt in metaphysische Bereiche, die mangels Zuständigkeit für die Pädagogik auszuklammern sind. Wir plädieren für eine begrenzte Iteration in einem überschaubaren Bereich und fragen nur so weit, bis wir die Frage nach dem Sinn des Sinnes mit „Erhaltung von Leben“ beantworten können.

Die Forderung nach Bestdienlichkeit wirkt sich auf den pädagogischen Bereich aus. Wir verstehen sie als den angemessensten Weg zum Verstehen. Dabei soll das unterrichtstechnische Können des Lehrers in den Dienst der Zielerreichung gestellt werden. Mittelmäßigkeit ist hier kein Grund zur Zufriedenheit. Das bedeutet aber auch für den Schüler, sich nach besten Kräften um die von ihm intendierte Zielerreichung zu bemühen. Unnötige Umwege, Ablenkungen oder zögerliches Arbeiten verbieten sich von selbst.

Viertes Moment: Positiver Selbstwert des Zieles

„Sinn“ ist nach Reinhard Lauth über die bisherigen Momente hinaus Hinordnung auf ein „in sich positiv wertvolles Ziel“ (S. 69). Damit will er vorbeugen, daß die Ziele bestimmten Interessen anderer folgen. Das schließt aus, daß Bedürfnisse des Subjekts zu einem Sinnziel erklärt werden. Ziele, die in sich wertvoll sind, dienen letztlich der Erhaltung des Lebens. Sie sind aber auch nicht auf Gedeih und Verderb bestimmten Normen oder sinnstiftenden Systemen etwa im politischen oder Glaubensbereich zugeordnet. Sie stellen vielmehr eine Aufgabe dar, die um des Anders willen zu erfüllen ist. Im unterrichtlichen Bereich trägt die methodische Herausstellung und Bewußtmachung des Anspruchs, der mit Gewußtem einhergeht zur Aneignung jener Fähigkeit bei, das, was notwendigerweise getan werden muß, zu tun oder allgemeiner: den Anspruch der Welt zu erfüllen. Das setzt aber voraus, daß man gelernt hat, vom Anderen her (proflexiv) zu denken.

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

Der intendierte Wert darf – nach Reinhard Lauth (vgl. 1953, S. 81) durch die Hinordnung nicht infrangiert – verletzt oder gar vernichtet – werden. Die Einbeziehung von Werten wirkt auf die Hinordnung zurück, zumeist in der Art von Beschränkungen. Wird zum Beispiel das Ziel („Liebe soll auf Erden herrschen“ gesetzt, so darf

die Verwirklichung dieses Zieles nicht mit lieblosen Mitteln verfolgt und gesichert werden. Der Wert „Liebe“ darf durch die Wertverwirklichung nicht zugleich verletzt oder vernichtet werden.

Auch die „konstituierende Hinordnung auf ein bestimmtes wertvolles Ziel (darf) nicht (durch) andere Hinordnungen auf dasselbe Ziel infrangiert werden“ (R. Lauth, 1953, S. 81). Wenn also in einer Hungersnot nach Möglichkeit kein Mensch verhungern soll, dann darf das Leben vieler nicht gefährdet werden, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Hierbei würden zwei Hinordnungen auf ein wertvolles Ziel sich gegenseitig verletzen. Im schulischen Bereich darf demzufolge in einer lernunwilligen Klasse ein sehr begabter, lernwilliger Schüler nicht unter dem Unterricht leiden, den der Lehrer an die Klasse anpaßt. Die Hinordnung auf einen subjektintendierten Wert darf die Hinordnung weder auf andere Werte noch diese selbst infrangieren. Die Bemühungen um die Verwirklichung von Werten müssen aufeinander abgestimmt sein. Jeder egoistische Anspruch ist daher zurückzunehmen.

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

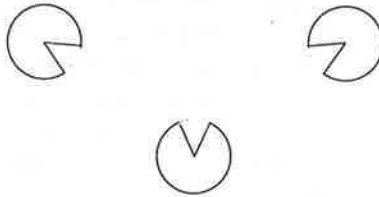
Dieses Moment bezieht sich auf die Möglichkeit, daß jemand mehrere, sich widersprechende Werte bejaht und verwirklichen möchte. Es kann sein, daß die Widersprüchlichkeit der Werte nicht erkannt oder gar bewußt übersehen wurde, ohne daß es zu einem Konflikt der Widersprüche gekommen wäre. „Sinn“ ist jedoch nur erreichbar durch die „Widerspruchslosigkeit der Werte und die faktisch-logische Nicht-Infraktivität ihrer Hinordnungen“ (R. Lauth, 1953, S. 92). Diese Forderung ist auch für den Sinn beispielsweise als Ergebnis der Bemühungen um „Bedeutung“ von etwas zutreffend. Auch hier sollten die Bedeutungen widerspruchsfrei in einem Zusammenhang auftreten, so daß sie unbehindert erkannt werden.

Siebttes Moment: Totalität

Die Hinordnung führt zu „einer totalen Realidealisation und Idealrealisation“ (R. Lauth, 1953, S. 94). Wer ein bestimmtes wertvolles Ziel konstituieren will, z.B. die Verwirklichung eines bestimmten Ideals, muß sich dafür einsetzen, daß die Verwirklichung in vollem Umfang eintritt. Das „ganze Ideal“ soll so realisiert werden, wie es das Subjekt versteht. Das bezeichnet Lauth mit „Idealrealisation“. Das Subjekt will aber auch, daß alles Wirkliche ideal wird. Hierfür schlägt Lauth die Bezeichnung „Realidealisation“ vor. Wenn ich zum Beispiel will, daß meine Familienangehörigen glücklich sein sollen, „so will ich eben, daß *alle* Familienangehörigen (alles Reale, das gemeint ist) glücklich werden und daß das *volle* Glück (das ganze, volle gemeinte Ideal) auch bei allen Familienangehörigen einkehre“ (R. Lauth, 1953, S. 94). Das sinnerschließende Subjekt ist erst dann zufrieden, wenn es tatsächlich „Sinn“ erfahren hat. Das Vollkommenheitsstreben des Menschen unterstützt zwar den Prozeß der Sinnerfüllung, aber „Sinn“ kommt nur unter optimalen Bedingungen zur Existenz.

Achtes Moment: Zusammenhang

Sinnerlebnisse entstehen, wenn Isoliertes in einen Zusammenhang einfügbar ist. Ein einfaches Beispiel soll das Gemeinte verdeutlichen. In der folgenden Graphik sind drei Formen in einer ganz spezifischen Weise angeordnet.



So lange der innere Zusammenhang ihrer Anordnung nicht gesehen wird, ergibt die Graphik kaum Sinn. Denkt man sich aber die fehlenden Sektoren als Spitzen eines Dreiecks, dann wird augenfällig, was die Anordnung sagen will. Was sich hierbei abgespielt hat, läßt sich wie folgt beschreiben: Unsere Wahrnehmung besteht zweifellos aus elementaren Teilchen, die in den Zellen Wirkungen auslösen. Aber wir geben zugleich auf einer parallelen Ebene Eigenes hinzu. Eine höhere Ordnungseinheit im Nervensystem erlaubt dies. Dieses Eigene sind nämlich unsere Vorstellungen. Sie sind das Ergebnis eines Suchprozesses unter dem Aspekt des Sinns, der sich in die Frage „Was soll das sein?“ kleiden läßt. (Vgl. H. Benesch, 1977, S. 31) Damit läßt sich belegen, daß die Herstellung eines Zusammenhanges in der Tat ein bedingendes Einzelmoment der Möglichkeit von Sinn ist.

Angesichts dieser Situation bekommen die Begriffe „Ordnung“ oder „Gemeinschaft“ eine wichtige Bedeutung. Der Sinn einer Geschichte beispielsweise wird verstanden, wenn die analysierten Teilstücke in einen Zusammenhang gebracht werden können mit dem subjektiven Handlungswissen.

Neuntes Moment: Krise (Entscheidung, entscheidende Wendung, schwierige Situation)

Die Unterstellung des sinnstrebigen Menschen, alles, was ihm beispielsweise begegnet und was er tut, sei sinnvoll, kann nicht immer mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Deshalb tauchen Friktionen auf zwischen Sinnerwartung und Sinnerfüllung, die der Mensch als „Krise“ (entscheidende Wendung, schwierige Situation) erlebt. Diese stimuliert ihn, die unangenehme Situation zu überwinden. Unter Krise verstehen wir aber auch eine „entscheidende Wendung“, wie sie etwa nach einer Arbeitsphase eintritt, in der dem Subjekt die Anstrengung, die er geleistet hat, erst ins Bewußtsein dringt. In der Situation, in der er zwar erschöpft, aber glücklich über den damit erreichten Erfolg ist, findet die „entscheidende Wendung“ zum Sinnerlebnis statt. Diese beiden Erscheinungsweisen von „Krise“ – als „entscheidende Wendung“ und als „schwierige Situation“ – sind somit weitere bedingende Momente der Möglichkeit von Sinn.

Zehntes Moment: Frage nach dem Sinn von etwas

Die Frage nach dem Sinn von etwas zielt bewußt auf die Sinnsuche, die ohne sie nicht in dem konkreten Fall erfolgt wäre. Sie wird meist durch die erlebte „Krise“ als „schwierige Situation“ ausgelöst. In Situationen, in denen der Sinn sich gleichsam von selbst bemerkbar machen kann, reduziert sich die Sinnfrage auf die in irgendeiner Weise sprachlich fixierte Bestätigung seiner Existenz: „Das war aber doch sinnvoll, was wir gemacht haben.“ Da wir aber im Sinne der Fischerschen Voraussetzungsdiagnostik nach dem Sinn des Sinnes fragen, also z. B. nach dem Sinn des erworbenen Wissens, beispielsweise, daß wir in unserer Gesellschaft zu viel Müll produzieren, gelingt es, den Anspruch, der mit dem Wissen verbunden ist, und damit zugleich die Aufforderung zur Tat zu thematisieren. Auf diese Weise gelangen wir auf eine in der Regel nicht erfaßte Sinnebene. So ergibt sich, daß die „Frage“ eine unersetzbare Bedingung der Möglichkeit, sich des Sinnes von etwas zu vergewissern.

4.2.3 Zusammenfassung: Der diagnostische und pädagogische Effekt

Die vorliegenden Ausführungen entfalteten ein hochkomplexes Bedingungsgefüge für die Möglichkeit der Existenz von Sinn als Übergang. Die Rahmenbedingungen sollten das Umfeld des Sinnprozesses und die darin zu berücksichtigenden Faktoren erfassen. Die bedingenden Einzelmomente bezogen sich auf den Sinnprozeß selbst. Die dargestellten Bedingungen können jedoch nicht auf den „Sinn als Übergang“ selbst einwirken, weil er geistig und damit unsinnlich ist. Sie beziehen sich daher nur auf die ihn ermöglichenden Sinnträger. Das Wissen um sie ist insofern hilfreich als damit systematisch nach Gründen gesucht werden kann, wenn Sinnerlebnisse sporadisch oder auf Dauer nicht eintreten. Damit erfüllen sie zugleich eine diagnostische Funktion. Sie sind aber auch jene Momente, die der Erzieher und der Lehrer sowie die Eltern beeinflussen, berücksichtigen oder gestalten können, um Heranwachsende bei ihren Bemühungen um Sinnerlebnisse gezielt zu unterstützen. Allerdings wollen und können sie – auch bei der exaktesten Erfüllung ihrer Forderungen – nicht absichern, daß im Subjekt sich ein Sinnerlebnis auch tatsächlich einstellt. Diese Grenze kann derjenige jedoch akzeptieren, der die Genese von „Sinn als Übergang“ kennt.

4.3 Die Genese von „Sinn als Übergang“

Die Frage nach der Genese (Entstehung, Entwicklung) von Sinn wird oft unterschiedlich formuliert: Kann man Sinn „geben“ und „stiften“ oder muß er stets „gesucht“ werden? Kann man ihn „schenken“? Fragen dieser Art machen auf grundlegende Probleme des Umgangs mit Sinn aufmerksam.

4.3.1 Umgangsweisen mit „Sinn“: geben, stiften, schenken

Während Viktor E. Frankl in seinen zahlreichen Schriften immer wieder darauf ver-

weist, daß man Sinn nicht „geben“, sondern nur suchen und finden könne (vgl. z. B. 1981, S. 28), spricht Helmut Danner (1981, S. 124) davon, daß „Sinn“ etwas „objektiv Gegebenes“ sei, das „den Verstehenden und seine ‘Erfahrung’ zur Erhellung“ benötige. Wie sind die beiden antagonistischen Aussagen zu verstehen?

Setzen wir uns zunächst mit der Position Danners auseinander! Danner versetzt sich gleichsam in den Menschen und argumentiert von ihm aus. Der Mensch – so Danner – steht der Welt gegenüber und „richtet sich in ihr ein“ (1981, S. 123). Denken, Sprechen und Gestalten dienen ihm dazu, die Kluft, den „Hiatus“ (ebd.) zwischen sich und der Welt zu überbrücken. „Indem der Mensch ‘die Welt’ deutet und auf sich bezieht, *gibt* er ihr ‘Sinn’ /.../. Durch solches ‘Sinn’-Geben, macht sich der Mensch die ihm begegnende Welt ‘menschlich’.“ (1981, S. 124) Beispiele hierfür wären die Deutung eines Wortes oder die Verwendung eines Gegenstandes. Aber der Sinn geht weder in der Bedeutung noch im Zweck bzw. der Funktion auf. Er ist „etwas *objektiv Gegebenes*“, wie Danner sagt.

Damit dürfte deutlich sein, daß es bei Danner tatsächlich „der“ Mensch ist, der den ihm gegenüberstehenden Objekten Sinn „gibt“. Damit kommen wir in die Nähe jener Auffassung, die besagt, daß der Mensch den Sinn von etwas „mache“, etwa wenn er einen Gegenstand erfindet oder dessen Sinngehalt z. B. durch zusätzliche Funktionen bereichert. Das meint aber Danner nicht, betont er doch: „nicht der Verstehende *macht* den Sinn, so daß dieser etwas subjektiv Willkürliches wäre“ (1981, S. 124). Dennoch ist unsere Auffassung, bei Danner „macht“ der Mensch den Sinn, nicht falsch, weil sie sich nicht auf den in die Welt hineinwachsenden Menschen bezieht – wie dies in den Beispielen Danners der Fall ist (vgl. 1981, S. 124f.) –, sondern auf den Prozeß der Entstehung von Sinn in der menschlichen Gemeinschaft. Danner sagt über den Prozeß des Sinngebens nur, daß der Mensch in seinem alltäglichen Stellungnehmen dem „ihm Widerfahrenden seine Interpretation /.../ verleiht /.../, (die) ein *Hineinragen* von ‘Sinn’ meint“ (1981, S. 123). Da dies recht ungenau ist, müssen wir die Frage nach dem „Hineinragen von Sinn“, der Sinnproduktion also, stellen.

Auf die Frage nach den Modalitäten der Sinnproduktion antworten wir wie folgt: Im Blick auf ein bestimmtes Wort ist es die Sprachgemeinschaft, die im Verlauf ihrer langen Geschichte sprachlichen Zeichen eine oder mehrere Bedeutungen zuschreibt, also „gibt“. Innerhalb der mit dem Zeichen verknüpften Bedeutung kann das Wort sinnvoll gebraucht werden. Anders hingegen die Erfinder. Sie denken sich z. B. Gegenstände für bestimmte Zwecke aus. Der Zweck ermöglicht es, „Sinn“ zur Existenz zu verhelfen. Durch vielfältige Anwendung des Wortes, durch häufigen Umgang mit dem Gegenstand erfahren die Menschen, wozu das betreffende Objekt neben dem ursprünglich zugeordneten Zweck noch zu gebrauchen ist. Sie entdecken, daß man es in einen völlig anderen Verwendungszusammenhang stellen kann, so daß beispielsweise seine ästhetischen Qualitäten zum Vorschein kommen. Auf diese

Weise ranken sich mit der Zeit viele weitere Möglichkeiten der An- und Verwendung um ein Wort, um einen Gegenstand, kurz: um eine Objektivation menschlichen Geistes. Der Phantasie des Menschen sind diesbezüglich keinerlei Grenzen gesetzt, weil sie immer aus einem Verhältnis zum Objekt heraus inspiriert wird. Dadurch verquickt sich der in Rede stehende Gegenstand zusehends mehr mit einem größeren Sinnzusammenhang. Wie jeder einzelne Gegenstand, so ist auch der Sinnzusammenhang „als Existenz-Auslegung durch den Menschen (zu verstehen); er (sc. der Mensch) ist es, der sich ein solches Verständnis gibt“ (H. Danner, 1981, S. 126). Demzufolge entscheidet bei Danner der Mensch, worin der Sinn von etwas besteht: der Mensch ist der Sinngeber.

Der Sinn ist bei Danner nicht außerhalb der realen Welt existent. Das „objektiv Gegebene“ eines Wortes ist seine allgemein übliche Bedeutung, das eines Gegenstandes ist seine Zweckhaftigkeit. Es ist vergleichbar mit dem „kleinsten gemeinsamen Nenner“ in der Mathematik. Insofern ist die Willkür des Subjekts bei der Sinngebung begrenzt.

Wir vermissen bei Danner aber nicht nur die Frage nach dem Sinn des Sinnes, sondern auch jene nach dem Grund. So fragt er nicht, woher es komme, daß beispielsweise die von ihm erwähnte Türklinke erfunden wurde. Stellte in der Ursprungssituation nicht die Welt oder das Leben eine Aufgabe, die zu lösen war? Die Frage würde Danner sicherlich bejahen und in Zusammenhang mit der Tatsache bringen, daß der Mensch Stellung nehmen müsse (vgl. H. Danner, 1981, S. 125). Aber dennoch leitet er daraus nicht die Frage nach dem Grund ab. Er verharrt vielmehr beim Stellungnehmen des Menschen zur Welt und sieht darin „Weisen des *Sinn-Gebens*“. Da die Interpretation des Alltäglichen für Danner auch ein „Hineintragen von Sinn“ ist, können wir festhalten, daß er in der Tat Sinn „geben“ will.

Bei genauerem Hinschen ist es aber nicht „Sinn“, der bei Danner „gegeben“ wird, sondern Synonyme des Wortes „Sinn“. Bei verbalen Fixierungen ist es deren *Bedeutung*, die angereichert oder reduziert wird, bei Objekten ist es ein *Zweck*, den man erfahren und verändern kann. Der eigentliche Sinn leuchtet im Subjekt auf, etwa durch die Mithilfe des „Erfahrungs-Hintergrundes“ (H. Danner, 1981, S. 124). Und wenn Danner vom „Sinn“ des Koffers als etwas „objektiv Gegebenem“ spricht, *dann wechselt er die Sprachebene*. Er befindet sich jetzt nicht mehr auf der Ebene des Sinn-Phänomens, sondern auf der Ebene der Bedeutung. Denn der „Sinn“ des Koffers ist gleichzusetzen mit „Bedeutung“, die der Begriff besitzt, oder mit „Zweck“, den der Gegenstand erfüllt. Ein subjektiv gegebener Sinn von Koffer wäre zu erkennen, wenn der Koffer z.B. anzeigt, daß Reisevorbereitungen auf Hochtouren laufen. Wir müssen also zwischen der Wortbedeutung und dem Phänomen differenzieren. Das Wort „Sinn“ kann verstanden werden als „Bedeutung“ und „Zweck“, wie es ja in philosophischen Wörterbüchern üblich ist (vgl. z.B. H. Schmidt, 1974, S. 602). Das Phänomen hingegen wird ausschließlich im Subjekt registriert und kann immer nur „Sinn“ heißen.

Resümierend ergibt sich, daß Danner „Sinn“ einmal als Wort, dann als Phänomen verwendet. Objektivitäten des menschlichen Geistes kann man Bedeutung und Zweck zweifellos zuschreiben, also „geben“. Aber „Sinn als Übergang“ können wir nicht geben. Denn dieser ereignet sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt. Das, was an „Sinn“ also an Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert in Objekten „steckt“, ist zweifellos ein „objektiv Gegebenes“ und insofern nicht willkürlich, gleichwohl geschichtlich geworden und somit zugleich veränderbar, nur: es ist nicht „Sinn als Übergang“, sondern eine Vorstufe, eine Sinnmöglichkeit.

Viktor E. Frankl hingegen wehrt die Vorstellung des Sinngebens ab. Er betrachtet die Situation des Sinnprozesses von außen und nicht, wie Danner, von innen, gleichsam mit den Augen des Subjekts. Er bleibt gedanklich auch auf der Phänomenebene und verwendet nicht die geläufigen Sinn-Synonyme „Bedeutung“ und „Zweck“. Er meint tatsächlich den im Subjekt ablaufenden Sinnprozeß. Aus ärztlicher Sicht ist ihm längst klar geworden, daß er diesen „Sinn“ nicht verordnen, nicht „geben“ kann. Das wäre für eine Therapie von Sinn-Neurosen zwar äußerst wünschenswert, ist aber zum Vorteil des Menschen, wie wir wissen, überhaupt nicht möglich. Vielmehr ist es hilfreich, wenn der Patient lernt, im Leben – wieder – einen, besser: seinen Sinn zu finden. Das sind aber unterschiedliche Bereiche, die Danner und Frankl vor Augen haben. Wenn Danner vom Sinngeben spricht, so bezieht er sich auf einzelne Seinselemente, mit denen der Mensch gerade in Beziehung steht. Hierzu bedarf er nicht „des“ Sinnes von Sein, an den Frankl zumeist denkt, sondern des Sinnes „eines“ Sinnelements. Der Lebenssinn hingegen kann nicht vorgegeben werden, wohl aber der Sinn von Objektivationen des menschlichen Geistes, weil diese aus bestimmten Absichten entstanden sind, so sinngemäß bei Danner zu finden. Und wenn Frankl in seiner „Ärztlichen Seelsorge“ (1971) schreibt, daß Sinn nicht „willkürlich in etwas hineingelegt werden“ könne (S. 242), so stimmt er in diesem Punkt mit Danner überein, sagt er doch, daß Sinn nichts „subjektiv Willkürliches sei (1981, S. 124).

Worauf Frankl aber besonderen Wert legt, ist, daß das Leben gleichsam an den Menschen herantritt und ihm die Fragen stellt, ihm Aufgaben überträgt und mit Problemen konfrontiert, die er zu lösen, zu bewältigen, zu beantworten hat. Nicht der Mensch habe das Leben auf seine Sinnhaftigkeit zu befragen, sondern das Leben frage den Menschen (vgl. V.E. Frankl, z. B. 1975, S. 306). Damit will Frankl die Beachtung der Lebensaufgaben absichern und auf das hinweisen, was notwendigerweise zu tun ist. Also ist bei Frankl der Sinn schon vorausgesetzt und somit doch gegeben, vorgegeben, freilich nicht vom Subjekt. Viktor E. Frankl meint in der Regel mit „Sinn“ den umfassenden „Lebenssinn“, der bis zum letzten Atemzug des Menschen nachweislich besteht, weil bis dahin stets Werte verwirklicht werden können. Werte sind für Frankl Sinnmöglichkeiten, also „Sinn-Universalien“, die „typischen, sich wiederholenden Situationen innewohnen“ (V.E. Frankl, 1982c, S. 25), also gleichsam „gegeben“ sind. Frankl kennt aber auch den „Einzelsinn“ – der Gegensatz zum

Lebenssinn“ –, der etwa im „Situationswert“ steckt. Diesen Begriff hat er von Max Scheler übernommen. Der „Einzelsinn“ muß entdeckt und gefunden werden. „Sinn ist nämlich jeweils etwas Einmaliges und Einzigartiges, jeweils erst zu Entdecken-des.“ (Ebd.) Der Lebenssinn könnte eigentlich erst nach dem Tode eines Menschen in der Art einer Rückschau erfahren werden, denn er setzt sich aus der Summe vieler „Teilsinne“ oder „Situationssinne“ zusammen (V.E. Frankl, 1975, S. 20, Anm. 3).

Für Frankl wird also der Lebenssinn nicht vom sinnsuchenden Subjekt der Wirklichkeit gegeben: der Sinn ist immer schon da. Das Leben hat einen Sinn. Damit ist aber nicht bloß das physische, sondern vor allem das geistige Leben gemeint. Der Mensch möchte leiblich nicht unter allen Umständen leben oder gar nur vegetieren: „worum es ihm lediglich zu tun ist, das ist letztlich: geistig zu existieren. Er will nicht da sein, da sein um jeden Preis, sondern das, was er wirklich will, ist: sinnvoll sein“ (V.E. Frankl, 1975, S. 325). „Sinn“, eingeeengt auf den Sinn des Lebens, des Daseins und der Situation, wird nicht vom einzelnen gegeben, sondern ist – um es noch einmal zu sagen – immer schon da. Das Leben, das Dasein und die Situation haben „Sinn“, den es zu suchen gilt. Bezogen auf die Situation weiß Frankl sich mit Wertheimer einig, der auf den Forderungscharakter einer jeden Situation aufmerksam machte (vgl. K. Dienelt, 1984, S. 183). Das eben sei der „Sinn, den die mit dieser Situation konfrontierte Person zu erfüllen“ habe (V.E. Frankl, 1982c, S. 25).

Nun findet sich aber bei Frankl eine Stelle, an der er von „Sinnggebung“ und „Sinnbegabung“ spricht. Sie lautet: „Die Sinnggebung, die ‘Sinnbegabung’, die das Leiden vom Opfer her erfährt, geht so weit, daß sie das ganze Leben mit in sich einbegreifen kann.“ (1975, S. 324f.) Damit ist aber nicht gemeint, daß nun doch der einzelne Mensch Sinn „gibt“, sondern er erkennt, daß sein Opfer „Sinn“ hat. Das Opfer „gibt“ also Sinn, ist also Sinninhalt. Wer daher fähig ist, im Leiden oder gar im Sterben einen Sinn zu sehen, der wird durch das Opfer „sinngbegabt“. Dieser Vorgang spielt sich im Subjekt ab und ist von außen nicht zu erkennen. Das wäre eine Art Sinnerzeugung; und es entstünde ein subjektiver Sinn. Doch hier müssen wir genau nachfragen, was Frankl damit meint.

Frankl behauptet, daß Sinn nicht „erzeugt“ werden könne, sondern „gefunden“ werden müsse. „Was sich erzeugen läßt, ist entweder subjektiver Sinn, ein bloßes Sinngefühl, oder – Unsinn.“ (V.E. Frankl, 1981, S. 28) Subjektiver Sinn stellt sich ein im „Rausch, im besonderen in dem durch LSD induzierten“ (ebd.). Frankl hebt damit auf die bloß „subjektiven Sinnerlebnisse in einem selbst“ ab (ebd.). Sie bewirken, daß „am wahren Sinn, an den echten Aufgaben draußen in der Welt vorbeigelebt wird“ (ebd.). Deshalb also kann immer nur ein subjektiv gefärbtes Surrogat von Sinn „erzeugt“ werden. Damit wehrt Frankl den von subjektiven Interessen bestimmten und somit verfälschten Sinninhalt ab: Wer nur darauf sein Leben aufbaue, der verfehle den Sinn seines Lebens.

Wir erkennen also: Bei Frankl kann Sinn immer nur gesucht und gefunden, nie jedoch gegeben oder durch Stimulanzen erzeugt werden, weil es sich bei ihm um

Werterfüllung handelt, die man nicht delegieren kann. Nur dem Opfer ist es – metaphorisch – möglich, Sinn zu „geben“, ja sogar zu „begaben“; einfacher gesagt: das Opfer „macht“ oder „hat“ Sinn. Wenn Frankl von „Sinn spricht, meint er „Daseins“, „Lebens-“ oder „Situationssinn“, der in der Regel durch Aufgabenbewältigung oder Wertverwirklichung erfüllt wird. Er bezieht sich in seinen Ausführungen aber nicht – wie Helmut Danner – auf den Sinn von Wörtern und Gegenständen.

Welche Auffassung vertreten wir in der Frage des Sinngebens? Versteht man Sinn als psychisches Ereignis, dann kann man ihn nicht „geben“, nicht verordnen. Das gilt auch, wenn man Sinnerfüllung vor allem in der Wertverwirklichung sieht. Hier hat Frankl zweifellos recht. „Sinn als Übergang“ kann nicht gegeben werden, von wem auch immer: er muß vollzogen werden. Er ereignet sich vielmehr unter günstigen Bedingungen und zu nicht festlegbaren Zeiten, ist also nicht planbar. In der kulturellen Welt ist „Sinn“ vorhanden: aber verschlüsselt und insofern nicht existent. Erst in der intensiven Praktizierung des Bezugsverhältnisses zum Objekt kann es dem Menschen gelingen, dessen Sinn zu erfahren oder: zu einem Sinnerlebnis zu gelangen. Der Mensch kann den intelligiblen Sinn nicht „geben“, sondern im günstigsten Fall mit Hilfe verschiedener „Muster“, „Zeichen“ und „Symbolen“ verschlüsseln (codieren), wenn er ihn vermitteln oder konservieren möchte. Oft schlägt er sich in erfüllten Werten, Aufgaben und in eingelösten Ansprüchen sowie im Lebensvollzug nieder. In dieser materialisierten Form läßt sich Sinn unbeschadet „transportieren“. Das „Auspacken“, das Dekodieren von Sinn ist dem Subjekt überlassen. Es kann den Sinn aus seinem „Dornröschenschlaf“ erwecken. Dabei ist jedoch völlig offen, ob es der gleiche oder ein anderer Sinn ist, der am Ende der Oszillation zwischen Subjekt und Objekt zur Existenz gelangt. Angesichts dieser Lage vermeiden wir jegliche Sinnverordnung und jedweden Sinnoktroi und damit Sätze wie: „Mach dies, das ist für dich sinnvoll!“ Wir können nur Sinnangebote unterbreiten, die aufgrund unserer Erfahrung sinnversprechend sind, oder durch Gestaltung der Umwelt Sinn-erfahrungen provozieren.

Was ist unter „Sinnstiftung“ zu verstehen? Das Wort „stiften“ bedeutet, etwas gründen, ins Werk setzen, einrichten und schenken. Die ihm immanente Tendenz der Initiation kann mit Sinn in Verbindung gebracht werden. Sinnstiftung bezeichnet somit die Absicht, über bestimmte Einwirkungen auf das Subjekt, etwa über gutes Zureden, auch Überreden, vielleicht sogar Überzeugen oder durch Gestaltung der Umgebung u. a. m. einem bestimmten Sinn zur Existenz zu verhelfen, ein bestimmtes Sinnerlebnis auszulösen. Sinnstifter sind aber in der Regel von der Richtigkeit der von ihnen vertretenen Auffassung überzeugt. Nach Helmut Schelsky (1975) sind Sinnstifter im Besitz sinnstiftender Ideen, fundierten Wissens um Zusammenhänge, kennen sogenanntes Heilswissen u. a. m. Sie können durch ihre geistige Überlegenheit andere für ihre Zwecke bewußt manipulieren und die Herrschaft an sich reißen. Die Kleriker des Mittelalters beispielsweise gaben den Gläubigen konkrete Anwei-

sungen zur Lebensgestaltung, damit sie in das „Himmelreich“ gelangen könnten. Ihr Rat war begehrt und somit ihre Macht groß. Ein anderes Beispiel sind die Ideologen einer Partei, die vorgeben zu wissen, was zum Wohle der Menschen getan werden muß. Die uneingeschränkte Herrschaft der Kleriker und der Ideologen der Kommunistischen Partei war nicht von Dauer. Sie werden mittlerweile von anderen, noch nicht eindeutig identifizierbaren Sinnstiftern bedrängt. Sinnstifter gehen von einer fixierten Idee aus und wollen sie uneingeschränkt durchsetzen. Dabei mißachten sie jedoch die Freiheit des Menschen zur Stellungnahme. Sie stiften – so müssen wir kritisch sagen – letztlich aber nicht „Sinn“, sondern geben lediglich Informationen mit mehr oder weniger Druck weiter, was zur Abhängigkeit der Nicht-Wissenden führt.

Schließlich fragen wir noch, ob man Sinn „schenken“ kann. Diese Umgangsweise mit Sinn findet zunächst und vor allem während der ersten Lebensjahre eines Menschen in der Familie statt. Dort herrscht von Anfang an eine Sinnbeziehung zu seinen ihn liebend annehmenden Eltern vor. Sein Leben beginnt mit Geborgenheitserlebnissen. Urvertrauen kann sich aufbauen. Die Familie erachtet zunächst alles für wertvoll, was das kleine Kind tut, denkt und handelt. Das Kleinkind kann sich selbst als bedeutungsvoll für andere erfahren und erleben, weil man es bejaht und für wichtig nimmt. Helmut Gollwitzer schreibt hierzu: Diese erste Sinnerfahrung ist eine „unentbehrliche, lebensnotwendige Ausgangserfahrung. /.../ Ohne das erste Sichkümmern eines Menschen um einen neuen Menschen könnte dieser nicht Mensch werden“ (1970, S. 68). Das bekannte Hospitalismus-Syndrom (René Spitz) kann als zusätzlicher Beleg für die Notwendigkeit von Vertrauen angeführt werden. Die „Gewährung von Heimat“ stärkt uns für das ganze Leben, eine Verweigerung von „Heimat“ schädigt uns für unser ganzes Leben. Und noch einmal Gollwitzer: „Unser Leben beginnt Leben zu sein, indem uns Erfahrung von Sinn, von Wert für andere Menschen geschenkt wird.“ (S. 68)

Nach Gollwitzer ist es also notwendig, daß an Kleinkinder „Sinn“ verschenkt wird, etwa in der Form von liebender Anteilnahme, Kundgabe von Wertschätzung und Beachtung seiner Tätigkeiten. Aber auch dadurch wird schon deutlich, daß damit nicht der Sinn als Phänomen „geschenkt“ wird, sondern im Zusammenleben jene Faktoren beachtet werden, die dazu beitragen, daß sich im Kind das Erleben einstellt, den Grundwert, die Sinn-Universalie zu erfahren, die etwa lautet: „Es ist gut, daß ich da bin.“ Wo diese Erfahrung fehlt, wird der Verlust schmerzlich wahrgenommen und das Bemühen angeregt, wieder in den köstlichen Genuß zu gelangen. Die betroffenen Kinder wünschen sich „ein Bejahtsein (ihrer) Existenz von der Beziehung her, in der (sie) stehen, eine Wichtigkeit für andere, ein liebendes fürsorgendes Interesse anderer an (ihnen): *Glück* also (und Glück ist nichts als ein anderes Wort für Sinn)“ (S. 69).

Resümierend ergibt sich, daß man „Sinn“ nicht schenken, sondern lediglich die „Er-

fahrung von Sinn, von Wert für andere“ (H. Gollwitzer, 1970, S. 68) ermöglichen kann. Erfahrungen dieser Art sind es, die in dem Subjekt die Überzeugung reifen lassen, daß es selbst „Sinn“ und „Wert“ hat. „Schenken“ von Sinn, verstanden als Ermöglichung der Erfahrung, selbst Wert zu besitzen, Bedeutung zu haben, ist für das Subjekt glücksbringend und somit wertvoll. Wer nicht bejaht, für niemanden wichtig ist, wer kein liebendes, fürsorgendes Interessiertsein anderer an seiner Person erleben kann, „verhungert“ (H. Gollwitzer, 1970, S. 69).

Wir fassen zusammen: Was bei „Sinnggebung“ gegeben, bei „Sinnschenkung“ geschenkt oder bei „Sinnstiftung“ gestiftet wurde, war alles andere als „Sinn“: es waren „Bedeutungen“, „Geborgenheit“ und „Anregungen“, die allesamt erst „Sinn“ ergaben, selbst aber nicht „Sinn“ waren. „Sinn“ muß man erarbeiten. Er kann nur im Vollzug subjektiver Aktivitäten zur Existenz gelangen. Die Oszillation zwischen Subjekt und Welt ist unumgebar. Deshalb kann man „Sinn“ weder geben und schenken noch stiften.

In der raum-zeitlichen Konkretisierung von Sinn durch die Menschheitsgeschichte hindurch haben wir zwar viel über ihn erfahren, viel aber auch vergessen. Gleichwohl dürfte die Erkenntnis Herman Nohls hinsichtlich des Sinnes von Erziehung einige Gültigkeit haben, wonach im „geschichtlichen Zusammenhang /.../ sich der *Sinn der erzieherischen Leistung* immer deutlicher herausarbeitet“ (1978, S. 119). Die historische Beachtung von Sinnerfahrungen könnte Zusammenhänge aufdecken, die uns helfen, dem Sinn mehr als bisher gerecht zu werden. Angesichts der steigenden Anzahl von Drogentoten, von Erkrankung an Bulimie und Anorexie sowie anderen Süchten mehr, die alle mit Sinnsuche des einzelnen Menschen in mehr oder minder deutlicher Weise zu tun haben, scheint dies angebracht zu sein.

4.3.2 Überblick über die Geschichte der „Sinn“-Erfahrung oder: die vergessene direkte Sinnerfahrung in der Gegenwart

Der folgende Überblick über die Geschichte des Bewußtseins kann trotz seiner Unvollständigkeit unterschiedliche Weisen der Sinnerfahrungen aufzeigen.

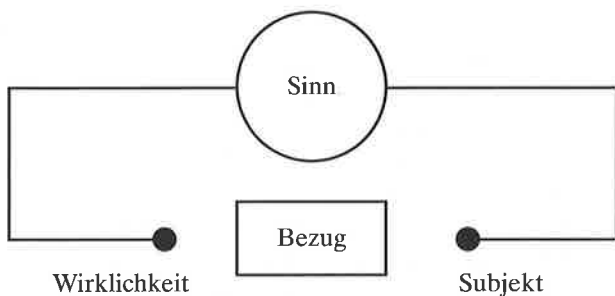
Die archaische Zeit: die direkte Sinnerfahrung

In der archaischen Zeit erlebten sich die Menschen „noch absolut mit dem All, dem Kosmos und allem verbunden“ (Jean Gebser, 1987, S. 15). Für sie war das Blau des Himmels mit dem Grün der Erde zu einer Einheit verbunden (vgl. ebd.). Angesichts der Einheit von Mensch und Welt liegt die Vermutung nahe, daß die Menschen jener Zeit den Sinn von etwas ausschließlich direkt erfahren haben. So könnte beispielsweise der Sinn eines Steines durch die Beteiligung an der Jagd einprägsam erfahren worden sein. Man brauchte nicht die verschiedenen Steinarten und -formen lernen, nicht über die Struktur des Steines, seine Bedeutung, seine Funktion, seinen Wert, seine Ästhetik, seinen Nutzen usw. reflektieren, um von seiner Sinnhaftigkeit über-

zeugt zu werden. Wer mit dem Stein in der Hand beim Erlegen eines Tieres erfolgreich umgehen konnte, hatte den „Sinn“ des Steines in einer konkreten Situation erfahren. Das war mehr als das Wissen, wozu man einen Stein gebrauchen kann: er hat ihn nämlich zugleich in seiner Schwere erlebt, seine Glätte gespürt, seine Wucht beim Aufprall auf den Tierkörper wahrgenommen usw., kurz: er war ganz „beim“ Stein.

Daraus folgern wir: Die Menschen der damaligen Zeit lebten „im“ Sinn, ohne unbedingt über das Phänomen selbst etwas zu wissen oder wissen zu müssen. Es bestand dafür keine Notwendigkeit. Wohl aber war es nötig, den Umgang mit dem Stein zu beherrschen. Was Niklas Luhmann über die Sinngenese schreibt, läßt sich auf die archaische Zeit übertragen. Es kommt zugleich unserer Sinnauffassung nahe: Sinn besteht nicht in der für sich begriffenen Regel, „nicht in der idealen Existenz von abstrakten Wesenheiten, sondern (wird) erst in der lebenspraktischen Verwendung solcher Regeln, *erst im Vollzug des aktuellen Bewußtseins konstituiert*“ (1971, S. 70; meine Hervorhebungen). „Sinn“ kommt in unserer Auffassung immer dann zur Existenz – er ist dabei nicht wie bei Luhmann passiv –, wenn zwischen Wirklichkeit und Subjekt eine Beziehung stattfindet, etwa in der Form einer Handlung. Das Bezugsverhältnis fungiert – wie bereits erwähnt – als Bedingung der Möglichkeit von Sinn, nicht als Garantie für Sinn.

Graphisch läßt sich die Struktur der direkten Sinnerfahrung wie folgt erstellen:



Zur Erläuterung der Graphik sei darauf hingewiesen, daß dieser Modellierung der „direkten Sinnerfahrung“ und den folgenden die Vorstellung des Stromkreislaufes zugrunde liegt. Sie besagt, daß zwischen Plus- und Minus-Pol eine Spannung herrscht und daß ein Strom dann fließt, (also eine Sinnerfahrung stattfindet) wenn z.B. eine Lampe in den Stromkreislauf eingeschaltet wird (eine Oszillation zwischen Subjekt und Welt beginnt).

Die magisch-mythische Zeit: die mittelbare Sinnerfahrung

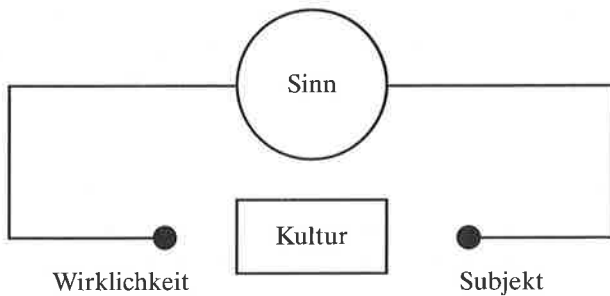
In der *magischen Zeit* (Voreiszeit) gewinnt der Mensch – so behauptet Jean Gebser (1987, S. 16) – einen eigenen Stand im Ganzen: Er beginnt allmählich, der Welt gegenüberzutreten, sie als Welt wahrzunehmen. Aber er bildet noch eine „Einheit, eine Unität mit allem, was ihn umgibt“ (J. Gebser, 1987, S. 16), weshalb er auch in der

nicht bewußt erfaßten Sippe eingebunden lebt (vgl. S. 24). In der *mythischen* Zeit ist das Denken bildhaft-kreisend. Der mythische Mensch lebt im „Wir“, im Sippenverband und weniger in einer eigenen Familie (ebd.). Er nimmt an dem kosmischen und naturhaften Zeitlauf teil. Den Raum kennt er noch nicht. Er lebt in der Ergänzt-heit: er stellt sich vor, daß das Nicht-Anwesende als Abwesendes dennoch anwesend ist (vgl. S. 22).

In der magisch-mythischen Zeit spielt die Kultur bei der Entwicklung der Sinnerfahrung eine ganz entscheidende Rolle. Bezogen auf das menschliche Verhalten tragen die Kulturerrungenschaften „Sprache“, „Schrift“ und „Symbolik“ zur Ablösung der direkten, unmittelbaren Sinnerfahrung bei. Die *mittelbare Sinnerfahrung* entsteht. Das heißt, der Sinn von etwas wird im Laufe der Zeit zunehmend von konventionalisierter Bedeutung überdeckt. Diesen Gedanken haben wir dem soziologischen Ansatz von Dieter Claessens (1979, vgl. S. 39) entnommen. Bedeutung, magisches und mythisches Denken konstruieren und konventionalisieren – nach Claessens – Sinn. In anderen Worten: Die Kultur schiebt sich im Laufe der Geschichte zwischen Wirklichkeit und Subjekt, wodurch die direkte Sinnerfahrung unterbrochen wird. Wirklichkeit (Welt) und Subjekt driften auseinander, obwohl diese differenzierter wahrnehmbar wird. Kulturprodukte bereichern sie: zunehmend gelangen formulierte, fixierte, tradierte Gedanken in sie hinein. Aber sie bilden einen Bereich, der sich von der Wirklichkeit abhebt und zu einer künstlichen Wirklichkeit, einer Kunstwelt – wie wir sagen – aufbaut.

Angesichts dieser Situation wird es für das Subjekt immer schwieriger, den Sinn „der“ Wirklichkeit, der z. B. hinter Verhaltensformen, auftauchenden religiösen und mythischen Werten sowie deren Symbolik liegt, zu erfahren und nicht nur zu kennen. Der Lebensvollzug wird komplizierter je komplexer die Kunstwelt wird, die sich aus innerer Notwendigkeit heraus aufbaut. Da in der magisch-mythischen Zeit der Mensch sich auf seinen Instinkt nicht mehr ausschließlich verlassen konnte, sei er – nach Claessens (1979, S. 40) – verunsichert worden und versuchte daraufhin mit allen Mitteln die Ungewißheit reduzieren. Der Mensch scheint aus verständlichen Gründen die Unsicherheit nur schwer ertragen zu können, vermittelt sie ihm doch das Gefühl des Gefährdetseins. Zur Überwindung dieser Situation kann man sich die Entstehung von Normen, Prinzipien, Bräuche, religiösen und kulturellen Verhaltensweisen denken. Diese Erfindungen gaben jenen, die sich nach diesen Orientierungshilfe bewegten, das Gefühl der Sicherheit. Jedoch wurde die subjektive Sicherheit nur „durch eine Steigerung ihrer (sc. der Welt) Kompliziertheit und Komplexität“ (S. 39f.) erreicht. Dies ist eine Erkenntnis, die auch heute uneingeschränkt gültig ist: das Sicherheitsbedürfnis beispielsweise und die zu dessen Befriedigung erfundenen Mittel zeigen Folgen, die sich immer deutlicher gegen den Menschen wenden und seine Existenz gefährden. Dies könnte man kritisch z. B. gegen die Überbetonung von Eß- und Sexualbedürfnis vieler Menschen in unserer Zeit sagen.

Graphisch läßt sich die mittelbare Sinnerfahrung wie folgt wiedergeben:



In der magisch-mythischen Zeit sieht Heinrich Beck Anzeichen dafür, daß „Sinn / ... / im sinnfälligen Sinn-bild angeschaut“ wurde (1979, S. 10). Mit dem Sinnbild war den Menschen der Trick gelungen, „Sinn“ zwar mittelbar aber dennoch direkt erfahren zu können. Das Sinnbild ist die wahrnehmbare Wirklichkeit und ermöglicht es dem Menschen, durch Versenkung in das Sinnbild „Sinn“ direkt zu erfahren. So erkennen wir, daß die Sinngebungsinstanz zwar nach wie vor die Wirklichkeit (Welt) ist, daß aber das Ende der direkten Sinnerfahrung auch durch den „Trick“ des Sinnbildes nicht aufzuhalten ist, bestand doch das Bestreben, den Sinn aus der sinnlichen Anschauung herauszulösen, ihn zu abstrahieren und ihn im Begriff „Sinn“ für sich zu erfassen.

Die mentale Zeit: mittelbare Sinnerfahrung mit wechselnder Sinngebungsinstanz

In der Zeit des mentalen Bewußtseins, beginnend mit dem 5. Jh. v. Chr. – so datiert Jean Gebser (1987, S. 54) – kommt das Ich zum erstenmal in der Literatur vor, weshalb dieses Datum als Geburtsstunde der Ich-Bezogenheit des Menschen gilt. Seit dieser Zeit begann das Bestreben des Menschen, sich selbst in den Mittelpunkt seines Mühens zu stellen. Das Denken des Menschen ist seitdem zielgerichtet, logisch-kausal (J. Gebser, 1987, S. 57).

Im *Altertum* begann spätestens seit Platon die Suche der sinngebenden Instanz im Jenseits. Die Sinngebung und alles Sinnverstehen – so die Annahme – geht von einem „größten Gegenstand möglichen Wissens“ aus. Nicolai Hartmann gibt Platons Spekulation über Sinn wie folgt wieder: „Alles Seiende ist auf Sinn hin angelegt, alles was ist, wird von einem Sinnprinzip getragen und erhalten, alles Werden zum Sein ist zugleich Sinnerfüllung.“ (1982, S. 136) Mit der „Ideenmetaphysik“ Platons ist bekanntlich das Grundmotiv des Teleologismus für alle Zeiten gegeben, aber zugleich auch „die Entwertung der sichtbaren Welt – zum Unwahren und Unechten. Diese Welt ist wesenlos, weil sie sinnlos ist“ (S. 137). Und weiter kennzeichnet Hartmann die Platonsche Position wie folgt: „Aller Wertgehalt, soweit er überhaupt sich

in ihr spielt, liegt bei den Ideen; und er allein ist der Wesensgehalt der Welt.“ (Ebd.) Wer dies glaubt, muß sich von der Welt abkehren und kann in der Tat im Tod die Befreiung aus dem Gefängnis des Leibes sehen. Wer nach Platon sehend geworden ist, soll das „Licht der Wahrheit“ entzünden, weil dadurch die „Sinnggebung an das Sinnlose durch den Sehendgewordenen“ (ebd.) möglich wird. Wir erkennen: die Sinnggebung wird im Altertum von Jenseits aus erwartet und die Sinnerfahrung ist – wie bisher – durch die Kultur vermittelt.

Im *Mittelalter* sucht der Mensch den Sinn im Gegebenen und findet ihn nicht. Er glaubt, daß das Empirische über sich hinausweise auf eine Sinnquelle, „von der ein Widerschein auf dem Gegebenen liegt“ (N. Hartmann, 1982, S. 142). Der Mensch geht nun diesem Hinweis nach und gelangt immer weiter von der Wirklichkeit weg hinaus ins Jenseits. Er verliert sich und kann den Sinn erst recht nicht fassen. „Er hat ihn sich selbst verschlossen, denn er hat die Grenzen des überhaupt ihm Faßbaren überschritten“ (S. 142f.).

Hier zeigt sich das Dilemma der sinnsuchenden Menschen im Mittelalter: Sucht der Mensch nach Sinn im „Tatsächlichen als solchen“ (S. 143), so sucht er ihn dort, wo er nicht ist; denn Sinn ist geistig. Sucht er ihn im Jenseits der Welt, so sucht er dort, wo er selbst nicht hinlangt. „In beiden Fällen geht er leer aus.“ (S. 143) Das heißt: die sinnstiftende Instanz „Gott“ ließ sich nicht eindeutig beschreiben und mit Inhalt füllen. So konnte z. B. das Problem nicht gelöst werden, das mit der Allmacht Gottes verbunden ist. Wenn er allmächtig ist, dann fällt ihm auch das Böse in der Welt zur Last. Entweder muß man ihm die Allmacht absprechen und sagen, daß er nicht alles erschaffen, sondern nur das Beste wählen kann, weshalb wir auch nur die „beste aller möglichen Welten“ haben können, wie das bekannte Wort von Leibniz lautet. Eine andere Auffassung besagt, daß in Gott etwas sein muß, was nicht aus ihm ist, ein dunkles Prinzip, die „Natur in Gott“ (Jokob Böhme), woraus das Böse entspringe. Der Dualismus von Sinn und Widersinn muß in das Wesen der Gottheit hineingenommen werden. Aber damit ist die Einheit des sinnstiftenden Prinzips verloren und der Gedanke der Sinntranszendenz gescheitert, der besagt, daß Sinn nur von einem einheitlichen, höchsten Prinzip aus gegeben werden kann.

Auf der Ebene des konkreten Lebens setzte sich aber im Mittelalter die theologisierte Sinnbestimmung durch. Der dem einzelnen sich mitteilende Gott gibt dem Leben der Person seinen Wert und Sinn sowie ihre Freiheit. Dadurch werden Abstand und Freiheit „gegenüber der Natur und dem Kosmos gewonnen“ (H. Beck, 1979, S. 10). Die Wirkung der Kultur zeigt hier erste Früchte, denn der Mensch kann sich von seiner Verbundenheit mit dem All lösen. Ganz im Sinne der Ichhaftigkeit kann dies ein wesentlicher Schritt zur Mündigkeit des Menschen sein.

Im Ausgang des Mittelalters trug der *Nominalismus* eine neue Sichtweise bei. Ihm zufolge sind Worte „nicht mehr Ausdruck des Wesens und der Sinnordnung des Seienden selbst“ (H. Beck, 1979, S. 10), sondern nur noch Namen. Mit ihnen kann-

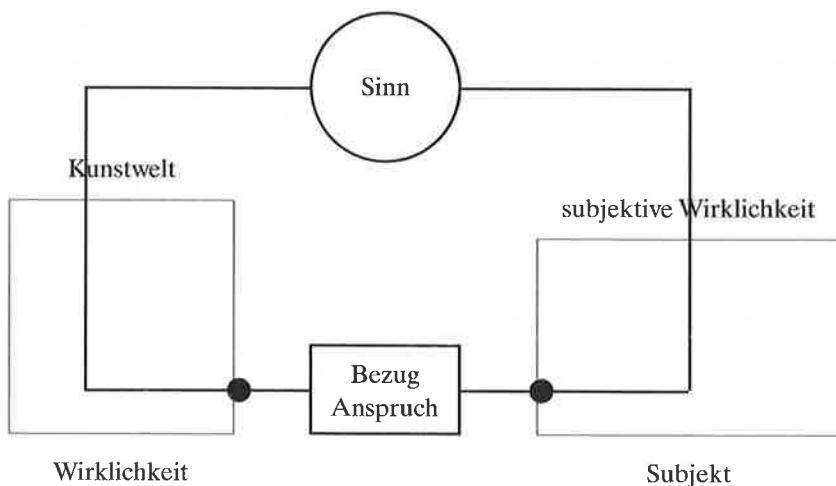
ten die Menschen damals die sinnlichen Empfindungen von der Wirklichkeit geistig registrieren und beherrschen. Daher wird „Name“ als „Nehmen“ aufgefaßt. Die damit verbundene zunehmende Abstraktion ermöglicht jetzt eine stärkere Verfügung über die Wirklichkeit, so als würde sich eine Zwischen-Wirklichkeit bilden, die als die begriffliche Wirklichkeit angenommen wird. Es ist schwer geworden, durch die Welt der Namen hindurch den Sinn der Wirklichkeit zu erkennen oder gar zu erfahren.

In der *Neuzeit* herrscht die mittelbare Sinnerfahrung mit diesseitiger Sinngebungsinstanz vor. Das Sinnverständnis wurde durch die Sichtweise Immanuel Kants geprägt. In der *Renaissance* beginnt die Besinnung des Menschen auf sich selbst, auf seine Bestimmung und sein Ethos. Die Ichhaftigkeit erreicht ein neues Stadium. Die Fahndung nach der Innenwelt des Subjekts in der Zeit der *Aufklärung* ergibt bei Kant Einsichten in die Eigengesetzlichkeit, die Eigentendenz der Vernunft im Menschen. Damit geht die Tendenz aller sinnverleihenden Geltung einher. Sie ist der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, um das bekannte Wort Kants zu gebrauchen. Das sinngebende Prinzip ist nicht mehr im Jenseits, auch nicht mehr in der Wirklichkeit, sondern im Menschen zu sehen. Der Mensch weiß, was gesollt ist, er kann sittliche Gesetze entwickeln, er erkennt jetzt seine Aufgabe, die er in der Welt zu erfüllen hat: ein Werk an der Welt auszuführen. „Sinn“ gehört wieder der Welt an, ist nicht mehr ungreifbar, nicht jenseitig. Aufgaben in der Welt sind sinngebend. Ihr „Maß an sinngebender Kraft ist ausreichend, es bedarf keiner Sinntranszendenz“ resümiert Nicolai Hartmann (1982, S. 146).

Damit haben wir den heutigen Stand erreicht: Mit zunehmender kultureller Entwicklung hat sich die Situation bezüglich der Sinnerfahrung differenziert und ist fast unübersichtlich geworden. Die sinngebenden Instanzen werden entweder im Jenseits, im Materiellen der Welt oder in der Vernunft des Menschen gesucht. Die vom Menschen geschaffene Kunst dominiert, so daß er seinen Bezug zur Welt kaum wahrnehmen kann. Dadurch ist auch die Sinnerfahrung in der Regel kulturell vermittelt. Das, was als sinnvoll erachtet wird, richtet sich überwiegend am Wohlhaben (nicht: Wohl-sein) des Menschen aus: Ichhaftigkeit dominiert. Typisch ist dafür die Feststellung des Soziologen, wonach der Sinn des Verhaltens sich zuerst als „erfolgreiche Bedürfnisbefriedigung“ ergebe (D. Claessens, 1979, S. 38f.) Dadurch geht jedoch eine Weltvergessenheit auf breiter Basis einher, wie Walter Braun, bezogen auf die Pädagogik, offenlegt (vgl. 1983).

Vor diesem Hintergrund tun wir gut daran, Ichhaftigkeit zu reduzieren. Mit der Ichhaftigkeit ist nämlich zugleich die Gefahr gegeben, daß sie zur „Ichsucht, zur Egozentrik“ degeneriert und der Mensch „verhärtet“ wird, was zur Beziehungslosigkeit führen kann (J. Gebser, 1987, S. 84). Damit wäre die „Relation“ als Bedingung der Möglichkeit von Sinn, nicht mehr einzuhalten und Sinn würde unmöglich werden. Wir sehen eine weitere Möglichkeit, diese und andere Gefahren zu reduzieren, wenn

wir die mittelbare Sinnerfahrung durch die direkte bereichern. Nicht, daß wir uns in die archaische Zeit zurückwünschten, sondern daß wir unsere zweifellos vorhandenen Wurzeln in uns zur Welt (Natur, Ding, Mitmensch) wieder suchen und uns bewußt machen. Auch eine klare Sicht von „Sinn“ könnte hilfreich sein. Es ist nämlich ein Irrtum zu meinen – hier machen wir uns die Ausführungen Nicolai Hartmanns zu eigen – es müsse immer noch etwas dahinter stecken, um dessentwillen die Teilhabe sinnvoll ist (1982, S. 165). Es ist auch unangemessen anzunehmen, „den Sinn des Gegenwärtigen im Zukünftigen zu erblicken – als wäre es ausgemacht, daß alles jeweilige nur um eines Ferneren willen Sinn hätte“ (S. 170). Die von Heidegger entwickelte „Lebensform des Strebens und Sorgens“ narret den Menschen, wie Hartmann zu Recht sagt (ebd.). Die beispielhafte Unrast von Faust klingt auch bei Braun (1983, S. 123) an, wenn er den in Bezügen stehenden Menschen in seiner kontinuierlichen Aufgabenhaftigkeit beschreibt. Die Sicht Hartmanns ist für pädagogische Belange hilfreich, weil sie auch die in der Gegenwart aufgehende Spiel- und Arbeitshaltung von Kleinkindern und Kindern erfaßt und das ausschließliche Aufopfern der Gegenwart von Kindern für deren unbestimmte Zukunft kritisiert, so daß die Tradition dieser Kritik seit Schleiermacher aktuell bleibt. Wir könnten ferner das Dazwischendrängen der Kultur zwischen Wirklichkeit und Subjekt für Sinnerfahrungen dadurch fruchtbar machen, daß wir uns bemühen, die kulturell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die präzise Erfassung der Wirklichkeit (Welt) einzusetzen, um ihren *Anspruch* prägnant zu erkennen. Dessen Realisierung brächte uns mit der Wirklichkeit zusammen, so daß die ursprünglich archaisch gegebenen Bezüge zur Welt wieder mit Leben, mit Sinn erfüllt werden. Graphisch ist dies wie folgt festgehalten:



Sinnerfahrung ist also dadurch möglich, daß der Anspruch der Wirklichkeit so stark wahrgenommen wird, daß die Kunst mit ihren Verlockungen und Barrieren den Menschen nicht mehr abhalten kann, sich den Aufgaben zu stellen und sie nach bestem Wissen und Gewissen zu erfüllen. Wie Sinn zur Existenz gelangt, entfalten die folgenden Ausführungen.

4.3.3 Der Prozeß der Sinnfindung

In tausend Entscheidungssituationen pro Tag finden wir in der Regel sehr schnell das heraus, was sinnvollerweise zu tun ist. Nun gibt es aber Situationen, in denen ich allein keinen Sinn finden kann, so sehr ich mich auch bemühe. Hier ist die Mithilfe eines anderen nötig. Die Analyse des folgenden Beispiels, das von Viktor E. Frankl stammt, kann über den Prozeß der Sinnfindung aufklären.

„An mich wendet sich ein alter praktischer Arzt; vor einem Jahr ist ihm seine über alles geliebte Frau gestorben, und über diesen Verlust kann er nicht hinwegkommen. Ich frage den schwerst deprimierten Patienten, ob er sich überlegt habe, was geschehen wäre, wenn er selbst früher als seine Frau gestorben wäre. 'Nicht auszudenken', antwortete er, 'meine Frau wäre verzweifelt gewesen.' Nun brauchte ich ihn nur darauf aufmerksam zu machen: 'Sehen Sie, dies ist Ihrer Frau erspart geblieben, und Sie haben es ihr erspart, freilich um den Preis, daß nunmehr Sie ihr nachtrauern müssen.' Im gleichen Augenblick hatte sein Leiden einen Sinn bekommen: den Sinn eines Opfers. Am Schicksal konnte nicht das geringste geändert werden; aber die Einstellung hatte sich gewandelt! Das Schicksal hatte ihm abverlangt, sich von der Möglichkeit, durch Lieben Sinn zu erfüllen, zurückzuziehen; aber die Möglichkeit war ihm geblieben, sich auch diesem Schicksal zu stellen, sich richtig einzustellen.“ (1981, S. 83f.)

Welche Stufung des Sinnfindungsprozesses läßt sich daraus entnehmen? Wir erkennen zunächst *zwei große Abschnitte*. Der *erste* ist jener, in der Frankl die Informationen vermittelt bekommt, sie aufnimmt und versteht. Hier findet ein kognitiver Prozeß statt, der im Verstehen der Situation des Anderen endet. Der *zweite Teil* enthält die daraus abgeleiteten Hilfen. Sie werden eingeleitet mit dem Wechsel des Standorts des Betroffenen und fortgeführt durch die dem Patienten wahrnehmbare Aufgabenstellung. Nicht die Wirklichkeit wurde geändert, sie hätte auch gar nicht geändert werden können, sondern die Einstellung des Patienten zum Schicksal. Besonders beachtenswert ist die *Zäsur* zwischen dem ersten und dem zweiten Abschnitt. An dieser Stelle geht die Aktivität vom Patienten auf den Therapeuten, vom Sinnsuchenden auf den Helfer über. Dabei spielt jedoch keine Machtsituation wie bei ideologischen Sinnstiftern eine Rolle. Vielmehr suchen beide gemeinsam nach Lösungen, um aus dem Sinn-Defizit zu gelangen. Warum also bekam die Leidenssituation einen Sinn? Weil der Vorschlag des Helfers mit der Sinnstruktur des Patienten übereinstimmte. Der Helfer hatte aber keinen Sinn „gegeben“, sondern einen Einstellungswechsel angeregt, der vom Patienten befolgt wurde. Mit dieser so gewonnenen neuen Sicht konnte er endlich den lang gesuchten Sinn wahrnehmen, der in seiner Situation im dialektischen Sinne „aufgehoben“ war. Was wird der Patient künftig tun? Nun, er wird die Aufgaben annehmen und das Leid stellvertretend für seine

Frau tragen. Damit ist eine neue Qualitätsstufe im Prozeß der Sinn-genese angesprochen, die „existentiell“ heißt, weil hier der Mensch seine Existenz verwirklicht: er stellt sich den Aufgaben des Lebens.

Zusammenfassend ergibt sich die folgende Dreiteilung der Genese von Sinn: (a) die Informationsverarbeitung auf der kognitiven Ebene (Verstehen des Anderen), (b) das Sinn-Angebot und dessen Erprobung auf der didaktisch-pädagogischen oder therapeutischen Ebene und (c) die konsequente Durchhaltung des erprobten Sinn-inhalts auf der existentiellen Ebene.

Die Grobgliederung ist den „Sinnstufen“ sehr ähnlich, die Franz Fischer entwickelte. Er nennt sechs Stufen, die er unter den Aspekten „Sinnstruktur“, „Modus“ und „Satzstruktur“ wie folgt benennt:

„Sinnstruktur	Modus	Satzstruktur
Wirklichkeit	Gemeintes	Voraussetzung
Gegebenes	Gewißheit	Unmittelbar-Allgemeines
Hypothese	Wissen	Prädikativ-Allgemeines
Aufgegebenes	Gewissen	Positiv-Allgemeines
Motiv	Vollbringen	Unmittelbar-Konkretes
Vorbild	Bezeugen	Positiv-Konkretes“

(1975, S. 101; vgl. auch S. 81–84)

Diese Stufen sind in der Literatur mittlerweile mehrmals dargestellt worden, so daß ein Verweis auf die Quellen genügt: Wolfgang Schmied-Kowarzik, 1975, S. 178–180; Anne Fischer-Buck, 1981, S. 14–19; 1987a, S. 111–120, 190–195; 1987b, S. 31–38; Arno Warzel, 1983, S. 90–111; 1989, S. 405–434; Ursula Cillien, 1986, S. 54–65. Da diese Stufen aber den Prozeß einfangen sollen, der zur Bildung führt (vgl. A. Fischer-Buck, 1987b, S. 28), und „die Bedingungen der Bildung schlechthin“ (Franz Fischer, 1975, S. 30) sind, die Wissenschaften nach Stufen gliedern können (S. 81–85), fassen wir sie nicht als Sinnstufen in unserem Verständnis auf. Die unterschiedlichen Sinnverständnisse lassen dies nämlich nicht zu. Während Franz Fischer vor allem die Erfüllung des Anspruchs – also den ethischen Bereich und somit die Sinnziele „Wert“ und „Anspruch“ mit dem Sinnprozeß in Zusammenhang bringt, schließt die Vorstellung von Sinn als Übergang darüber hinaus auch die Sinnziele „Bedeutung“ sowie „Zweck“ und „Funktion“ ein (vgl. Abschnitt 4.1.3). Obwohl die Stufen kein „bestimmtes Bildungungsverfahren“ (F. Fischer, 1975, S. 30) sein wollen, sehen wir ihre Bedeutung doch im Bildungsbereich und weniger darin, allgemein aufzuzeigen, wie jede Sinnfindung vonstatten geht. Denn betrachtet man die sechs Stufen genauer, so entdeckt man, daß auf jeder einzelnen zwar ein Sinnfindungsprozeß abläuft, dieser jedoch nicht erfaßt wird. Da unser Interesse gerade auf ihn gerichtet ist, können wir hier auf die Fischerschen Stufen nicht zurückgreifen. Ihre Bedeutung zur Darstellung des Bildungsprozesses ist jedoch sehr hoch.

Wie läßt sich nun der Prozeß beschreiben, bei dem Sinn zur Existenz kommt? Wir rekonstruieren im folgenden den Weg zum Sinn zwar vor dem Hintergrund des Frankl'schen Beispiels, schließen aber darüber hinaus – unausgesprochen – sämtliche Sinnfindungsprozesse ein, die dem Subjekt ohne therapeutische Beratung in den unterschiedlichsten Situationen seines Lebens gelingen.

Ein *Subjekt* mit seinem gesamten „inneren Leben“ steht einem *objektiven Zusammenhang* gegenüber. Das „*innere Leben*“ des Subjekts soll „Sinnstruktur“ heißen. Darunter verstehen wir das Kriterienraster, das dem Subjekt hilft, „Sinn“ zu identifizieren, sobald er sich bei der Auseinandersetzung des Subjekts mit Sinnmöglichkeiten zeigt. Weitere Faktoren der Sinnstruktur sind Gewissen, Normen und Regeln, Gewohnheiten und Bedürfnisse, Interessen und Wünsche, die Lebensleitlinie oder Charakterzüge u. a. m. Alles, was nicht in eine vorliegende Sinnstruktur hineinpaßt, kann das Subjekt nicht als sinnvoll erleben. Sinn ist also ausschließlich ein Sinn *für* ein Subjekt. Die Sinnstruktur verändert sich im Leben des Menschen am deutlichsten in der Kindheit und Jugendzeit. Der Heranwachsende gelangt in veränderte Stadien der Aufgegebenheiten hinein, in denen er sich dem Anspruch der Sache gegenüber unterschiedlich stellen kann. Auf diese unterschiedlichen „*Modi der Seele*“ hat Franz Fischer aufmerksam gemacht (vgl. 1975, S. 158f.). Der *objektive Zusammenhang* läßt sich als das bezeichnen, wozu ein anderer fähig ist, was im Bereich seiner Möglichkeiten, Bereitschaften und Fähigkeiten liegt. Darunter sind auch die Gegebenheiten der Wirklichkeit oder eines Objekts zu subsumieren, mit denen das Subjekt im Bezugsverhältnis steht. Rückblickend auf das Beispiel heißt dies: Der Patient leidet an seinem Schicksal.

Sobald aber das Subjekt und der objektive Zusammenhang miteinander in einem Bezugsverhältnis sind, entsteht immer auch eine *Situation*, weil das Bezugsverhältnis einen Ort braucht. In unserem Beispiel fragt der Patient sich nach dem Sinn seines Lebens. Die Situation ist gekennzeichnet vor allem durch Aufgabenhaftigkeit und Werthaftigkeit. Die *Aufgabenhaftigkeit* ist von uns schon öfter betont worden, so daß der Hinweis genügt, daß sie zur Wahrnehmung des Anspruchs der Welt führt. Den Gedanken der *Werthaftigkeit* haben wir für diesen Zusammenhang von Nicolai Hartmann (1982, S. 164f.) übernommen. Er drückt aus, daß es Unzähliges in der Welt gibt, was in sich wertvoll ist und woran teilzuhaben sinnerfüllend ist. Die Werthaftigkeit verweist auf Bedeutes, Erhebendes, Beglückendes und in Grenzen auch auf den Genuß von beispielsweise geistigen Gütern (vgl. N. Hartmann, 1982, S. 164f.). Wenn nun das Subjekt in der Situation einen Anspruch an sich selbst entdeckt und ihn verwirklichen möchte, etwa nach dem Motto: „Wer, wenn nicht ich, wann, wenn nicht jetzt?“ oder wenn es teilnimmt an dem Bedeutes, oder wenn es eine Gesangsdarbietung oder aber auch ein Gläschen Wein genießt, so setzt zwischen ihm und dem objektiven Zusammenhang und seinen Sinnmöglichkeiten eine Oszillation ein. Der Patient hat aber weder zur Aufgabenhaftigkeit noch zur Werthaftigkeit einen Zugang gesehen.

Die *Oszillation* zwischen Subjekt und objektivem Zusammenhang (Welt) kann auf allen Ebenen des menschlichen Lebens stattfinden. Der Patient sucht immer wieder nach passenden Antworten auf seine Sinnfrage. Auf der *kognitiven Ebene* läßt sich die Oszillation als einen Versuch beschreiben, neue Informationen in die vorhandene geistige Welt des Subjekts einzuordnen. Das geschieht im Beispiel in der Weise, daß der Patient Frankls Sichtweise der Situation bedenkt. Die Oszillation setzt sich so lange fort, bis die *Einordnung* und damit das Verstehen gelungen ist. Die Argumentation Frankls überzeugt den Patienten. Die *Einordnung* wird in der Kognitionspsychologie als Ermöglichung des Verstehens betrachtet. Dabei ist auch an die Apperzeptionstheorie Herbarts (1824/25) zu erinnern, die nach Hans Aebli (1980, S. 186f.) ein früher Vorläufer der Piagetschen Assimilationstheorie ist, weil sie den Prozeß der Einordnung ebenfalls enthält. „Die Apperzeption ist der Vorgang der Integration neuer, durch die Wahrnehmung angeregter Vorstellungen in die vorhandenen.“ (H. Aebli, 1980, S. 186) Auf *neuropsychologischer Ebene* können wir davon sprechen, daß sich die inneren Muster des Subjekts mit jenen der äußeren Welt decken müssen. *Musterdeckend* heißt hier der zentrale Begriff. Und auf *sozialer Ebene* können wir mit dem Symbolischen Interaktionismus sagen, daß die Oszillation zwischen der Sinnerwartung des Subjekts und den Sinnmöglichkeiten des objektiven Zusammenhangs zur Übereinstimmung gebracht werden. Das Subjekt vergleicht auch seine Antizipation des Verhaltens des Anderen mit dessen wirklichem Verhalten. Wenn ihm an einer Übereinstimmung gelegen ist, wie z. B. dem Erzieher, dann wird er sich erst zufrieden geben, wenn beide übereinstimmen. Die Oszillation kann demnach jene Tätigkeiten des Subjekts umfassen, die entweder mit der Erfüllung eines Anspruchs oder des Tuns und Erlebens eines Werthaften in Zusammenhang stehen. Sie ist, kurz gesagt, die Aktivität des Subjekts, in deren Verlauf das Subjekt sein Sinnstreben befriedigen kann. Dabei kann es erfahren, was das Gemeinte ist, das in der Wirklichkeit ausgesagt wird oder gegeben ist. (Vgl. das Rose-Beispiel bei Franz Fischer) Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir diese Hin- und Herbewegung, die in mehreren Ansätzen unterschiedlich benannt wird, als typisch menschliche Struktur erkennen. So kann unser Denken beispielsweise nur zwischen den extremen Polen von richtig und falsch, plus und minus, gut und böse, ja und nein sich ansiedeln und unser Gehvorgang geschieht ebenfalls im Rhythmus von links und rechts. Ohne dies hier weiter ausführen zu können, läßt sich darin ein Grundzug sehen, der den Sinn als Übergang kennzeichnet.

Die Oszillation endet, wenn *Übereinstimmung*, *Musterdeckung* und *Einordnung* erreicht sind, wenn also der Übergang hergestellt ist. Übereinstimmung, Musterdeckung und Einordnung sind auf den unterschiedlichen Ebenen die spezifischen Punkte, an denen Sinn zur Existenz gelangt. In unserem Beispiel übernimmt der Patient die neue Sichtweise und stellt sich um. Wenn also Deckungsgleichheit (Kongruenz) zwischen Erwartung und Reaktion, Antizipation und Realisation, innerem und äu-

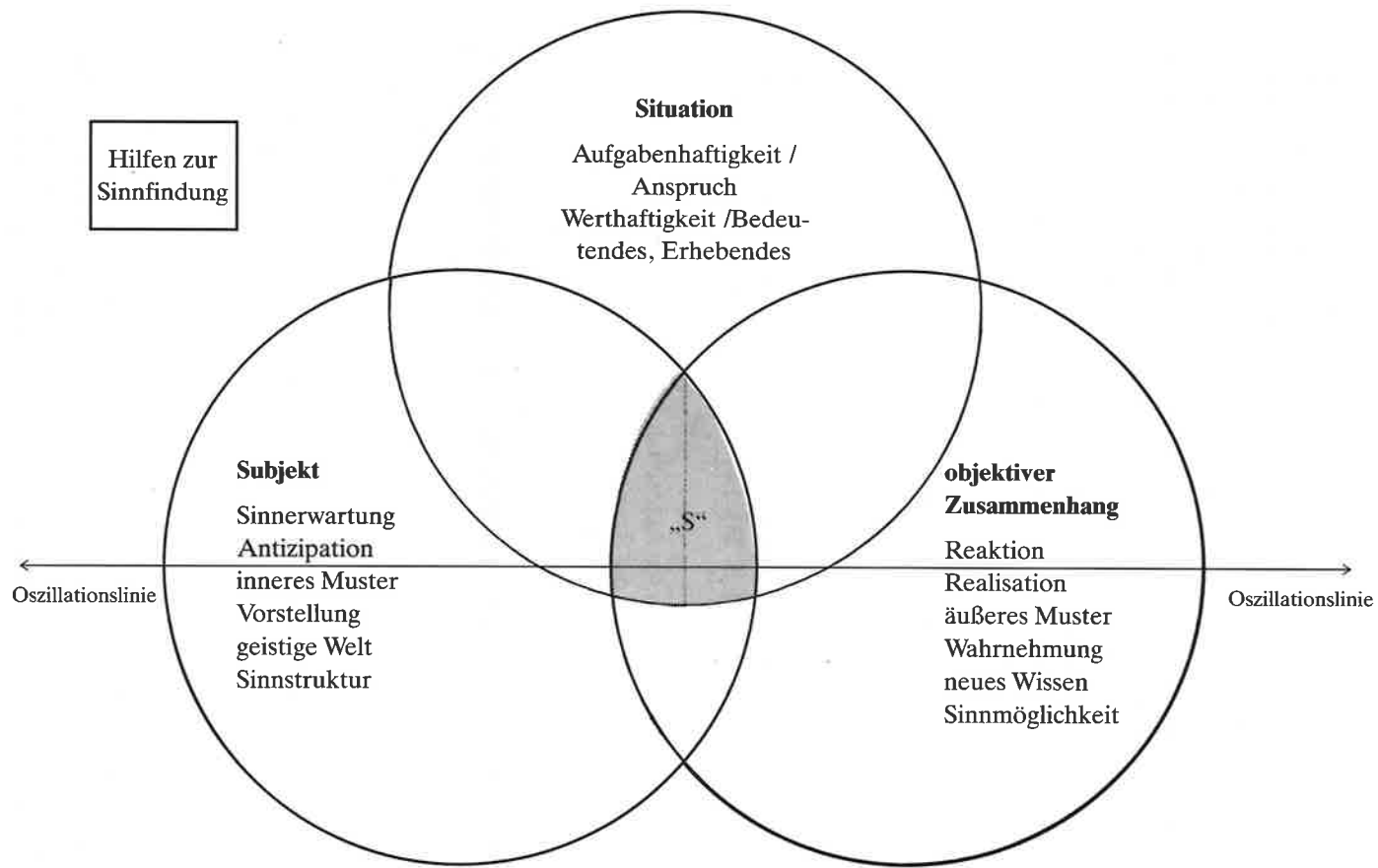
berem Muster eintritt, dann ist jener Punkt erreicht, an dem das Subjekt ein Sinnerlebnis gewinnt. Dieser Punkt ist in der Graphik in der Schnittmenge zwischen den drei Kreisen zu suchen. „Sinn“ ist als weder im Subjekt, noch im Objekt, auch nicht in der Situation, sondern „zwischen“ ihnen anzutreffen. Gleichwohl kann ihn nur das Subjekt registrieren. Die Hilfen zur Sinnfindung, zum Sinnerlebnis, beispielsweise der Rat des Therapeuten kommen von außen an das Subjekt heran und wirken in dessen „inneres Leben“ (Sinnstruktur, geistige Welt etc.) hinein. Sie ermöglichen Sinn, sind es aber nicht. Der entstandene Sinn ist reine Dynamik (Kraft, Energie), weil immer dann, wenn „Sinn“ erfüllt wird, davon eine große Stimulanz auf das Subjekt übergreift und erneut eine Sinnsuche einsetzt. Im Beispiel ist der Patient erleichtert, hat neuen Lebensmut, verändert sein Bewußtsein, stellt sich in existentieller Hinsicht um.

Die Wahrnehmung einer Aufgabe oder eines Wertes läßt sich mit der Gestalttheorie als Figur-Grund-Wahrnehmung erklären. Viktor E. Frankl hat auf diese Möglichkeit aufmerksam gemacht. Wenn demnach das Subjekt eine bestimmte Vorstellung darüber, was sinnvoll sein könnte, vor dem Hintergrund der Gesamtsituation wahrnimmt, dann muß es sie auch zu einer „guten Gestalt“ machen, weil nur dann Sinn aufleuchtet. Frankl spricht von der Wahrnehmung einer „Möglichkeit vor dem Hintergrund der Wirklichkeit“ (1981, S. 28). Er versetzte sich im Beispiel in die Situation des Patienten.

Vor allem entsteht „Sinn“ durch die Aktivität des Subjekts. Im Beispiel dachte der Patient mit. Der Sinnesapparat des Subjekts transportiert die nötigen Informationen und liefert auf diese Weise seinen Beitrag zur Existenz von Sinn. Er ist also nicht, wie Heinrich Beck sagt, der Weg, auf dem Sinn transportiert werde (vgl. 1979, S. 17). Da die psycho-physisch-organismische Faktizität bei allen Menschen gleich ist, bleibt kein Mensch prinzipiell von Sinnerfahrungen ausgeschlossen. Da zudem der Mensch nach Kant geistig ähnlich strukturiert ist, d.h. die gleichen „Kategorien“ besitzt, z.B. die Kategorie „Kausalität“, können Sinnerfahrungen mitgeteilt und verstanden werden. Graphisch dargestellt, ergibt sich nun die folgende Struktur des Sinnfindungsprozesses. (Siehe S. 158)

4.3.4 Zusammenfassung: „Sinn“ ist mehr als „Aha-Erlebnis“ und „fruchtbarer Moment“

„Sinn“ kann man nach den vorausgegangenen Ausführungen weder *geben*, *schenken* noch *stiften*, sondern nur über die Gestaltung von Sinnmöglichkeiten (Sinnträgern) und Einstellungswechsel, wie im Beispiel Frankls *anregen*, weil diesen Umgangsweisen ein ontisches – hier abgelehntes – Sinnverständnis zugrundeliegt. Daher können wir nur den metaphorischen Gehalt der Aussagen akzeptieren. Der Überblick über die *Geschichte der Sinnerfahrung* ergab die Notwendigkeit, die direkte Sinnerfahrung wieder verstärkt zu ermöglichen, was die Einbeziehung von un-



Anm.: Auf der Oszillationslinie *OI* nähern sich Subjekt und objektiver Zusammenhang einander an, so daß eine Schnittmenge „S“ mit „Übereinstimmung“, „Musterdeckung“ und „Einordnung“ entsteht. Dieses „Zwischen“ ist der logische Ort von „Sinn“.

terschiedlichen Aktivitäten des Subjekts in konkreten Zusammenhängen im Lern- und Erziehungsprozeß bedeutet. Diese Folgerung ergänzt sich mit der Erkenntnis, daß Sinn nur über die Aktivität (Handlung, Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem, Beglückendem) des Subjekts zur Existenz gelangt. Der Prozeß der Sinnfindung ist die gegenseitige Annäherung von Subjekt und objektivem Zusammenhang im Rahmen intensiver Oszillation (Übergang). Sinn entsteht hierbei, wenn Übereinstimmung, Musterdeckung und Einordnung erreicht sind.

Wenn wir schließlich rückblickend die Genese von Sinn betrachten, so könnten wir dabei eine Nähe zum „Aha-Erlebnis“ (Karl Bühler) sehen. Darunter versteht man bekanntlich ein eigenartiges, im Denkprozeß auftretendes Erlebnis, das sich immer dann einstellt, wenn ein Zusammenhang plötzlich erkannt wird. Das ist beim Aufleuchten von Sinn durchaus mitgegeben, besonders dann, wenn es sich um Bemühungen handelt, den Sinn von etwas sich bewußt zu machen. Das Aha-Erlebnis ist also mit dem Sinn-Erlebnis in formaler Hinsicht zwar identisch, bezieht sich inhaltlich aber nur auf das Sinnziel „Bedeutung von etwas“. Es erfaßt somit nicht den „Sinn als Übergang“, sondern nur wesentliche Voraussetzungen, befindet sich gleichsam im Vorhof von „Sinn“.

Ist Sinn dann vielleicht gleichzusetzen mit dem „fruchtbaren Moment“ (Friedrich Copei, 1930)? Ist Sinn – so fragen wir zurück – der „Moment des Auftauchens und Gewinnens (sc. der *eigenen* Erkenntnis)“, in dem „auf einer höheren Stufe eine Gewißheit gewonnen (wird), die sich scharf von der blinden Selbstgewißheit der so *selbstverständlich* vorgetragenen Meinung unterscheidet“ (Copei, 1950, S. 21)? Wohl kaum. Die Erkenntnisgewinnung, um die es im „fruchtbaren Moment“ geht, ist jedoch die Voraussetzung für Sinn. Sie schließt zweifellos zu Recht mit einem emotionalen Begleiterlebnis ab, das dem Sinnerlebnis ähnelt. Das Erlebnis des „fruchtbaren Moments“ taucht ganz unterschiedlich als glücklicher und tief beglückender Einfall auf, der wie ein Blitz einschlägt, dem jedoch in der Regel eine schwere Arbeit an der zu erforschenden Sache vorausgeht. Er taucht in völlig unerwarteten Augenblicken auf, in Situationen, in denen das Subjekt entspannt ist, sei es auf einer Wanderung oder am frühen Morgen. Formal ist in der Tat die Ähnlichkeit mit dem „Sinnerlebnis“ groß: das Bemühen des Subjekts um Verstehen, die Auseinandersetzung (Oszillation, Übergang) bis Sinn auftaucht, oft in entspanntem Zustand des Subjekts. Es läßt sich ebensowenig erzwingen wie der Einfall, wohl aber technisch vorbereiten. Nur: dieser Einfall ist rein kognitiv beinhaltet und fragt nicht nach dem Anspruch von Welt, nicht nach dem Erhebenden und dessen Sinn. Sinn ist somit mehr als die „Gewißheit“, die sich von „Selbstgewißheit“ unterscheidet. Er ist mehr als Erkenntnisgewinnung. Er beginnt im wesentlichen dort, wo diese endet. Sinn ist also nicht mit dem „fruchtbaren Moment“ identisch.

Wir sind jetzt in der Lage das Sinnverständnis mit einigen Punkten zu kennzeichnen: Sinn braucht weder durch ein oberstes jenseitiges Prinzip legitimiert (gegen Plato-

nismus) noch erst in der Zukunft erhofft zu werden (gegen Teleologismus). Man kann ihn im entschlossenen Zugriff in der Regel im alltäglichen Leben verwirklichen. Es liegt eine unerschöpfliche Menge an Sinnmöglichkeiten vor, in die er kodiert ist. Aber ob er in der Dekodierung wieder zur Existenz gelangt, kann allein das Subjekt erfahren. Es gibt ferner nur einen einzigen Sinn. Auch „Sinn des Sinnes“ (Franz Fischer) ist nichts anderes als Sinn. Aber seine Erscheinungsweise ist verführerisch vielfältig, weil er sich versinnlichen muß. Insofern können ihn die vielfältigsten sinnlichen Wahrnehmungen auslösen. Das Subjekt realisiert ihn im Handeln und Tun (Teilhaben), registriert ihn aber erst im Nachhinein durch Bewußtseinsakte. Sinn ist da, wenn Handlungen und Teilhaben glücken. Damit erscheint Sinn in vielfältiger Weise hilfreich. Seine hauptsächlichsten Qualitäten beschreiben die folgenden Ausführungen.

4.4 Funktionale Qualitäten von „Sinn als Übergang“

Wir fragen, wozu Sinn als Übergang fähig ist und antworten mit sechs Sinnqualitäten: die konstituierende, integrierende, legitimierende, motivierende, diagnostisch-therapeutische und erzieherische.

4.4.1 Die konstituierende (bewirkende) Qualität von „Sinn als Übergang“

Da Sinn – wie des öfteren in Anlehnung an Theodor Litt gesagt – selbst unsinnlich ist, muß er zu seiner Wahrnehmung versinnlicht werden. Das bedeutet, daß er in wahrnehmbarer Form geistige Gehalte vermitteln kann. Die kulturschaffende Leistung von Sinn kommt dadurch zustande, daß der Mensch bestrebt ist, stets etwas zu bewirken, aus dem er seine Sinnerfüllung empfangen kann, „die er sich ohne dieses sein Werk an ihr (sc. der Welt) nicht zu geben vermag“ (N. Hartmann, 1982, S. 134). Aus dieser Sicht konstituiert Sinn die subjektive Welt des Menschen einerseits, wirkt andererseits aber durch die Handlungen des Menschen auf die objektive Welt zurück.

Außerdem gelingt es dem Sinn immer wieder, die unstrukturierte, chaosgleiche, unverständliche Fülle sinnlicher Wahrnehmungen zu ordnen; denn ohne sie wäre es dem Subjekt nicht möglich, die Aufgabenhaftigkeit und Werthaftigkeit von Welt wahrzunehmen, sich ihnen zu stellen und sich auf sie einzustellen oder an ihrer Verwirklichung teilzuhaben. Auf diese Weise kann man das alltägliche Erleben, Denken und Handeln ordnen (vgl. A. Schütz, 1932). Auf diese Funktion von Sinn verweist auch die Sekundärliteratur (z.B. N. Luhmann, 1971, S. 31; W. Plöger, 1987, S. 17).

4.4.2 Die integrierende Qualität von „Sinn als Übergang“

Die Beschreibung der Oszillation im Sinnfindungsprozeß (vgl. Abschnitt 4.3.3) hat ergeben, daß Unterschiede zwischen Subjekt und objektivem Zusammenhang so lange abgetragen werden, bis eine Übereinstimmung, eine Einordnung oder eine

Musterdeckung möglich war. Das aber heißt nichts anderes, als daß die Bemühungen des Menschen um Sinn eine insgesamt integrierende Wirkung zeigen: Isoliertes wird verbunden, Unterscheidendes einander angeglichen, Gegensätzliches miteinander in Beziehung gesetzt usw. Sinn bewirkt nicht nur etwas, er kann Isoliertes integrieren. Das ist anthropologisch bedeutsam, weil Unzusammenhängendes den Menschen verunsichert. Erst wenn man z. B. die isolierten Fakten, die dem Zuschauer in einem Kriminalstück geboten werden, richtig miteinander verknüpfen kann, erkennt man die Lösung, leuchtet der Sinn des Stückes auf. Allgemein können wir feststellen: Sinn wirkt der Isolation prinzipiell entgegen.

Was in der Soziologie „Sinnprovinzen“ heißt (P.L. Berger; Th. Luckmann, 1974, S. 105), mit „Sinn“ aber nichts zu tun hat, weil er nicht ontisch aufzufassen oder materialisiert vorzustellen ist, sondern angemessener mit Bedeutungs-, Erklärungs-, Begründungs- oder Orientierungszusammenhang bezeichnet werden sollte, wird von Arnim Kaiser als verknüpfte Einzelerfahrungen aufgefaßt. Diese sind

„größere Sinnzusammenhänge, die sich auf Lebensbereiche (auf Praxen), Probleme, auf sich wiederholende Handlungsabläufe des Menschen beziehen. /.../ Sie geben aber auch zugleich das Repertoire ab, mit dessen Hilfe der Mensch Wirklichkeit (Einzelerfahrung) versteht“ (1985, S. 56)

In diesem Verständnis kann die „Sinnprovinz“ mit dem „Auslegungshorizont“ in Verbindung gebracht werden, von dem aus „Texte“ hermeneutisch erschlossen werden. Die „Sinnprovinzen“ haben im individuellen Bereich ihr Pendant, das wir „Sinnstruktur“ nennen (vgl. Abschnitt 4.3.3). Dieses persönlich geprägte und entwickelte Kriterienraster wirkt gleichfalls der Zersplitterung der Gedankenwelt entgegen. Die integrierende Qualität von Sinn kommt dem Bedürfnis der Menschen moderner Gesellschaften entgegen, die „hinter der sich immer weiter aufsplittenden und zerbröselnden Gedankenwelt“ die von Werner Heisenberg genannte „zentrale Ordnung“ suchen (H.-P. Dürr, 1988, S. 104).

Auf die verbindende Funktion von Sinn hat aber auch schon Theodor Litt (1924) durch das Prinzip der *sozialen Verschränkung* hingewiesen. Da nämlich der Gehalt des Sinnhaften „ideell“, also nicht mit der konkreten Realität von Mensch, Ort, Zeit und Lage untrennbar verbunden ist, können viele Menschen an ihm Anteil nehmen und eine ideelle Gemeinsamkeit bilden. Er fordert die Menschen „zu einer *Gemeinsamkeit der Arbeit*, zu einem Ineinandergreifen der auf den Sinn gerichteten Bemühungen zu wechselseitiger Förderung und Ergänzung des Einzelstrebens nachdrücklich auf“ (S. 180). Es kommt also darauf an, das Gemeinte immer deutlicher und zwar gemeinsam herauszustellen. Diese Aufgabe fördert nach Litt die Kommunikation und Kooperation und trägt zur „sozialen Verschränkung“ (Litt) bei.

Die erfolgreichen Bemühungen der Menschen um Sinn fördern aber nicht nur die Gemeinsamkeit der Arbeit, sondern *verbinden* die Menschen miteinander durch die gemeinsame Tätigkeit. Dies geschieht etwa dann, wenn sich jemand äußert, der Gesprächspartner den Gedanken aufnimmt und etwas erwidert. „Sinn“ stützt das

Kommunikationsgefüge, weil neuer Sinn erfahrbar ist. Kommunikationsgefüge mit banalem Inhalt haben nur eine kurze Lebensdauer. „Sinn“ kann in dieser Sicht ein kritischer Maßstab für die Qualität von Kommunikation sein. Diese Perspektive ist in der Kommunikationstheorie nicht genügend verdeutlicht worden, weshalb sie hier am Rande erwähnt wird.

Die Elemente des Dialogs „Kundgabe“ und „Erwiderung“ sind über das persönliche Leben hinaus durch den „*sinnhaften* Zusammenhang, der den beiderseits ausgesprochenen sachlichen Gehalt verknüpft“, miteinander verbunden (Th. Litt, 1924, S. 182). Sinnhafte Zusammenhänge sind es, die die Subjekte miteinander kommunizieren lassen. Hier sei an die Aussage Ernst Lichtensteins (1962) erinnert, wonach der Sinn das zu fordernde Dritte ist, das zwei Menschen miteinander verbindet. Eine derartige Verbindung ist möglich, weil der Sinn nicht nur eine reale Sphäre, sondern auch eine ideelle besitzt, die losgelöst von der konkreten Realität besteht. Die reale Sphäre beinhaltet die Gefahr der unterschiedlichen Auffassung von Sinn, die ideelle fordert zur sinnvollen Verbindung auf und lenkt den Blick auf das Verbindende. Überall da, „wo seelisches Leben durch symbolische Formen in Verbindung tritt“, muß eine zeitlos-ideelle Beziehung „über die Aussagen der verschiedenen Subjekte übergreifen“, sagt Litt (1924, S. 183) und macht damit auf das beziehungsstiftende Element von Sinn aufmerksam.

Die beziehungsstiftende Qualität zeichnet den Sinn als den entscheidenden anthropologischen Faktor im zwischenmenschlichen Umgang aus. Jedoch soll der ideelle Sinngehalt nicht einseitig hervorgehoben werden, schon gar nicht zu Lasten des realen. Theodor Litt weist nachdrücklich auf die polare Sichtweise hin, die auch wir für unabdingbar halten: „Wie personale und überpersonale Wesensentwicklung, so sind auch personale und überpersonale Sinngestaltung nur mit- und durcheinander möglich.“ (1924, S. 220)

Auf die verbindende Leistung von Sinn weist auch das Prinzip der „*Sozialität des Sinnerlebens*“ (Th. Litt, 1924, S. 180) hin. Darunter versteht Litt die Tatsache, daß Rede und Gegenrede nur dann im echten Sinn des Wortes vorliegen, wo ein sachlicher und verständlicher Zusammenhang den Gehalt von Aussagen im „Zeitlos-Ideellen“ (S. 187) verbindet. Die „*Sozialität des Sinnerlebens*“ (ebd.) ist dort möglich, wo der Bereich des überpersönlich Allgemeinen erreicht wird, in dem es losgelöst von „dem persönlichen Erlebnisboden“ (S. 180) um die Sache, genauer: um ihren Sinngehalt geht. Damit nennt Litt eine wesentliche Bedingung der Entstehung kommunikativer Beziehungen im Dialog. Die „*Sozialität des Sinnerlebens*“ unterstreicht ferner, daß Sinn nicht in Isolation und Einsamkeit zu führen braucht, sondern vielmehr das Gegenteil davon intendiert und erreichen kann. Anders gewendet: Ein Individuum, das in seinem Selbstsein sich um Sinn bemüht, entgeht der Vereinsamung, denn Sinn als Übergang überwindet jede Isolation, weil er in die Wirklichkeit hineinwirkt und mit einem größeren Sinnzusammenhang verbunden ist. Er

kommt zwar ausschließlich im Individuum zur Existenz, aber er ist nicht dessen Besitz. Er verharret auch nicht in ihm, gehört nicht einem einzigen Menschen, sondern prinzipiell jedem. Daher kann sich auch jeder grundsätzlich mit Aussicht auf Erfolg um ihn bemühen. Auch dies beschreibt einen Aspekt der integrierenden Qualität von Sinn. Dazu Litt:

„Die Teilhabe am Sinn gibt mir /.../ die Aufnahme in ein gemeinsames Leben, das mich der Vereinzelung enthebt – aber sie gibt mir dies unschätzbare Gut in einer Form, die mich meines Fürmichseins nicht nur nicht beraubt, sondern erst recht gewiß werden läßt.“ (1948a, S. 170)

Daraus erkennen wir, daß derjenige, der zum Selbst werden will, sich nicht „eigenwillig ab- und einschließen (darf), sondern sich umgekehrt dem offenhalten (muß), wodurch er aus der Enge seiner Einzelexistenz herausgeworfen wird“ (ebd.). Diese Aussagen verbinden wir mit der Forderung, daß der Schüler sein Wissen verantworten muß. Es ist ungenügend, wenn er etwa sagt: „Ich weiß es bloß von der Schulzeit her!“ oder „Ich glaube es, wie es mir gesagt wird.“ Er soll sein Wissen vielmehr überzeugt vertreten und zu dem stehen, was er persönlich denkt, glaubt oder weiß. (Vgl. auch H. Rumpf, 1979b, S. 217–219) Diese Gesprächsbereitschaft – zweifellos Aktivität des einzelnen fordernd – enthebt ihn „der Vereinzelung“ und läßt ihn zugleich sich seines Fürsichseins „erst recht gewiß werden“, stellt also durchaus eine persönliche Bereicherung dar.

Die integrierende – und damit soziale und kommunikative – Qualität des Sinns als Übergang ist von Franz Fischer auch im Bereich der Wissenschaften aufzuweisen versucht worden. Er faßt alle Wissenschaften zusammen als sinnvermittelndes System auf. Er zeigt, daß jede Wissenschaft durch bestimmte Grundbegriffe gekennzeichnet ist, die den Anspruch der Wirklichkeit konkret enthalten. Auf diesen Sinn beziehen sich die Aussagen einer Wissenschaft. Die Grundbegriffe grenzen den Wirklichkeits- und Aufgabenbereich einer Wissenschaft ein. Sie werden in der Wissenschaft angewendet, aber nicht definiert. So setzt die Biologie den Sinn des Zweckzusammenhangs von Leben voraus und weist nach, wie Leben funktioniert. Über den Sinn dieser Lebensfunktionen kann sie mit ihrem begrifflichen Instrumentarium nur tautologisch feststellen: Leben hat den Sinn zu leben. Die Psychologie hingegen geht von der Voraussetzung der Person aus und setzt das biologische Leben zu ihr in Beziehung. Sie erkennt, daß sich die Person zu den biologischen Abläufen in bestimmter Weise verhält. Der Sinn des funktionierenden biologischen Zweckzusammenhangs ist es, so kann die Psychologie formulieren, die Personbildung zu ermöglichen. Aber zur Frage nach dem Sinn der Invarianz des personalen Verhaltens kann die Psychologie nichts Weiterführendes sagen. Die Soziologie wird nötig. (Vgl. hierzu A. Fischer-Buck, 1987, S. 121; F. Fischer, 1975, S. 129f.)

Nun kann man jedoch sämtliche Wissenschaften nicht in eine lineare Reihung bringen, derzufolge „der jeweils in einer Wissenschaft gemeinte und vorausgesetzte Anspruch der Wirklichkeit in der folgenden Wissenschaft mittelbar gesagt wird“, wie

Franz Fischer hofft (1975, S. 85f.) Wohl aber kann die integrierende Qualität von Sinn in einer Gruppe von Wissenschaften, etwa der Erziehungswissenschaft und ihren Bezugswissenschaften behauptet werden. Für den Bereich der Medizin hat dies bereits Josef Neumann (1989, S. 48–54) durchkonstruiert.

Aber auch im Blick auf den konkreten Menschen taucht die integrierende Leistung des Sinns als Übergang auf. Ein Mensch, der daran arbeitet, sich dem Anspruch der Wirklichkeit zu stellen, gewinnt die Kraft, widerstrebenden Einfällen, spontanen Neigungen und verlockenden Verführungen erfolgreich zu entsagen. Dadurch gelingt es ihm, seine Identität zu finden, was für seine Persönlichkeitsbildung von großem Vorteil ist. Die integrierende Qualität von Sinn kann somit die Entwicklung der Einheit der Person trotz der verschieden ausgeprägten Anlagen, Neigungen, Trieben, Gefühlen, Erkenntnissen u. a. m. positiv unterstützen.

Sagten wir bisher, daß Sinn gemeinschaftsbildend wirken kann, so läßt sich feststellen, daß umgekehrt auch Gemeinschaften von sich aus Sinnerlebnisse initiieren können. Walter Braun (1989a) weist z.B. auf das „Nationale als Bereich der Sinngebung“ (S. 103) hin.

„So entzündet sich am Symbol einer Fahne, einer Hymne oder auch einer Mannschaft ein Nationalgefühl, das sich in der Regel bei einer ethnischen Gruppe äußert. Dabei kommt das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe von Personen zum Ausdruck, die sich untereinander meist noch nicht einmal kennen, sondern sich nur dadurch zusammengehörig fühlen, daß sie dieselbe Sprache sprechen, derselben Abstammung sind und auch eine gemeinsame Kultur haben. Das zeigt, daß es sich hier um einen nicht geringen Sinngebungsfaktor handelt /.../.“ (1989a, S. 103)

Die Richtigkeit dieser Beobachtung kann heute in weiten Teilen der Welt bestätigt werden, in denen viele Volksgruppen um ihre Unabhängigkeit kämpfen. Wo aber ist der „sinngabende Faktor“? Unter Berücksichtigung dessen, daß „Sinn“ nicht „gegeben“, sondern nur angeregt werden kann, besteht hier seine Ermöglichung in der Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem und Beglückendem, wobei immer auch mit einem hohen Anteil an Emotionalem zu rechnen ist. Der Fall der Berliner Mauer im November 1989 wäre ein Beispiel für die Ermöglichung von Sinn durch das Nationale. Walter Braun hat aber diesen Bereich von Sinnmöglichkeiten nirgends angesprochen. Er erwähnte stets den Anspruch der Welt, den das Subjekt zu erfüllen habe. So meint er vermutlich auch hier den Anspruch, den die Abstammungsgemeinschaft gegenüber dem einzelnen habe. Dieser könne zu Sinnerfahrungen führen. Die Gefahr besteht hierbei, daß der subjektiv unterschiedlich wahrgenommene Anspruch nicht mehr gewürdigt wird und ein aus welchem Interesse auch immer formulierter Anspruch allgemein eingefordert wird. Hier entsteht jedoch ein abzulehnender Sinnklotz. Daher ist bei der Formulierung Brauns größte Vorsicht am Platze. Das gilt auch für die von uns erwähnte Teilnahme am Erhebenden und Beglückenden, weil gerade im Zusammenhang mit dem Nationalgefühl die Gefahr der propagandistischen Steuerung gegeben ist.

Im *Rückblick* auf das Gesagte erkennen wir, daß Sinn wirkt und seine Realisierung

bewirkt wird: er wirkt auf einzelne ein, so daß sie eine Gemeinschaft werden; die Gemeinschaft (nicht unbedingt die Abstammungsgemeinschaft) kann für einzelne sinnvoll sein. Dies gilt in prinzipieller Hinsicht.

4.4.3 Die motivierende, interessebildende Qualität von „Sinn als Übergang“

Wer Sinn erwartet oder unmittelbar vor einem Sinnerlebnis steht, ist hochmotiviert. Das gilt auch für denjenigen, der überzeugt ist, etwas Sinnvolles anzustreben. Wer den Sinn von etwas bereits erfahren hat, beispielsweise vom Klavierspiel, der ist daran und an allem, was damit zusammenhängt interessiert. Das Streben nach Sinn kann man daher als Motivations- oder besser: Interesse-Theorie auffassen. Die interessebildende Qualität von Sinn betonen Werner Spies und Mitarbeiter, denn sie verstehen Sinn „als Medium /.../, das andere Medien bewegt, z.B. Zustimmung, Macht“ (1979, S. 88). Die motivierende, interessebildende Qualität von Sinn läßt sich dadurch erklären, daß Sinn in der Lage ist, Energie freizusetzen (vgl. W. Spies u. a., 1979, S. 89). Das kann ihm aber nur dadurch gelingen, daß im Menschen eine Affinität für Sinn bereits vorhanden ist: die Sinnstrebigkeit und Sinnfähigkeit des Menschen unterstützen diese Sinnqualität. Das wirkt sich so aus, daß dann, wenn der Sinn von etwas oder jemanden erfahren oder anschaulich antizipiert worden ist, sich die subjekteigenen Energien auf die Gewinnung von mehr Sinn richten; denn davon kann das Subjekt nie genug bekommen. Stimulierend wirken auch die emotionalen Begleitqualitäten wie Freude und Glücksgefühl, die besonders bei der Teilhabe an Erhebendem, Bedeutendem und Beglückendem naheliegen. Der erfahrene Sinn stellt außerdem einen hohen Anteil an Kognition (Wissen, Gewißheit) dar, wodurch die intellektuelle Bereicherung zunimmt. Da Wissen den Wunsch nach mehr, nach genauerem Wissen auslöst, wird durch Sinn auch im kognitiven Bereich eine Bewegung angestoßen, die man mit Interesse bezeichnen kann, weil hier – im Unterschied zur Motivation – das Sinnkriterium des Subjekts immanent ist. Bei der Motivation muß „Sinn“ erst von außen angestoßen werden. Der erzieherische und didaktische Wert einer mittelbaren, besser noch direkten Sinnerfahrung kann nicht überschätzt werden, weil sie das Tor zur Selbsterziehung und Selbstbildung öffnet.

4.4.4 Die legitimierende Qualität von „Sinn als Übergang“

Die transzendentalphilosophische, normative Perspektive von Jürgen-Dieter Löwisch unterstreicht den von uns vertretenen Anspruch der Welt, der mit dem Wissen zugleich wahrgenommen wird. Sie verweist aber auch darauf, daß sich der Anspruch legitimieren muß. Sinnvoll ist eine Handlung demnach dann, wenn sie vernunftbegründete Sollensforderungen erfüllt. Demnach kann nur das als sinnvoll erfaßt werden, was vernünftig ist. Hier stehen wir wieder einer Auffassung gegenüber, die über den Sinn von etwas stellvertretend für das Subjekt entscheiden möchte. Sie sagt, die Vernunft wisse, was sinnvoll sei. Das mag zwar für die Vernunft gelten, nicht aber für das Subjekt. Daher wäre es angemessener zu sagen: die Vernunft weiß, was vernünft-

tig, nicht aber was sinnvoll ist. Denn Vernünftiges ist für das konkrete Subjekt erst dann sinnvoll, wenn es den Sinn des Vernünftigen akzeptieren kann. Wir vertreten hingegen die Auffassung, daß Sinn erst im Vollzug entsteht und daß somit nicht von vornherein sagbar ist, was für jemanden sinnvoll ist. Man kann höchstens feststellen, daß die Chance für eine Sinnerfahrung sich erhöht, wenn man – aufgrund bisheriger Erkenntnisse – zum Beispiel die Vernunft als Entscheidungskriterium für Handlungen heranzieht. Dennoch bleibt es dabei, daß die Vernunft nicht letztbegründendes Prinzip pädagogischen und sicher auch menschlichen Handelns ist, sondern der Sinn (K. Biller, 1990). Dies ergibt auch der folgende, auf ethisches Handeln bezogene Argumentationszusammenhang.

Aufgrund des Zerbrechens des „praktischen Zirkels“ (Dietrich Benner) können Sitten keine letztbegründende Instanz mehr sein, wie sie es früher zweifellos gewesen sind. Wissenschaftlich ausgewiesene Handlungstheorien, die an die Stelle der Sitten traten, können ebensowenig letztbegründendes Prinzip ethischen Handelns sein, weil sie das Risiko der Folgen in der konkreten Praxis theoretisch nicht fassen. Recht verstandene Erziehung eröffnet den Weg zur Sinnfrage, weil sie im Menschen ein sinnstrebiges Wesen erkennt, das sich in Freiheit selbst bestimmen möchte und seine Entscheidungen verantworten muß. Daher ist auch Machbarkeit in der Erziehung kein letztbegründendes Prinzip. Im Dialog besteht die Möglichkeit der intersubjektiven Verständigung über pädagogisches Handeln. Aber auch der Heranwachsende kann hier nicht das letztbegründende Prinzip sein, soll vermieden werden, daß die Erziehung in die „Barbarei“ (Th. Litt, 1972, S. 65) zurückfällt. Vielmehr könnten verpflichtend anerkannte Normen des Handelns letztbegründend sein. Sie würden den jungen Menschen aus der Verfügungsgewalt des Erwachsenen befreien; denn auch dieser muß sich ihnen unterwerfen. Aber aufgrund ihrer Veränderung im Laufe der Zeit können auch sie den Anspruch nicht einlösen, letztbegründendes Prinzip zu sein. Das gilt auch für die sie fundierenden Werte. Einzig und allein der ihnen stets immanente Sinn bleibt unverändert. Daher kann ausschließlich nur er allein das letztbegründende Prinzip pädagogischen Handelns sein.

Sinn legitimiert aber nicht nur einzelne pädagogische oder ethische Handlungen, sondern das gesamte Leben. Die Richtigkeit dieser Behauptung läßt sich an der Abwesenheit von Sinn im Leben des Menschen beweisen. Menschen, die von einem Sinn-Defizit in eine noogene Neurose geraten sind, kann häufig nur die Hoffnung auf Sinnfindung am Leben erhalten. Sie erproben in dieser Situation jedes sinnversprechende Mittel, einschließlich abhängigmachender Drogen. Ein Leben, dem das Subjekt selbst oder gar andere keine Sinnerfüllung mehr zutrauen, das keine Sinnmöglichkeiten und somit keinen Sinn mehr „hat“, „ergibt“ oder „macht“, wird allzu leicht vernichtet, sei es z.B. durch Selbstmord, lebensbedrohliche Abenteuer, schädigende Ernährung oder durch Euthanasie. Da der Sinn des Lebens aber in lebensphilosophischer Sicht (vgl. z.B. Herman Nohl, 1949, S. 284) im Leben selbst liegt,

ist es bis zum letzten Atemzug des Menschen sinnfähig, kann es Sinn erfüllen. Ein Beispiel, sinngemäß nach Viktor E. Frankl: Ein Patient, wissend, daß er die kommende Nacht nicht überleben wird, lehnt die Hilfe des Krankenpflegers ab und schenkt ihm dadurch einige Stunden Schlaf. Demnach kann die Quintessenz nur lauten: Sinn legitimiert Leben.

4.4.5 Die diagnostisch-therapeutische und kritische Qualität von „Sinn“

Nach Sinn wird gefragt oder geforscht, wenn eine Krise (schwierige Situation, entscheidende Wendung) zu bewältigen ist. Anders gewendet können wir sagen: Immer dann, wenn Sinn thematisiert wird, liegt irgendwo eine Krise vor. So entstand auch die vorliegende Arbeit aufgrund der Einsicht in die schwierige Situation, in der sich Erziehung und Unterricht befinden (vgl. K. Biller, 1988c, S. 13–76). Sinn kann also eine „Krise“ diagnostizieren. Wir können auch aus anderer Sicht feststellen: Immer wenn eine „Krise“ auftaucht, ist zu prüfen, inwieweit ein Sinn-Defizit vorhanden ist, das durch vermeidbare, dauerhafte, sinnlose Eingrenzung menschlicher Möglichkeiten ausgelöst wurde. Diese Einsicht beansprucht bei der Erziehung in Familie und Schule Anerkennung, denn Erziehungsschwierigkeiten lassen sich in der Regel mehr oder minder deutlich auf ein Sinn-Defizit zurückzuführen, das auf den genannten Eingrenzungen beruht (vgl. K. Biller, 1988c, S. 83–97). Das aber verweist auf die enorme kritische Qualität von Sinn (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Auf der Grundlage anthropologischer und sinntheoretischer Erkenntnisse kann die therapeutische (heilende) Funktion von Sinn eingeleitet werden. Viktor E. Frankl hat auf der therapeutischen Leistung von Sinn seine Logotherapie aufgebaut. Gelingt es im schulischen Alltag, den Sinn schulischer Forderungen erahnen, aufblitzen oder gar erleben zu lassen, etwa durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen augenblicklicher Situation und einem größeren Ziel oder durch direkte Sinn-erfahrungen im konkreten Handlungsvollzug sowie durch die Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem und Beglückendem, auch in eingeschränkter Hinsicht an dem Genuß z.B. geistiger oder materieller Güter, so besteht keine Gefahr für die Entstehung eines Sinn-Defizits.

Heranwachsende brauchen zu ihrer Orientierung Leitbilder, deren Träger bezeugen, wovon sie überzeugt sind. Eltern und Lehrer, die gesamte Erwachsenengeneration steht hier vor einer sinnträchtigen Aufgabe. Hierdurch könnten sie jungen Menschen gelebten Sinn nahebringen, ohne moralisieren zu müssen. Das hülfe jungen Menschen, ihren Sinn, ihre Aufgaben und ihre Möglichkeiten der Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem und Beglückendem in ihrem Leben zu finden. Dies zu gewährleisten ist nötig. Die Einsicht von Eugen Fink ist nicht vergessen: „Ohne Lebenssinn können wir nicht existieren.“ (1970, S. 157)

Die diagnostische Qualität von Sinn kann bei der Anwendung auf die Lebensaltersstufen erprobt werden. In der Regel dienen *Kindheit und Jugendzeit*, jetzt auch

noch sehr viele Jahre des Erwachsenenlebens der Aneignung von Wissen. Mit anderen Worten: es kommt auf Bedeutung, Verstehen, Aufklärung an. Die Frage der Anwendbarkeit des Wissens wird mit dem Hinweis auf einen oft sehr späten Zeitpunkt, etwa „im Beruf“ beiseite geschoben. Vielmehr wird die völlige Hingabe an den Erwerb von Wissen erwartet, weil dann die Chance steige, einen einträglichen Beruf zu gewinnen. Die Frage nach dem Sinn des Wissens wird zwar gestellt, aber nicht beantwortet und erlebbar. Aus der Sinnfülle, die das Leben in dieser Zeit bietet, wird das Vorstadium zum Sinnerlebnis, wird offiziell nur das Sinn-Ziel „Bedeutung“, das erst ein Sinnerlebnis ermöglicht, zugelassen.

Im *Erwachsenenleben* dominieren Pragmatik, Erfolg und Zweck. Die wenigsten Erwachsenen sind bereit, aus Interesse über ihren beruflichen Weg hinaus, ihre geistige Welt zu erweitern. Oft sind sie auch durch berufliche Anforderungen erschöpft und an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt. Sie leben daher zweckmäßig, müssen es auch, wenn sie überleben oder Karriere machen wollen. Aber auch hier dominiert die Einseitigkeit. Die Frage nach dem Sinn des Zwecks taucht nicht auf und so verharret man im Bereich der Zwecke und Funktionen. Eine letztlich sinn-lose und damit inhumane Perspektive.

Erst im *Alter* taucht die Frage auf, ob das subjektive Leben sinnvoll verlaufen sei. Hier dominiert dann das Streben, möglichst viele der bisher versäumten Werte noch so lange es möglich ist zu verwirklichen, also Müße zu haben, zu reisen, nachzuholen, wozu man bisher noch nicht gekommen ist. Aber auch in diesem hoffnungslosen Wettlauf mit der subjektiven Lebenszeit dominiert Einseitigkeit, weil die Bereiche der Zwecke und der Bedeutung nicht mehr wichtig sind.

Wenn dies zumindest tendenziell richtig gesehen ist, dann macht der Sinnbegriff auf Einseitigkeiten aufmerksam, die in jedem Lebensalter anzutreffen sind. Es wird lediglich das Stadium der Sinnmöglichkeit „Bedeutung“, „Zweck“ und „Wert“ erreicht, wobei sie einzelnen Lebensstufen zugeordnet sind. Unserer Meinung nach aber müßten alle drei Sinnmöglichkeiten in allen Lebensaltersstufen ausgewogen vertreten sein, soll die Sinnfülle des Lebens erfahren werden. So wäre es beispielsweise für den Heranwachsenden sinnvoll, wenn er das angeeignete Wissen umsetzen könnte in verantwortetes Tun und die Frage nach dem Sollen bzw. Dürfen stellen lernte. Auf diese Weise erlebte er, daß sein Wissenserwerb etwas mit seinem Leben zu tun hat. Er könnte somit eine direkte Sinnerfahrung machen. Eine entsprechende Bereicherung der Lebensaltersstufen würden zweifellos therapeutisch wirken, weil dadurch ein Sinn-Defizit unwahrscheinlicher wird.

4.4.6 Die erzieherische Qualität von „Sinn als Übergang“

In den „Sinnstufen“ Franz Fischers (1975, S. 101) wird der Übergang vom Wissen zum Gewissen durch die Sinnfrage initiiert. Dadurch erkennt man das Wissen in seiner Zweckhaftigkeit und das Gewissen in seiner Funktion als Mittel, den immanen-

ten Zweck zu erfüllen. Das Subjekt vernimmt den Anspruch und erkennt darin die sinnbegründete Aufforderung zur Einwirkung in die Wirklichkeit, etwa in der Form der Handlung. Die Sinnerkenntnis ist für das Subjekt zugleich die Aufforderung, sich dem Anspruch der Situation, der Handlung, der Sache oder des Mitmenschen gegenüber angemessen zu verhalten und das erkannte Gesollte zu erfüllen, also zum Beispiel beim Spiel tatsächlich zu spielen und beim Lernen konzentriert zu lernen.

Es liegt auf der Hand, daß das Bemühen des Menschen, dem erkannten Anspruch von etwas oder von jemandem nachzukommen, erzieherisch sehr wertvoll ist. Dadurch kann das Subjekt einen erfolgreichen Weg zur Selbstverwirklichung und damit zur Persönlichkeitsbildung beschreiten. Eine Bestätigung dieser Auffassung erfahren wir durch Jürgen-Dieter Löwisch: Der Mensch, der „sich selbst die Arbeit an der Sinnerfüllung seines Daseins zur Aufgabe macht“, wird zur Persönlichkeit (1969, S. 114).

Der erzieherische Wert der Sinnerfüllung liegt vor allem darin, daß er dem Subjekt zur Erfahrung hilft, daß Selbstverwirklichung nur über die Sinnerfüllung und Wertverwirklichung möglich ist. Nur auf dem Weg über die Welt gelangt der Mensch zu sich, hat sinngemäß Wilhelm Dilthey immer wieder betont. Ich weiß nur dann, welche Potentialitäten in mir schlummern, wenn ich sie wecke, ins Leben rufe, verwirkliche. Dies bedeutet zugleich auch einen Wechsel in der Perspektive: Die Forderung nach Selbstverwirklichung muß durch jene nach Sinnerfüllung abgelöst werden, weil nur auf diese Weise das angestrebte Ziel „Selbstverwirklichung“ erreichbar ist.

Damit geht die Notwendigkeit einher, das Ich weniger in den Vordergrund zu rücken und an dessen Stelle die Hinwendung auf den oder das Andere zu verstärken. Die Sinnerfüllung und die Wertverwirklichung zeigen damit den angemessenen und einzig möglichen Weg zur Selbstverwirklichung. Mündigkeit und Bildung auf. Ziele dieser Art können am besten auf Umwegen erreicht werden. Damit kann theoretisch die in der Gegenwart oft überzogene Ichhaftigkeit erfaßt und durch einen Wechsel in den Prioritäten in einen unerläßlich notwendigen, aber abhängigen Stellenwert gebracht werden. Außerdem ist damit ein konstruktiver Vorschlag zu dessen Überwindung gemacht. (Vgl. auch H. Dietz, 1978)

Rückblickend erkennen wir lebenserhaltende und innovierende Tendenzen, die sich durch die genannten funktionalen Qualitäten des Sinns als Übergang ziehen. Das unterstreicht noch einmal, daß in jedem konkreten Akt, in dem sich Sinn wahrnehmen läßt, die potentielle Präsenz aller Qualitäten gegeben ist. Doch nicht immer gelingt es dem Subjekt, sie zu realisieren. Das macht darauf aufmerksam, daß bei den Bemühungen um Sinnerlebnisse, Behinderungen zu überwinden sind.

4.5 Gefährdungen des „Sinns als Übergang“

In systematischer Absicht könnte man die Gefährdungen des Sinns als Übergang aus der Nichterfüllung von Bedingungen seiner Möglichkeiten ableiten (vgl. Abschnitt 4.2). Aus Platzgründen ist eine Begrenzung auf subjektbedingte Barrieren und Behinderungen und auf historisch-gesellschaftlich-kulturelle Sinnbedrohungen nötig. Wir gehen hier mit Alfred Längle (1986) von der Überzeugung aus, daß das Sinnerlebnis einen wahrnehmungs-psychologischen Vorlauf benötigt. Wenn hierbei Störungen auftreten, ist das Sinnerlebnis gefährdet. Nach Längle kann es sich auf der Zellebene um Barrieren im afferenten (hinführenden) und efferenten (wegführenden) Ast der Nervenzelle sowie im Zelleib handeln. Es kommt hierdurch zur Hemmung der Wahrnehmung, der Verarbeitung und der Ausführung, was die Erkenntnis, die Einsicht und Motivation beeinträchtigt.

Die Barrieren der *Sinnwahrnehmung* können natürlicher Art sein, denn diese ist subjektiv begrenzt. Nicht alles in der Wirklichkeit ist im positiven Sinne „sinnvoll“. Von Theodor Litt stammt die Einsicht, daß sich auch dasjenige durchsetzt, was „unsinnig“ scheint. Der „Primat des Positiven“ (1948a, S. 275) gilt nur für die „mit dem *Sinn* als solchen mitgebrachte Ordnung“, also nur für das Gefüge von Bedeutungen, als welches sich das Ganze des Sinns aufbaut, wenn es in ideeller Reinheit und unter Absehung von seinen wirklichen und möglichen Realisierungen betrachtet wird“ (ebd.). Der Primat des Positiven kennzeichnet jedoch nicht „den Bau der *Wirklichkeit*“ (ebd.), was heißt, daß in der konkreten Wirklichkeit weder die *Eindeutigkeit*, die *Wahrheit* noch das *Normgemäße* als Erscheinungsweisen des Sinnpositiven sich unangefochten durchsetzen (vgl. S. 256–279). Das potentiell Sinnhafte muß aus der Reizflut adäquater und inadäquater Reize durch das „Sinn-Organ“ (V.E. Frankl) – das Gewissen –, durch die Ratio (Vernunft) und den Intellekt (Verstand), Emotion und Physis (sinnenhafte Wahrnehmung) ausgewählt werden. Mit Theodor Litt binden wir „Sinn“ prinzipiell an „Norm“ als Maßstab, wie er sich in der „Sinnstruktur“ subjektiv ausdrückt. Dadurch kann auch Normwidriges als „sinnvoll“ erfaßt werden. Das Sinnerlebnis ist also gefährdet, wenn der Wahrnehmungsapparat des Menschen nicht optimal funktioniert (daher: Wahrnehmungsübungen) und das Gewissen nicht entwickelt ist (daher: Gewissenserziehung).

Die Barrieren der *Verarbeitung* und *Ausführung* können auf natürliche Grenzen zurückgehen oder auch durch eine erworbene Schädigung bzw. mangelhafte Entfaltung der Fähigkeiten des Subjekts liegen. Das Subjekt kann beispielsweise die Sinnmöglichkeiten, Bedeutungen, Zwecke und Werte in falsche Zusammenhänge bringen und falsch bewerten oder bei der Ausführung die Übung vergessen u. a. m.

Neben diesen fremdverursachten Barrieren gibt es außerhalb der neuronalen Ebene die selbstverursachten Barrieren. Einige *Schutzbarrieren* lassen sich auf der Wahrnehmungsebene, der Verarbeitungsebene und der Durchführungsebene nennen. Auf der Wahrnehmungsebene vermeidet das Subjekt z.B. die Informationsaufnah-

me. Es will nicht zu viel wissen, aus Angst, überbelastet zu werden. Gelassenheit, Offenheit und Beeindruckbarkeit ist die positive Gegenhaltung. Auf der Verarbeitungsebene verweigert das Subjekt aktiv jeglichen Konsens. Es leugnet trotz besseren Wissens, sagt „nein“, weist zurück und verweigert die Anerkennung. Auf der Durchführungsebene weiß der Betreffende, was er soll und bejaht dies innerlich, führt es aber nicht aus. Er redet sich heraus, ohne das „ungute Gefühl“ zu verlieren, das ihn wegen seiner Untreue gegen sich selbst überkommt.

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

Bei der *Wunschbarriere* dominiert auch die Bereitschaft, willkürlich vorzugehen. Auch bei ihr besitzt der Weg zum Ziel keinen Wert. Das Ziel selbst wird in seiner Werthaftigkeit jedoch in Frage gestellt. Daher lohnt es sich nicht, sich dafür einzusetzen, ein Mensch mit dieser Einstellung wünscht sich etwas, ohne bereit zu sein, sich dafür anzustrengen. Er bleibt in der Unverbindlichkeit stecken und engagiert sich nicht. (Vgl. zu den „Barrieren“ A. Längle, 1986)

Abgesehen von diesen absichtlich errichteten Barrieren, die aus einem unangemessenen Verständnis von Schutz, Ziel oder Wunsch resultieren, sollen jene *Tendenzen oder Fehler der Wahrnehmung* erwähnt werden, denen man sich nur schwer entziehen kann, wie z.B. der Hof- bzw. Halo- oder der Pygmalioneffekt.

Fehlgeleitete subjektive Sinnzuweisungen oder Sinnfixierungen, nicht ausschließlich auf das Erwachsenenalter begrenzt, gefährden den Sinn als Übergang. Ein Beispiel ist die sich ausbreitende Magersucht in hochentwickelten westlichen Ländern, von der – statistisch – jede hundertste Frau betroffen ist. Die Magersucht (Anorexia nervosa) wird zusammen mit der Eß- und Brechsucht (Bulimie) als Folge bestimmter, subjektiv gültiger Sinnzuweisungen und Sinnstrukturen gesehen. In der Regel wollen die davon Betroffenen und in relativem Wohlstand Lebenden den lebenserhaltenden Hungertrieb in asketischer Weise überwinden. Sie versetzen sich in das psychische Hochgefühl, über animalische Dinge erhaben zu sein, haben sich auf das Nein zum Hungertrieb festgelegt. Die an Magersucht leidenden Menschen wollen eine Sonderstellung einnehmen. Sie wollen exakt dem als normal geltenden Ideal eines schlanken Körpers, der höchstens das sogenannte Idealgewicht hat, erreichen. Sie können nur das als Sinn zulassen, was diesem gesetzten Ziel entspricht. Sie sind demzufolge die Sklaven dieses Ideals, dieser subjektiven Sinnzuweisung. Sobald sie

in der Therapie den Unsinn erkennen, den sie sich haben aufzwingen lassen, sind sie auf dem Wege der Besserung.

Dieses Beispiel lehrt, daß subjektive Sinnzuweisungen zu einem Selbstzwang führen können. Daher ist die Frage nach dem Sinn von Sinn äußerst hilfreich. Hätten die Betroffenen nämlich sofort nach dem Sinn ihrer Sinnzuweisung gefragt, so hätten sie erkennen können, daß ihr subjektiver Sinn ein Unsinn ist. Allerdings besteht über die Ursache von Sinnfixierungen noch weitaus Unklarheit. Da die Gefährdung, die von Sinnfixierungen ausgeht, für den Menschen sehr groß ist, entsteht die Aufgabe, während Kindheit und Jugendzeit auf die Art und Weise besonders zu achten, wie Sinnentscheidungen zustande kommen. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer „Schulpathologie“ (vgl. K. Biller, 1988c).

Da Sinn als Übergang in der Regel vermittelt werden muß, unterliegt er der nicht geringen Gefahr einer *unangemessenen Vermittlung*. Zu denken wäre an methodisch-didaktische Fehler des Lehrers im Unterricht. Außerdem besteht die nicht seltene Gefahr, daß „Sinn“ in der Schule dekretiert wird, etwa wenn der Lehrer dem Schüler signalisiert, er wisse schon, was für ihn sinnvoll sei.

Eine weitere Gefährdung von Sinn geht aus dessen Negativität hervor. Sinn ist ein negativer Begriff: er enthält keine normativen Gehalte, kann also nicht sagen, wie das Sinnvolle auszusehen habe, sondern kann nur im Nachhinein feststellen, ob etwas sinnvoll war oder nicht. Sinn präsentiert lediglich den Anspruch der Wirklichkeit und fordert es zum Handeln auf. Welcher Art der Anspruch ist, muß das Subjekt aufgrund seiner Sinnsichtigkeit, seines Wissens über die Wirklichkeit erkennen. Aber dieser vermutete Anspruch kann das Subjekt überfordern, umso mehr, als das Subjekt den Entschluß zur Handlung nur mit sich selbst aushandeln muß. Ebenso kann ein großes Leid das Subjekt daran hindern, in ihm einen Sinn zu erkennen und die Aufgabenhaftigkeit der Situation zu akzeptieren. Damit ist die Situation der „*Sinnverdeckung*“ gegeben, wie Max Müller (1966) – zwar aus ontischer Sinnauffassung, aber dennoch illustrativ – formuliert. In der Langeweile, ein insbesondere in der Schule nicht seltenes Vorkommnis, ereignet sich in der Regel ein „*Sinnentzug*“ (ebd.). Eine „*Sinnzerstörung*“ ist durch die Wirklichkeitsvernichtung z. B. in der Todesangst gegeben. Leid, Langeweile und Wirklichkeitsvernichtung sind in der Tat drei Herausforderungen für das Subjekt, „... trotzdem Ja zum Leben (zu) sagen“, wie Viktor E. Frankl in einem Buchtitel formuliert. Aber sie können es auch überfordern und das Sinnerlebnis gefährden.

Neben diesen subjektbedingten Sinnbedrohungen sollen aber auch jene angesprochen werden, die durch den Zeitgeist sowie die wirtschaftliche und kulturelle Lage entstehen. Hier sind zunächst jene Erscheinungen hervorzuheben, die die Vielfalt der Möglichkeit des Menschen, zu einem Sinnerlebnis zu gelangen, erheblich einengen. Beispiele hierfür sind die eingrenzenden Lebensbedingungen, die durch die Technisierung unserer Welt auftauchen: eingengter Lebensraum durch zunehmen-

dem Verkehr, Lärmbelästigung und schlechte Luftqualität, Zurückdrängung der Natur, Artensterben usw.

Die Ursprünge von Sinnbedrohungen, die Philip Henry Phenix (1964, S. 30–38) der amerikanische Lehrplantheoretiker und Philosoph nennt, und die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, können wir auch heute und hier ernstnehmen, wenngleich sich die Gewichtung verschoben hat. Wir nennen:

(a) Ein *kritizistischer Geist der Zeit* weckt u. a. Zweifel und überzogene Kritikbereitschaft, die alle Möglichkeiten von Sinn in Frage stellen und zu einer nihilistischen Haltung führen können. (Nicht so aktuell wie 1964.)

(b) Die *zunehmende Mechanisierung und Depersonalisation des Lebens* führt dazu, daß der Mensch sich der Maschine angleichen muß. Er kann im Laufe der Zeit seine Identität als Person verlieren: sein Wert besteht nicht mehr in ihm selbst, sondern in seinem Beitrag zur Wirksamkeit des sozialen Mechanismus. Der Mensch erscheint als animal laborans, eine Perspektive, die besonders – so ergänzen wir – in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit in ihrer ganzen Bedrohlichkeit für Sinn erscheint.

(c) Der *Reichtum an Sinnmöglichkeiten* in einer komplexen Kultur wird zur Ursache von Sinnlosigkeitsgefühlen, weil Orientierungen fehlen. Das Anwachsen des Wissens kann z. B. selbst der Spezialist nicht mehr aufnehmen.

(d) Der *schnelle Wechsel geltender Inhalte* macht das Leben unstetig. Nur wenige Traditionen bleiben bestehen.

Trotz dieser und anderer Sinngefährdungen braucht es uns um den Sinn nicht bange zu werden: jede registrierte Sinnbedrohung löst die Sinnfrage aus, deren Antwort zu neuen Möglichkeiten von Sinn führt. Die potentiellen Sinnmöglichkeiten, die in der Welt liegen, können wir Menschen nicht ausschöpfen. Deshalb wird Sinn immer möglich sein. Jedoch wird das Subjekt ihn nicht immer eindeutig erfahren und sich deshalb besonders um Klarheit bemühen müssen. Es wird auch mit „Unsinn“ und „Widersinn“ sich auseinanderzusetzen haben. Wie aber grenzt sich Sinn von ihnen und anderen Sinnkomposita ab?

4.6 „Sinn als Übergang“ und seine Beziehung zu Sinnkomposita oder: sind „Unsinn“ und „Widersinn“ Sinn?

Die in der Überschrift gestellte Frage „Sind ‘Unsinn’ und ‘Widersinn’ Sinn?“ beantworten wir mit Hilfe von Theodor Litt: „Damit ein Ereignis als Heimsuchung, als Fügung, als Sinnlosigkeit /.../ gelten könne, muß in der Seele der beteiligten oder betroffenen Person irgendwie die Norm oder Forderung anklingen, wider die das durch sie Erwirkte oder Erlittene verstößt.“ (1948a, S. 273) Nach Litt bezeichnet jemand ein Ereignis als „Unsinn“, wenn es mit dem von ihm anerkannten Normenhorizont nicht übereinstimmt oder gegen eine von ihm akzeptierte Forderung verstößt oder – allgemein gesagt – nicht mit seiner subjektiven Sinnstruktur vereinbar ist. Die

Bindung von Sinn bzw. Unsinn an „Norm“ ist unerlässlich, soll der Willkür vorgebeugt werden; denn nicht alle vermögen alles als „sinnvoll“ zu erfahren. Die Normen haben bei der Feststellung von objektivem Sinn eine wichtige Funktion zu erfüllen. Sie helfen, die Sinnqualität eines Ereignisses, einer Handlung, einer Situation, eines Objekts, eines Lebens oder eines Wortes zu erkennen. Und umgekehrt gilt: Normen sagen, welche Anforderungen an einen Sinnbereich zu stellen sind, daß sie aller Wahrscheinlichkeit nach sinnvoll werden. Jedoch sind hier keine bestimmten normativen Inhalte gemeint, sondern nur die Norm in formaler Hinsicht; denn Sinn kann sich bekanntlich auch mit Normwidrigen verbinden.

Objektive und subjektive Maßstäbe entscheiden aber nur über die *Qualität eines Ereignisses*. Das Subjekt befindet anschließend über dessen Sinnmöglichkeiten. Jemand könnte demnach ein als „Unsinn“ bezeichnetes Ereignis – so beantworten wir die obige Frage – durchaus als „Sinn“ benennen, weil es in sein Kriterienraster hineinpaßt. „Unsinn“ hat oder macht für ihn Sinn. Was als sinnvoll oder unsinnig bezeichnet wird, hängt vom verwendeten Maßstab ab. Ändert er sich, fallen auch die Bewertungen der Ereignisse anders aus.

Betrachten wir nun einen Schüler, der mit dem Bleistift in einem bestimmten Rhythmus auf die Bank klopft. Für den Lehrer ist das Schülerverhalten unsinnig, weil es sich nicht in den größeren Zusammenhang der idealen Schülerrolle einfügt. Ist es aber wirklich Unsinn, Nichtsinn? Aus der Schülerperspektive zweifellos nicht, denn sonst würde er es ja nicht tun. Er dachte vielleicht an ein Lied, das er sich rhythmisch vergegenwärtigte. Für ihn war das Klopfen also sinnvoll. Die Erinnerung des Lehrers an die individualpsychologische Erkenntnis, wonach Heranwachsende die Aufmerksamkeit des Lehrers wollen, eröffnet einen neuen Zugang zum Verständnis des Klopfens. Es könnte eine Signalfunktion haben: „Lehrer beachte mich!“ So gesehen hat es nun doch einen Sinn. Genauer gesagt, hat das Klopfen einen „gesagten Sinn“ (Rhythmus eines Liedes) und einen „gemeinten Sinn“ (Bitte um Aufmerksamkeit). Wer dies erkennt, wird nach dem gesagten und gemeinten Sinn von Handlungen fragen und erst nach der Beantwortung ein Urteil über die Handlung fällen: Erst Sinnerschließung und dann Beurteilung, so lautet die Maxime.

Etwas, das als Unsinn bezeichnet wird, bekommt den Geruch des Stigmas und der Ausgrenzung. Das hängt sicherlich mit seiner Schädlichkeit zusammen. Auf Dauer kann der einzelne unter Unsinn leiden, wie z. B. bei der Bulimie und Anorexie. Daher ist „Unsinn“ möglichst schnell zu identifizieren. Das gilt auch für die Gemeinschaft. Sie kann sich eine Sezession nicht leisten, will sie nicht zerfallen. Sie braucht Sinn und ist demnach an einer klaren Entscheidung ihrer Mitglieder interessiert und entwickelt Entscheidungshilfen, etwa in Form von Normen.

Die sprachliche Betrachtung von „Unsinn“ unterstreicht diese Aussagen. Die Vorsilbe „Un-“ betont sehr deutlich, daß es sich um das Gegenteil von Sinn handelt. Unsinn ist etwas, was keinen Sinn hat oder macht, also „Nichtsinn“ ist, wie Walter

Braun sagt (1989a, S. 98). Eine „schnurgerade Kurve“ ist genauso wie der „quadratische Kreis“, den Braun anführt, ein Beispiel für „Unsinn“. Eine solche Aussage hat weder objektiv noch subjektiv Sinn, sagt Braun (ebd.), wovon wir aber aus den obigen Gründen nicht zustimmen können. Wer nämlich „quadratischer Kreis“ sagt, will vielleicht gerade einen Spaß machen, und so *hat* oder *macht* er in einem größeren Zusammenhang durchaus Sinn. Es muß ja auch sinnvoll gewesen sein, ihn zu erfinden. Er selbst kann aber so wenig Sinn *sein* wie jene, weil Sinn nicht ontisch ist, sondern erst im Vollzug von Oszillationen zur Existenz gelangt.

Der *Widersinn* richtet sich gegen einen vorausgegangenen Sinn. Er ist dessen antinomischer Gegensatz. Braun bringt das folgende Beispiel: „Es ist widersinnig /.../ einen Menschen ein vernünftiges Lebewesen zu nennen, einen anderen aber als unvernünftiges Lebewesen zu bezeichnen. Entweder sind alle Menschen vernünftige Lebewesen, oder keinem kann dieses Attribut zukommen.“ (1989a, S. 98f.) Der *Widersinn* ist im Objektiven begründet, d. h. man kann ihn eindeutig als solchen identifizieren, hier z. B. durch die Anwendung logischer Regeln. Wenn wir uns an die eingangs gestellte Frage erinnern, so können wir antworten, daß *Widersinn* in der Tat Sinn ist, der lediglich dem vorausgegangenen Sinn konträr gegenübersteht.

Betrachten wir noch weitere Sinnkomposita. Der *Eigensinn* ist Sinn und zwar ein überspitzter subjektiver Sinn. Der Eigensinnige ist im Besitz von Sinn, eigentlich in Besitz genommen, besessen von Sinn, wie das Wort „eigen,“ ausdrückt. Er löst sich aus dem allgemeinen Normenhorizont und riskiert den Kontaktverlust zur Umwelt. Otto Friedrich Bollnow spricht davon, daß der „Unvernünftige /.../ eigensinnig“ sei (1950, S. 725). Wer sich also über die Maßstäbe der Vernunft hinwegsetzt und glaubt, auf seinen Sinnzuweisungen beharren zu müssen, gilt als eigensinnig. In der Kindheit versucht sich auf diese Weise das Kind gegenüber anderen durchzusetzen. Es ist eine herausfordernde Erziehungsaufgabe, ihm die Unterschiede in der Sinnzuschreibung zu verdeutlichen. Gelegentlich bezeichnet man mit *Eigensinn* auch die Fähigkeit des Kindes, bereits ein eigenes Urteilsvermögen zu besitzen.

Ist *Wortsinn* und *Sinn des Wortes* das gleiche? Der „Sinn“ im Begriff „Wortsinn“ ist lediglich ein Synonym für Bedeutung (Designat) des Wortes, also kein Sinn in unserem Verständnis. Das gilt übrigens auch für „Zweck“ und „Funktion“. Der „Sinn“ in der Bezeichnung „Sinn des Wortes“ ist zwar auch Designat aber darüber hinaus verweist es auf den in Rede stehenden Sinnbegriff. Beim Sinn des Wortes geht es um dessen Ausdruck, um die Assoziationen, die er weckt, seine Absichten, das Ziel, das es erreichen möchte u. a. m. (Vgl. auch Gottlob Fege 1892, der auf die Unterscheidung von Sinn und Bedeutung aufmerksam machte und die moderne Semantik entscheidend beeinflusste. Siehe auch Abschnitt 4.7)

Unter dem Begriff *Wortsinn* verstehen wir Bedeutungen, die ein Wort haben kann. „Sinn“ fungiert hierbei als Synonym für „Bedeutung“. Darüber hinaus besagt der *Objektsinn* (gemeinter Sinn) auch, wozu das Objekt gebraucht wird oder werden

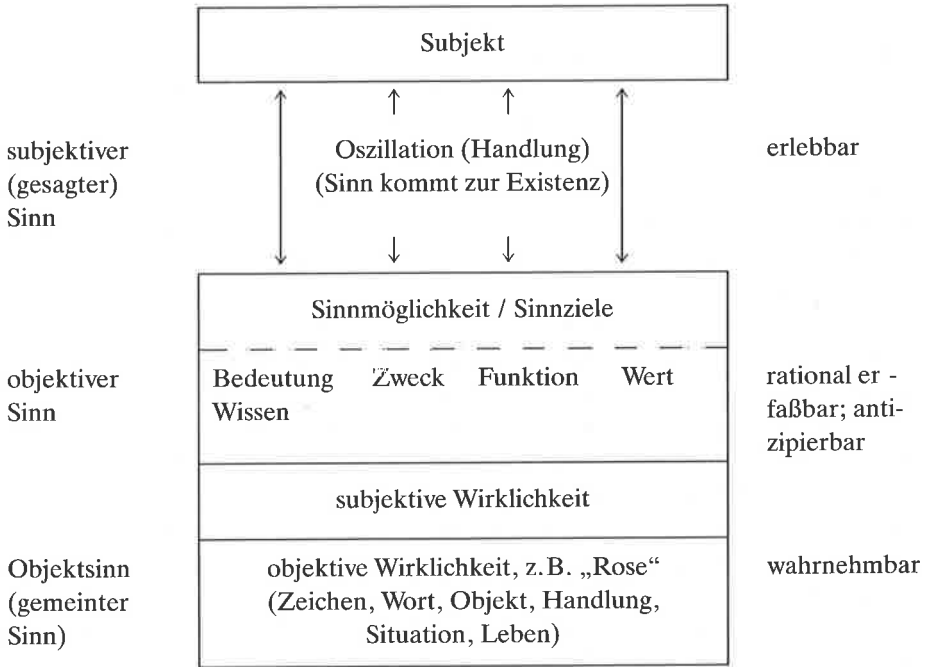
kann. Er besagt außerdem, was das Subjekt im Umgang mit ihm tun muß, um seinen Anspruch in einer konkreten Situation zu erfüllen. Er erlaubt zudem die Blickrichtung auf Bedeutendes, Erhebendes, Beglückendes, das sich unter Umständen beim Umgang mit dem Objekt einstellen kann. Er ist jedoch nicht gleichzusetzen mit *objektivem Sinn*, der auf dem Weg über unterschiedliche Beschäftigung mit der Wirklichkeit (z.B. wissenschaftliche Erforschung, sensibles Erleben des einzelnen) in den Formen Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert entsteht. Er ist rational erfaßbar und bewußt antizipierbar. Der objektive Sinn erfaßt auch bewährte, jederzeit verfügbare Gegebenheiten, die bei vielen Menschen zu Sinnerfahrungen geführt haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch beim Subjekt hier und jetzt erfolgreich sein können. Objektiv sinnvoll ist das, was anerkannten Maßstäben entspricht. Der hier gemeinte Sinn ist gleichsam objektiv überprüfbar. Er ruht aber nicht in den objektiv gegebenen Realitäten, sondern entsteht erst im Vollzug (reale oder vorgestellte Handlung, Aktivität). Der über die Oszillation zustande gekommene *subjektive Sinn* (gesagter Sinn) bezeichnet das, was für ein Subjekt sinnvoll ist. Objektiver Sinn ist rational transportierbar; der subjektive hingegen kann erlebt werden.

Es gibt unserer Auffassung nach nur einen Sinn. Alles andere sind Vorformen von Sinn, Sinnmöglichkeiten oder Sinnziele (Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert). Zu ihnen zählen wir auch den objektiven Sinn und den Objektsinn. Sie alle können nicht erlebt, sondern nur rational erfaßt werden. Es gibt demzufolge auch keine „Sinnarten“, wie etwa Handlungs- und Situationssinn, sondern nur verschiedene Namen (begriffliche Fixierungen), die unterschiedliche Leistungen von Sinn an unterschiedlichen Objekten zu erfassen suchen. Der „Sinn“ einer Handlung ist genauso „Sinn“ wie der einer Situation. Hier wechselt nur der Sinnträger und somit der Kristallisationskern, an dem Sinn mit Hilfe des Subjekts zur Existenz gelangen kann. Graphisch ergibt sich die folgende Struktur: (Siehe S. 177)

Die Graphik will die Polarität von Subjekt und jener Wirklichkeit, die das Subjekt wahrnimmt (subjektive Wirklichkeit) erfassen. Während in der subjektiven Wirklichkeit Objektsinn (gemeiner Sinn) und objektiver Sinn (allgemein anerkannte Sinnzuschreibung) einerseits wahrgenommen und andererseits entweder rational erfaßt oder antizipiert werden, entsteht der subjektive Sinn erst in der Auseinandersetzung des Subjekts mit der subjektiven Wirklichkeit, etwa im Rahmen einer Handlung und ist dadurch erlebbar.

4.7 Das „Zwischen“ als der Existenzbereich von „Sinn als Übergang“

Wo – so müssen wir jetzt fragen – ist „Sinn“ theoretisch zu verorten, wenn er erfahren wird? Bei der Klärung dieser Frage kann die *Semantik* ihre Hilfe anbieten. Worin besteht diese? Die moderne Semantik wurde von Gottlob Frege entscheidend mitgeprägt. Einen wesentlichen Beitrag dazu lieferten seine grundlegenden Reflexionen „Über Sinn und Bedeutung“ (1892; jetzt in 1969, S. 40–65). Darin entwickelt er



seine Auffassung, daß mit dem Zeichen (Name, Wortverbindung, Schriftzeichen) außer dem Bezeichneten, also die Bedeutung des Zeichens, noch der Sinn des Zeichens, das ist die „Art des Gegebenseins“ (1969, S. 41), verbunden ist. „Es würde die Bedeutung von ‘Abendstern’ und ‘Morgenstern’ dieselbe sein, aber nicht der Sinn.“ (Ebd.) Ein Zeichen hat also eine bestimmte Bedeutung, das ist der sinnlich wahrnehmbare Gegenstand, und einen Sinn, das ist die Art des Gegebenseins dieses Objekts. Darüber hinaus ist aber nach Frage mit dem Zeichen noch die Vorstellung verknüpft. Die Vorstellung ist ein Bild, das durch erinnerte Sinneseindrücke und ausgeübte Tätigkeiten entstanden ist. Das Bild ist oft „mit Gefühlen getränkt“ (S. 43) und seine einzelnen Teile sind unterschiedlich deutlich. Dieselbe Vorstellung ist bei demselben Menschen nicht immer mit demselben Sinn verbunden (vgl. S. 44). Aus dieser Perspektive kann Frege wie folgt formulieren:

„Die Bedeutung eines Eigennamens ist der Gegenstand selbst, den wir damit bezeichnen; die Vorstellung, welche wir dabei haben, ist ganz subjektiv; *dazwischen liegt der Sinn*, der zwar nicht mehr subjektiv wie die Vorstellung, aber doch auch nicht der Gegenstand selbst ist.“ (1969, S. 44; meine Hervorhebungen.)

„Sinn“ als die „Art des Gegebenseins“ des Objekts liegt *zwischen* „Vorstellung“ und „Gegenstand“, *zwischen* Subjekt und Welt. Er liegt also weder ausschließlich im Objekt noch in der Vorstellung des Subjekts, sondern – bedingt durch die Art seiner Gegebenheit – auch für andere wahrnehmbar, dazwischen.

Dieser „Zwischen“-Raum läßt sich auch in der *neurophysiologischen* Ebene auffinden. „Sinn“ ereignet sich gleichsam „Zwischen“ den zu Modulen zusammengeschlossenen Zellen. Da die Sinnfrage mit einer Krise im weiten Sinn des Wortes verbunden ist, also mit einer Art Unterbrechung des begonnenen neurophysiologischen Weges, beendet das Sinnereignis die Unterbrechung. Hier wird deutlich, daß Sinn als „Übergang“ aufzufassen ist und im Raum zwischen Nervenzellen bzw. deren Modulen zur Existenz gelangt. Er stellt somit die Brücke dar, über die der Gehirnstrom in der ursprünglichen Richtung „fließen“ kann. Der Sinn verbindet damit Getrenntes einerseits und integriert Divergentes in das vorliegende Muster andererseits. Er „ist“ ausschließlich im Gehirn des einzelnen und somit in der Tat nur konkret, wenn er zur Existenz kommt. Er bedarf demnach zu seiner Existenz außer den genannten äußeren Bedingungen (vgl. Abschnitt 4.2.1) gleichsam zwei Pole, die er überbrücken, überspringen oder verbinden will. Der Sinn „ist“ also weder bereits in der Nervenzelle, die vor der Unterbrechung des Informations- und Energiestroms aktiv ist, noch fließt er etwa als „Strom“ weiter, nachdem die Unterbrechung überwunden ist. Er wird zwar im voraus angestrebt und gesucht, aber erst in nachhinein bemerkt. Da das Sinnerlebnis in der Regel mit einem angenehmen Gefühl begleitet ist, müßte eine neuronale Verbindung zum emotionalen Zentrum im Gehirn bestehen. „Sinn“ findet, verkürzt gesagt, statt zwischen materiellem Gehirn und immateriellem Bewußtsein (vgl. J.C. Eccles; D.N. Robinson, 1985, S. 66).

Diese neurophysiologische, modellhaft skizzierte Spur des Sinns liegt jeglicher Genese von Sinn zugrunde. Deshalb können wir bildlich davon sprechen, daß Sinn sich *zwischen* Subjekt und Objekt ereignet. (Vgl. Graphik in Abschnitt 4.3.3) Zwischen diesen Polen ereignet sich ein Brückenschlag, etwa wenn das Subjekt den Sinn eines Wortes erfahren hat. Der Sinn liegt also nicht in der Welt vor, sondern braucht zu seiner Existenz stets einen zweiten Pol, der in der Regel das Subjekt ist. Es können demnach weder die Normenwelt noch das subjektive Bedürfnis allein über die Sinnhaftigkeit von etwas angemessen entscheiden: „Sinn“ ereignet sich nur in dem von ihnen gebildeten „Zwischen“-Raum.

Diese Vorstellung ist auch in der *Pädagogik* zu finden. Sie klingt z.B. bei Herman Nohl an, wenn er von der „*wechselseitigen* Erhellung von Erlebnis und Objektivati-on“ spricht. (1978, S. 120; meine Hervorhebung). Hier liegt das Bild der Oszillation zwischen Subjekt und Objekt, die im Sinnerlebnis zur Ruhe kommt, vor. Wenn Pädagogen, wie z.B. Walter Braun (vgl. Abschnitt 3.2.3) formulieren, daß „Sinn“ in der Welt vorgegeben ist, so machen sie auf eine erkenntnistheoretisch unerläßliche Denknöwendigkeit aufmerksam. Ob dies allerdings mit der Realität übereinstimmt, ist dadurch überhaupt nicht gesagt. Ihre Aussage erscheint nur so lange als richtig, wie wir die dazu passende Theorie vertreten. Wer, wie Theodor Litt (vgl. Abschnitt 3.2.1) formuliert: „das Leben stellt die Aufgaben“, meint damit, daß das Subjekt irgendwie sich durch irgendetwas aus irgendeinem Grund angesprochen

fühlt und aus einer bestimmten Konstellation der Wirklichkeit eine Aufgabe für sich herausliest. Die Wirklichkeit, das Leben, die Welt u. a. m. sind hierbei jedoch stumme, aber „bedeutungshungrige“ (H. Rauschenberger, 1989, S. 23) Bezugspartner. In dieser Situation ist kein Sinn im Spiel, nur die wahrgenommene Aufgabe. Erst nach deren Vollzug und der damit verbundenen Frage „War das sinnvoll, was ich machte?“ kommt Sinn ins Spiel. Sinn wird erst durch die Aufgabenbewältigung oder Teilhabe an Erlebnissen ausgelöst. Er findet also im „Zwischen“-Raum von *Wahrnehmung und Erfüllung* von Aufgaben statt. Nur auf dem Weg über Aufgabe, Teilhabe und einer Unzahl weiterer Möglichkeiten gelangen wir zur Sinnerfüllung. Man könnte sogar behaupten, die gesamte Welt sei ein unerschöpfliches Reservoir potentieller Sinnerfahrungen, die der Verwirklichung durch uns Menschen harren. Auch hier muß sich erst ein „Zwischen“-Raum konstituieren, damit Sinn existieren kann. In diesem Verständnis erscheint uns die Rede von einem vorgegebenen Sinn angemessen; nur in diesem Bedeutungszusammenhang können wir die Bezeichnung „Wirklichkeitssinn“ (Franz Fischer) akzeptieren. Aber auch diese Auffassung verdeutlicht, daß Sinn als Übergang *zwischen* Subjekt und Welt fungiert und dadurch im „Zwischen“-Raum zur Existenz gelangt. Wir sehen, daß Sinn nur dann als Übergang zwischen Mensch und Welt fungieren kann, wenn es ein „Zwischen“ für ihn gibt. Wo er mit einer der beiden Seiten, mit Subjekt oder Objekt, identifiziert wird, kann er nicht „sein“.

Sinn „ist“ nur *zwischen* dem, der ihn gleichsam trägt, ermöglicht und meint, und jenem, der ihn sagt und erfüllt, also *zwischen* Welt und Subjekt oder zwischen Subjekten. Sinn ist selbst nicht das Gemeinte; denn sonst wäre er materialisierbar. Insofern ist er auch nicht die Wirklichkeit selbst. Er kann ebensowenig in ihr, gleichsam fertig anwesend, „sein“. Sinn „ist“ auch nicht im Subjekt. Denn was jemand über die Sinnerfahrung aussagen kann, ist nicht der Sinn selbst, sondern, was er als sinnvoll erlebte. Nur der Sinnträger ist Gegenstand der Aussage. Von diesem Sinnträger kann man – jedoch nicht mit absoluter Sicherheit – erwarten, daß er bei einem anderen Subjekt gleichfalls ein Sinnerlebnis bewirkt. Sinn existiert in dieser Sicht in dem „Zwischen“-Raum von *Subjekt und Welt*, den er als Übergang ausfüllt.

Auf einer letzten Ebene können wir feststellen, daß Sinn den Raum zwischen Geburt und Tod von uns Menschen umspannt. Das hat zur Folge, daß wir menschliches Leben vom Anfang bis zum letzten Atemzug für sinnvoll betrachten. Die logotherapeutischen Erkenntnisse unterstützen unsere Überzeugung, daß kein Mensch ohne Sinnerfahrung leben kann (vgl. Abschnitt 4.4.5). Anders gewendet, können wir formulieren: Wenn Menschen in ihrem Leben sich nicht am Sinn orientieren würden, könnten sie in der Gesellschaft nicht bestehen. Gesellschaften wiederum könnten nicht überleben, wenn ihre Mitglieder nicht bereit wären, das in der historischen Situation als notwendig Erkannte auszuführen. Jene Regierungsformen gehen unter, die ihren Mitgliedern nicht erlauben, selbst zu bestimmen, was sie als sinnvoll anse-

hen. Das Maß dessen, was als sinnvoll anzusehen ist, resultiert aus der Frage nach dem Sinn des Sinnes im Rahmen der Voraussetzungsdiagnostik Franz Fischers. Diese Iteration des Sinns führt zu dem Ergebnis, daß der Sinn des Sinnes in der Erhaltung des Lebens und der Welt liegt.

In unseren Tagen wird deutlich, daß wir das Maß dessen, was unter Vernachlässigung der Sinnhaftigkeit von Welt ungestraft getan werden darf, schon weitgehend ausgeschöpft haben. Anzeichen dafür sind z.B., daß Redensarten nicht mehr stimmen. Könnte man früher mit Recht behaupten, daß alles Gute von oben käme, so gilt das heute insbesondere im Hinblick auf den „sauerer“ Regen oder den „atomaren“ Niederschlag nach Tschernobyl nicht mehr. Oder: Während man früher beruhigt äußern konnte, daß das Wetter nicht zu beeinflussen sei, erleben wir heute das Gegenteil. In diesen und in vielen anderen Bereichen müssen wir also umdenken lernen, soll der erwähnte Sinn des Sinnes möglich bleiben. Das vorgetragene Sinnverständnis kann bei der nötigen Revolution des Denkens helfen.

Der Existenzbereich von Sinn, den wir als „Zwischen“ bezeichnen, berechtigt uns, das Sinnphänomen als Relationsphänomen zu sehen, das die besondere Art der Beziehung des Menschen zu seiner subjektiven und objektiven Welt kennzeichnet. Nur weil der Mensch in Bezügen steht, kann er Sinn erfahren. Daher kann Sinn nicht „gegeben“ oder „zuschrieben“, sondern nur erfüllt werden. Erst durch die Auseinandersetzung mit dem Objekt erfährt der Mensch dessen Sinnhaftigkeit. Daher ist die Gestaltung des Bezugsverhältnisses von Mensch und Welt pädagogisch wichtig. Das hindert uns aber nicht daran zu behaupten, daß alle Objektivationen des menschlichen Geistes gleichsam konservierten Sinn enthalten. Aber ob die immanente geistige Energie, konkretisiert etwa in einer Funktion, eines Zweckes, einer Bedeutung oder eines Wertes bei jemandem zu einer Sinnerfahrung führt, kann von vornherein nicht gesagt, höchstens erhofft werden. Sinn läßt sich nicht erzwingen. Jeglicher Sinnoktroi ist für uns Menschen ein Grund, uns zu wehren.

Ergebnis: Wir haben nun in unterschiedlichen Ebenen verschiedene „Zwischen“-Räume festgestellt, in denen Sinn zur Existenz kommen kann. Anders gewendet, dürfen wir sagen, daß Sinn dadurch, daß er den leeren Raum zwischen zwei Polen im weiten Sinn des Wortes mit Leben erfüllt, als „Übergang“ zur Erhaltung der Welt beiträgt. Die Aufgabe, die wir aus dieser Einsicht ableiten, liegt zweifellos darin, gemäß dieser Einsicht zu leben und zu handeln.

4.8 Zusammenfassung: „Sinn“ fordert das Subjekt zu Handlung und Teilhabe auf

„Sinn als Übergang“ zwischen Subjekt und Welt (Ding, Natur, Mensch oder: Du, Es) unterscheidet sich von anderen Auffassungen durch seine Zweipoligkeit, nämlich weder beim Objekt noch beim Subjekt auffindbar zu sein, sondern im Bereich des „Zwischen“, der durch Oszillation (Übergang, Aktivität, Handlung) ausgefüllt

wird. Subjektive Sinnerwartung und objektive Sinnmöglichkeit werden schrittweise (oszillierend) zur Deckung gebracht. Rahmen- und Einzelbedingungen sichern die Möglichkeit der Entstehung von Sinn ab. Die Umgangsweisen mit Sinn wie „geben“, „schenken“ und „stiften“ können nur auf metaphorischer Ebene verwendet werden, weil der einzelne über „Sinn“ nicht verfügen kann, er muß ihn suchen. Die Sinnsuche, die zu einer mittelbaren Sinnerfahrung führt, befriedigt das Subjekt auf Dauer nicht, weshalb wir sie durch die direkte ergänzen, die in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Welt stattfindet. Hierbei fühlt sich das Subjekt angesprochen, eine wahrgenommene Aufgabe zu erfüllen. Sinn findet es aber auch bei der Teilhabe an Bedeutendem, Erhebendem, Beglückendem und – eingeschränkt – am Genuß. Der Prozeß der Sinnfindung führt in die Welt hinein, denn es kann nicht der Sinn des Sinnes sein, bloß erfahren zu werden. Sinn erweist sich nicht nur hier als treibende Kraft, wie schon Fröbel wußte (vgl. H. Nohl, 1978, S. 168).

Auslöser für Sinnerfahrungen kann jeder und jedes sein, sobald das Subjekt mit ihm in Beziehung tritt (Bezugsverhältnis Mensch und Welt). Der Frage nach dem Sinn von etwas kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Ihre mögliche endlose Fortsetzung (Iteration) führt aber in die Aporie oder in den Bereich des Glaubens und überschreitet damit die Zuständigkeit von Pädagogik. Die vielfältigen Qualitäten von Sinn weisen ihn als für die Lebenserhaltung des Menschen in besonderer Weise geeignet aus. Sinn bewahrt vor blindem Gehorsam gegenüber aufoktroyierten Vorgaben, etwa in Form von Normen, Werten, Geboten, Befehlen usw. Er fordert dadurch das Subjekt zur aktiven selbstverantworteten Stellungnahme heraus. Er führt somit zu ethischem Handeln, ohne daß dazu eine ausgeführte Ethik erforderlich ist und ermöglicht so den Übergang zwischen den Menschen und zwischen Mensch und Welt. Allerdings sieht Sinn sich ständigen Bedrohungen ausgesetzt. Doch aufgrund der entscheidenden Funktion der Sinnfrage, die immer dann auftaucht, wenn Sinn in Frage gestellt wird, kann sich das Subjekt stets neue Sinnmöglichkeiten erschließen.

„Sinn als Übergang“ ist einzig und allein vom Subjekt erfahrbar und stets konkret. Objektiver Sinn ist damit nicht subsumierbar, weil er den Objektivationen des menschlichen Geistes kodiert immanent ist, und zwar als Sinn-Ziel „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ und „Wert“. Sie stellen aus unserer Sicht allerdings nur Sinnmöglichkeiten dar; denn das Subjekt fragt nach dem Sinn dieser Sinnziele. Wenn Sinn auf dem Weg zu seiner Existenz ist, ist das Subjekt aktiv. Dessen Aktivitäten beinhalten z. B. das, was man mit einer Objektivation des menschlichen Geistes alles machen kann, darf und soll. „Sinn als Übergang“ wirkt auf diese Weise in die Welt ein. Damit tangiert er aber zugleich den Bereich von Erziehung und Unterricht. Im Vollzug des Lebens trägt er wesentlich zur Zufriedenheit des Menschen bei. Da „Sinn als Übergang“ immer das Subjekt und die Welt einschließt, ist die Sinntheorie nie bloß auf ein Phänomen beschränkt, sondern umfaßt zugleich die Welt, in der das Subjekt sich befindet und an der es arbeitet. Damit bezieht sich Sinn auf das Subjekt,

ohne jedoch wie bei Dilthey psychologisierende Aussagen zu machen, und vermittelt ihm, daß Pädagogik etwas ganz Entscheidendes mit ihm zu tun hat: sie lernt ihm nämlich zu transzendieren, d. h. den Anforderungen der Welt, in der es lebt, Genüge zu tun. Aufgrund dieser positiven Auswirkungen auf den Menschen wäre zu fragen, inwiefern die vorliegenden Ausführungen eine Grundlage für Pädagogik sein können.

5. Kann „Sinn als Übergang“ Grundlage für Pädagogik sein?

Nachdem der Beginn der Ausführungen die Notwendigkeit begründet hat, „Sinn“ in der Pädagogik zu thematisieren, ist nun zu prüfen, ob das hier vorliegende Sinnverständnis eine Grundlage für pädagogisches Denken und Handeln in Theorie und Praxis sein kann. Das soll mit Hilfe der folgenden sechs Thesen geschehen.

These 1: Die bisherigen Versuche, Sinn als konstituierenden Faktor bei pädagogischer Theoriebildung einzubringen, bilden eine fruchtbare Grundlage, von der auszugehen ist.

Es gibt schon einige bereits erwähnte Bemühungen um die Etablierung von Sinn sowohl in der Pädagogik (z.B. J. Derbolav, H. Danner, K. Dienelt) und in der Schulpädagogik (Fr. Fischer, H. Rumpf, A. Warzel) als auch in der pädagogischen Anthropologie (z.B. Fr. Fischers „pädagogische Monadologie“, 1975, S. 143–161; W. Braun, 1989). Allen diesen Versuchen fehlt jedoch eine historisch-systematische Darstellung dessen, was sie unter Sinn verstehen. Deshalb konnten sie Sinn nur in jedem Aspekt, der von ihnen zufällig favorisiert wurde, erfassen und einbringen. Damit wurden sie der Weite des Sinnphänomens nicht gerecht, worunter die konzeptionellen Entwürfe litten.

Es überrascht, daß gerade in der geisteswissenschaftlichen Richtung der Pädagogik und Allgemeinen Didaktik nicht auf breiter Basis die Sinnthematik kontinuierlich bearbeitet wurde, zumal der Begriffsumfang von Didaktik und Methodik – scheinbar ganz selbstverständlich – „die Fragen nach Sinnggebung, den Zielen und Inhalte, andererseits nach den Wegen, Verfahren und Mitteln des Lehrens und Lernens“ umfaßt, wie Wolfgang Klafki formuliert (1964, S. 50). Damit ist die „Sinnggebung“ eines der drei Themengebiete von Didaktik. Die Sinnthematik stand lediglich bei den Bemühungen um das Verstehen von Texten mit Hilfe der Hermeneutik im Zentrum der Arbeit. Sinn tauchte in diesem Zusammenhang, wie erwähnt, als „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ oder „Wert“ auf, erreichte also nur die Dimension des „objektiven Sinns“. Den differenziertesten Beitrag zur Sinntheorie legte Theodor Litt vor. Erst Franz Fischer stellte den Sinn des Sinnes in das Zentrum seiner Reflexionen und Josef Derbolav übernahm vieles von ihm und integrierte es abgewandelt in seine pädagogische Theorie. Es genügte den geisteswissenschaftlichen Pädagogen und Didaktikern vermutlich, das als Wirklichkeit zu verstehen, was sie *erleben* konnten, ganz im Sinne Wilhelm Diltheys. Dadurch gelang es ihnen nicht, die vorhandene Welt, so wie sie ist, als Sinnpotential theoretisch zu erfassen; denn Potentielles läßt sich nicht erfahren. Sie konnten lediglich den „objektiven“ allgemein anerkannten „Sinn“ (Sinn-Ziel: Bedeutung, Zweck, Funktion oder Wert) erfassen, weil er nur auf der rationalen Ebene transportiert, aber nicht erlebt wird, obwohl er subjektiven Ursprungs ist. Dieses Defizit gleichen wir durch die Frage nach der jeweiligen Sinnhaftigkeit aus, wobei wir die Voraussetzungen und Bedingungen der Möglichkeiten von Sinn be-

rücksichtigen (Voraussetzungsdiagnostik nach Franz Fischer). Einschlägige Fragen sind z.B. „Was enthalten diese mir bekannten Gegebenheiten für eine Aufgabe, die ich zu erfüllen habe?“ (Aufgabenhaftigkeit, Anspruch) Und: „Kann ich an Bedeutendem, Erhebendem, Beglückendem teilhaben?“ (Selbstwert, Werthaftigkeit)

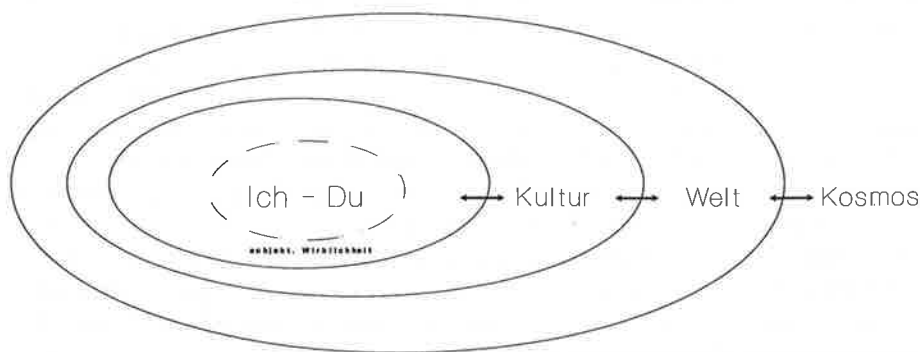
These 2: „Sinn“ hat eine Affinität zu Pädagogik und Pädagogik hat eine Affinität zu „Sinn“. Beide sind aufeinander angewiesen.

„Sinn“ bedarf der Vermittlung, will er zur Existenz gelangen. Hier obliegt der Pädagogik in Theorie und Praxis von Unterricht und Erziehung u. a., die Wahrnehmung des Menschen zu schärfen (Sinnesschulung). „Sinn“ bedarf des Menschen genauso elementar wie die Pädagogik. Er bietet etwas an, was Pädagogik benötigt, nämlich konkreten Sinn (Inhalte, Erfahrungen). Damit rücken die Qualitäten von Sinn in die Nähe der Aufmerksamkeit. Sie alle können den Erziehungs- und Lernprozeß wesentlich unterstützen: die bewirkende (konstituierende) Funktion von Sinn setzt Erkanntes in das Leben um, der integrierenden Qualität gelingt es, Zusammenhänge herzustellen, Getrenntes zu verbinden, die motivierende, legitimierende, diagnostische und therapeutische Fähigkeit ist unerlässlich für pädagogische Praxis. Insbesondere aber ist die bildende Qualität entscheidend, denn die Ausübung von Aufgabenhaftigkeit und Werthaftigkeit ist persönlichkeitsbildend. Sie könnte einen wesentlichen Beitrag zur Neuformulierung einer Bildungstheorie liefern. Die Eigenschaft des Sinns, immer konkret zu sein, ist für die Pädagogik insofern fruchtbar, als dadurch eine zusätzliche Begründung geliefert wird für die Bemühungen um das konkrete Kind, damit es z.B. den Sinn von Schule erfahren – nicht: kognitiv erfassen – kann. Dies unterstützt die ursprünglich positive Wendung des Blickes der Pädagogik auf das Kind (vgl. H. Nohl, 1949, S. 281f.; 1978, S. 127). Sie fördert zwar das Kind als pädagogisches Kriterium zutage und verknüpft damit die Sinnfrage, was denn eine bestimmte Forderung der „objektiven Kultur“ und der „sozialen Bezüge“ für einen Sinn habe hinsichtlich ihres Beitrags zur Entfaltung der Kräfte des jungen Menschen und welche Mittel man hierfür einsetzen könnte (vgl. ebd.). Aber die Umsetzung auf breiter Basis kam nicht in zufriedenstellender Weise in Gang. Die Rezeption der Reformpädagogik versucht in unseren Tagen an diesen Bemühungen anzuknüpfen. Sie kann nur dann auf Erfolg hoffen, wenn es ihr gelingt, die Sinnerwartungen des Kindes mit ihren Sinnmöglichkeiten zu harmonisieren. Es genügt nicht, stellvertretend für das Kind über Sinnhaftigkeiten zu entscheiden, angefangen beispielsweise von der Zeitdauer der Schulpflicht, wo pädagogische Argumente den geringsten Ausschlag gaben, bis hin zu der jetzt beginnenden Diskussion um die Verweildauer am Gymnasium, wobei die Angleichung an den europäischen Standard sich durchsetzen dürfte. Es genügt ferner nicht, den Pol „Kind“, wie z.B. im „offenen“ Unterricht, absolut zu setzen, und den Pol „Welt“ (Du, Es) zu vernachlässigen. Das Kind ist nicht ohne Welt lebensfähig. Die Wendung zum Kind ist sinntheoretisch

nötig, weil nur dem Erwachsenen zuzumuten ist, sich selbstverantwortlich den Aufgaben zu stellen, die die Wirklichkeit bereithält. Heranwachsende bedürfen hingegen des Schutzes bis zu ihrer Reife; denn es gilt, den Übergang zwischen Subjekt und Welt zu bewältigen. Sinn bewahrt das Subjekt davor – und damit unterstützt er wesentlich ein pädagogisches Anliegen – in selbstgefälligen Egozentrismus abzugleiten, weil dadurch der Übergang von Mensch und Welt nicht gelingen kann. Daher ist die Weltverbundenheit, ist das Bezugsverhältnis des Menschen zur Welt unerlässlich. Sinn kann auf diese Zusammenhänge aufmerksam machen und sie begründen. Dadurch entsteht das folgende Wechselwirkungsverhältnis: Während „Sinn“ pädagogische Anliegen unterstützt, verhilft ihm die Pädagogik zu seinem Recht.

These 3: Der Sinnbegriff deckt einen größeren Bereich ab als das personale Geschehen, die Gesellschaft oder das Lernen. Er kann jene Lücken schließen, zu denen die Pädagogik bisher nichts sagen konnte.

Über die zwischenmenschliche Beziehung und die Gesellschaft hinaus erfaßt der Sinnbegriff zugleich die Welt, in der sich das Subjekt immer schon befindet. So kann auch der Bereich der Alltagswelt ohne weiteres mit in die pädagogische Theoriebildung eingebracht werden, ohne daß eine spezifische Alltagsperspektive entwickelt werden müßte, die wiederum andere Bereiche nicht abdecken könnte. Wir betrachten infolgedessen die Aussagensysteme in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einen einzigen Pol, der aus den beiden Polaritäten „Ich – Du“ und „Ich – Kultur“ besteht. Dieser polar gegliederte Bereich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhält hier seinen Gegenpol durch „Welt“ (vgl. Abschnitt 4.2.1.1). Durch diese Erweiterung rückt die Relation Ich – Welt in das Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Welt kann der Bereich des Kosmos gehören, wenn man ihn nicht als einen eigenen Pol dem bisherigen polar strukturierten Feld gegenüberstellen möchte. Graphisch sieht der Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Praxis wie folgt aus:



Wenn wir von „Sinn“ als Grundlage der Pädagogik sprechen, meinen wir immer Mensch und Welt zugleich mit. In diesem Verständnis ist ohne Sinn Pädagogik nicht erfolgreich zu konzipieren und in der Praxis nicht überzeugend zu betreiben. Pädagogische Theorieentwürfe, die jene für Heranwachsende sinnvollen Bereiche insbesondere ihre Welt, in der sie täglich leben, weder erfassen noch erklären können, sprechen entweder vorwiegend aus gesellschaftlicher Sicht, erfassen jedoch den einzelnen Schüler nicht, oder sie argumentieren aus der Sicht des Antwalts der Kinder, vernachlässigen aber dabei den mundanen und den darunter subsumierbaren, zweifellos wichtigen gesellschaftlichen Bereich. Zwar bedürfen wir jener Perspektiven, sie müssen jedoch sich ihres abhängigen Stellenwertes bewußt sein. Sinn kann auf die Notwendigkeit verweisen, den Bezug des Menschen zur Welt als Ausgangspunkt zu betrachten, von dem aus die Bedeutung der anderen Bereiche sich entwickeln läßt. Wer aber im Bezug zu etwas steht, steht diesem nicht gegenüber. Insofern löst Sinn auch einen Perspektivenwechsel aus. Sinn kann die in der Graphik angeordneten polaren Verhältnisse deshalb erfassen, weil er allen erkenntnistheoretisch vorausgesetzt ist. Sie alle enthalten eine unerschöpfliche Fülle an Sinnmöglichkeiten.

These 4: Pädagogisches Geschehen ist ohne Interaktion (Kommunikation) undenkbar, weil sie es erst ermöglicht. Sinn kann als Integrationsfaktor entscheidende Hilfe leisten.

„Sinn“ ist jeder Wissenschaft vorausgesetzt. Diese Erkenntnis Franz Fischers (1975) wenden wir auf die Pädagogik an. Wenn wir hier von Sinn ausgehen, sind Mensch und Welt zugleich angesprochen, denn der Mensch kann ohne Welt nicht existieren. Außerdem erscheinen uns Handlungen zwischen den beiden Polen „Mensch“ und „Welt“ – wir nennen sie „Inter-Aktionen“ – als unersetzbar. Sie bilden die Oszillation ab, die jener Ort ist, wo Sinn zur Existenz gelangt. Die Verbindung herzustellen zwischen Partnern, zwischen sozialen Gruppen, zwischen Generationen usw. kann nur der Sinn als der fruchtbare Dritte (vgl. E. Lichtenstein) leisten. Diese „Aktionen“ sind es, in denen die pädagogische Bedeutung ruht, nicht in der Vorsilbe „inter“, die die gesellschaftlich orientierte Pädagogik betont. Die Handlungen besagen zugleich, daß Sinn weder im Subjekt noch in der Welt ist, daß er nicht gegeben werden kann, sondern daß das Subjekt seinen Sinn finden soll. Es wird deutlich, daß oberste Erziehungsziele reine Funktionsziele sind, die anstreben, daß Heranwachsende in der Gesellschaft „funktionieren“. Die Emanzipation beispielsweise beabsichtigt nicht, daß der Mensch fähig werden muß, sein Leben zu führen. Mit der hier vertretenen Auffassung könnte eine Schwäche bei vielen Menschen abgewehrt werden. Sie besteht darin, daß sie in der Gesellschaft zwar wohl „funktionieren“, also ihren Dienst tun, die Aufgaben pflichtgemäß erfüllen u. a. m., aber dennoch mit ihrem Leben nicht zufrieden sind und oft in ihm keinen Sinn finden können. Mit Hilfe des Sinns könnte die Pädagogik die Erfahrung vermitteln, daß wir tatsächlich für das Leben und nicht für die Schule lernen.

These 5: Die Sinnhaftigkeit ist zur Sinnfindung nötig. Die Kreativität unterstützt sie. Die Pädagogik kann schlummernde kreative Kräfte des Menschen wecken. So unterstützen Pädagogik und Sinn die Selbstverwirklichung des Menschen.

Die einseitigen, gleichwohl wichtigen Funktionsziele, wie z. B. Emanzipation sind durch die in ihnen vorausgesetzte, aber nicht erreichte Befähigung des Heranwachsenden zu ergänzen, in seiner Welt den Sinn zu vermehren, kurz: *sinnstichtig* zu werden. Hier erinnern wir an den kategorischen Imperativ John Deweys: „Handle so, daß Du den Sinn des gegenwärtigen Erlebens mehrst!“ (zit. n. Fr. Oetinger, 1956, S. 135) Wir bezeichnen diese Fähigkeit mit Sinnsichtigkeit. Sinnsichtig ist, wer gelernt hat, die Sinnmöglichkeiten seiner ihm zugänglichen Welt zu erschließen. Die Kreativität kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. So lange sich die Sinnsichtigkeit nicht auf alle Sinnrichtungen (noetisch, pragmatisch, werthaft) erstreckt, gelingt es dem Menschen nicht, in der ihm gemäßen Weise sinnerfüllt zu leben. Geistige Fähigkeiten könnten sie wesentlich unterstützen.

Auf dem Weg zur Sinnsichtigkeit könnte der Heranwachsende angeregt werden, seine kreativen Fähigkeiten in reicher Vielfalt zu entfalten. Er könnte z. B. lernen, sein Leben *kreativ* zu führen und dabei jeden Augenblick des Tages, der Woche, jedem Zusammensein mit der Familie oder dem Partner Gestalt geben, also Sinn erfüllen. Kreativität ist eine originäre sinn-stimulierende Grundausstattung des Menschen. Diese gestaltende Kraft des Subjekts ist mit der prinzipiellen Aktivität des Menschen verbunden. Sie läßt das Subjekt eine Fülle an Erlebens-, Schaffens- und Einstellungswerten verwirklichen und auf diese Weise eng mit der Welt, in der es lebt, verbunden bleiben. Sie ist aber nicht nur im Alltag gefragt und wird durch Empfangen von Ideen anderer bereichert. Sie bezieht alle Fähigkeiten des Menschen ein, kann also integrierend fungieren. Eine anregende Begegnung mit der Welt unterstützt sie, weil die Welt immer neue Überraschungen bereit hält. Auf diese Weise schafft Kreativität, verbunden mit dem Streben des Menschen, Sinnmöglichkeiten. Man kann auch verkürzend sagen: sie ermöglicht Sinnerlebnisse, denn sie sucht immer auch Wahrheit und das Wesenhafte, wenn sie zur Hochform gelangt. So gesehen müßte Kreativität zum Unterrichts- und Lebensprinzip erkorren werden. Kreative Menschen sehen nämlich eine Vielzahl an Sinnmöglichkeiten, sie sind „sinnsichtig“. Aber es gilt nicht umgekehrt. Nicht jeder, der sinnsichtig werden möchte, muß kreativ sein.

Wer sinnerfüllt zu leben weiß, ist in der Tat vielen Mitmenschen überlegen. Da aber jeder ein Anrecht darauf hat, ein sinnvolles Leben zu führen, sollte die Erziehung ihm dazu verhelfen. Es ist daher unerläßlich, jungen Menschen jene Fähigkeiten zu vermitteln, die sie zum selbstverantworteten, erfolgreichen, sinnerfüllten Leben benötigen. Dazu gehört in entscheidendem Maße die Sinnsichtigkeit, da sie nur mit ihrer Hilfe wissen, was in einer Situation notwendigerweise getan werden muß. Dies ist umso nötiger, als dem Menschen Instinkte nicht mehr sagen, was er tun *muß*, die vielfältigen Werte ihm nicht mehr verbindlich sagen können, was er tun *soll*. So steht er in der Gefahr, das zu tun, was ihm seine Triebe suggerieren oder was andere ihm raten oder was andere wünschen, oder er tut das, was andere tun, weil sie es tun. Die Auswirkungen des Gruppenzwangs und die Wirkungen des Imitationslernens sind einschlägige Beispiele hierfür. Sinnsichtigkeit kann in derartigen Situationen aber Selbständigkeit bedeuten. Sie ist somit in der Tat grundlegend für die Erziehung zum

selbstverantwortete Leben im Anspruch von Freiheit und Selbstbestimmung sowie ein Meilenstein auf dem Weg zu menschlichem Glück, das zugleich auch Ziel von Pädagogik ist. Sinnsichtigkeit erschließt den Bereich von Sinnmöglichkeiten, deren Realisierung der Schlüssel zur Selbstverwirklichung ist. Insofern können Sinn und die ihn unterstützende Pädagogik die Verwirklichung des zentralen Zieles allen Menschseins ermöglichen.

These 6: Die subjektspezifische Handlungsaufforderung, die der erkannte Sinn mit sich bringt, unterstreicht die Verbindung von Schule und Leben.

Die erfaßte Sinnmöglichkeit von etwas (Sinnziel), die mit „Bedeutung“, „Zweck“, „Funktion“ und „Wert“ als „objektiver Sinn“ angesprochen ist, mündet in eine Aufforderung an das Subjekt. Anders gewendet: Das erfaßte Wissen von etwas (Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert) stellt für den sinnsichtigen Menschen zugleich einen Anspruch dar; denn, so dessen Argumentation, es kann doch nicht der Sinn des Wissens sein, bloß gewußt zu werden. Daher können wir sagen, daß der Sinn als Übergang in eine Handlungsaufforderung mündet. Das Subjekt fühlt sich davon persönlich angesprochen und hat darüber zu entscheiden und seinen Entschluß vor seinem Gewissen, das allgemeine Normen auf die konkrete Situation überträgt, zu verantworten. Sinn ist damit das letztbegründende Prinzip verantwortlichen Handelns (vgl. K. Biller, 1990). Letztbegründend ist Sinn aber auch im kognitiven Bereich; denn nur dann hat der Heranwachsende etwas verstanden, wenn er den umfassenden potentiellen Sinnbestand hinsichtlich Bedeutung, Zweck, Funktion und Wert vor Augen hat. Daher fungiert Sinn auch im Bereich des Lernens als letztbegründendes Prinzip didaktischen Handelns.

Mit Hilfe des Sinns gelangt die Welt bzw. die Wirklichkeit ins Zentrum pädagogischer Reflexion und Theoriebildung. Die Erziehung kann demnach dem jungen Menschen helfen, sich in der vorgegebenen Ordnung auszukennen, die Symbole zu verstehen und richtig anzuwenden und Welt-Erfahrungen zu sammeln. Damit erschließt sich ihm die Ordnung der Welt in ihrer Sinnhaftigkeit. In der hier vertretenen Sichtweise werfen wir den Heranwachsenden nicht auf sein Ich oder auf die Gesellschaft zurück – wie dies nach Walter Braun die aktuellen Konzeptionen der Pädagogik tun (1983, S. 5) –, sondern eröffnen ihm einen Weg über die Welt zu sich selbst und zu seinem Lebensglück.

Rückblickend mögen die Thesen ausreichend beleuchtet haben, daß auf der Grundlage von „Sinn als Übergang“ die Pädagogik den Belangen des Menschen entsprechen kann, in den eigenen konkreten Bezügen zur Welt erfüllt, glücklich und friedvoll zu leben. Der „Sinn als Übergang“ kann demnach die Pädagogik in ihrer Fruchtbarkeit unterstützen, was dazu berechtigt, ihn als zentralen „einheimischen“ (J. Fr. Herbart, 1806, S. 19) Begriff vorzuschlagen. Er könnte zugleich auch auf die Kon-

zeption von Pädagogik einwirken, wodurch er seine konstituierende Funktion unter Beweis stellen würde. Wie müßte eine Pädagogik aussehen, in der Sinn eine zentrale Bedeutung besitzt? Aus Raumgründen kann der folgende Ausblick lediglich eine programmatische Skizze entwerfen.

Ausblick: Wesentliche Konsequenzen der Sinntheorie für die Pädagogik – eine programmatische Skizze

Der folgende programmatische Entwurf einer Pädagogik nimmt die nach Norbert Kluge (1983, S. 142) „entscheidenden Fragen nach den jeweiligen Sachverhalten“ der Grundkategorie auf, nämlich:

- „– Erziehung (wer?, wen?, was?)
- Erziehungsziel (wohin?, wozu?)
- Erziehungsmaßnahmen (wie?, womit?)
- Erziehungsprinzipien (wonach?)
- Erziehungsinstitutionen (wo?)
- Erziehungswissenschaft (welche Forschungsmethoden?)“

Diese Kategorien, von denen lediglich die zweite die Sinnfrage („wozu?“) im engeren Sinn enthält, bezieht Kluge zwar ausschließlich auf die „systematische Erziehungswissenschaft“. Wir sind aber überzeugt, daß sie im wesentlichen auch für den Bereich der Schulpädagogik bzw. der Allgemeinen Didaktik gelten, fügen allerdings noch die Aspekte „Unterricht“ und „Inhalt“ ein. Wir können aus Raumgründen nur noch die einzelnen Aspekte ohne kritische Auseinandersetzung mit speziellen Richtungen in der Pädagogik kommentieren.

Erziehung: Erwerb von Sinnsichtigkeit im Rahmen gemeinsamen Lebens

Unser Verständnis von erziehen als *sinnsichtig machen* bzw. *sinnsichtig sein* geht von der Erfassung dessen aus, was dem einzelnen als sinnvoll erscheint.

Über die Bewußtmachung des subjektiven Orientierungssystems (Sinnstruktur) gelingt es dem Erzieher, einerseits das Handeln des Heranwachsenden zu verstehen, andererseits durch Einwirkung auf die Sinnstruktur künftiges Handeln zu verändern. Erziehung versucht das Bewußtsein des Heranwachsenden auf den Anderen (Du) und das Andere (Es) zu lenken, so daß dieser lernt *proflexiv* (Fr. Fischer) zu denken und zu handeln. Dies schließt die Verbindung zur pädagogischen Ethik ein, weil die Sinnsichtigkeit die Verwirklichung des wahrgenommenen Anspruchs von Welt erfordert. Damit ist keine reine Reflexionsethik, sondern eine pädagogische *Handlungsethik* gefordert, wobei wir uns der Argumentation Rudolf Lassahns (1989) anschließen.

Erziehung ist in dieser Sicht mehr als eine gelegentliche intentionale Verhaltensänderung. Sie findet im Rahmen gemeinsamen Lebens statt, in dessen Verlauf der Erwachsene bezeugt, wovon er überzeugt ist, denn Sinn kommt erst in der Handlung zur Existenz. Erziehung ist somit kein bloßes Moralisieren, kein noch so geschicktes Gespräch, sondern ein Vorleben, ein Vormachen. Erziehung schließt somit den Appell an die Erwachsenengeneration ein, den Heranwachsenden vorbildlich zu zeigen, wie man sinnverfüllt leben kann. Diese Sicht erweitert das bisherige Verständnis von Erziehung als in der Regel einseitigen Einwirkungsprozeß auf den jungen Menschen.

Eine sinntheoretisch legitimierte Pädagogik hat die Aufgabe, die Bedingungen der Möglichkeit von Sinnhaftigkeit und Sinnerfüllung im Bereich von Bildung und Erziehung zu untersuchen; denn Sinn ist, frei nach Helmut Gollwitzer (1970, S. 69), nur ein anderes Wort für Glück. Und Glück des einzelnen wie der größtmöglichen Menge strebt Pädagogik an.

Unterricht als Konstitution von Sinn

Der Unterricht liefert sachliche Informationen, insbesondere gehört dazu die Aufklärung der Schüler über den Sinnfindungsprozeß. Insofern trägt er wie die Erziehung zur Sinnsichtigkeit des Schülers bei. Die sachlichen Informationen bringt der Lehrer im Hinblick auf die Sinnziele (Bedeutung, Zweck, Funktion, Wert) in einen objektiven Sinnzusammenhang, der für den einzelnen Schüler aus seiner subjektiven Sinn als sinnvoll erlebt werden kann. Deshalb verstehen wir den Unterricht als *Konstitution von Sinn*. Er strebt nach Sinn und nach nichts anderem. Sinn ist für Unterricht konstitutiv.

Im Unterricht, verstanden als Konstitution von Sinn, wird auch abweichender subjektiver Sinn – gewöhnlich „Unsinn“ benannt – ernst genommen. Das besagt, daß Unterricht sich nicht in der Vermittlung von Wissen erschöpft, sondern die Erziehung und dabei vor allem die Verfeinerung des Gewissens (Gewissenserziehung) verfolgt. Sinnstiftende Gespräche sind in diesem Verständnis von Unterricht wertvoller als Techniken der Menschenbehandlung (Verhaltensmodifikation) oder physische Gewaltanwendung (z.B. körperliche Züchtigung) zur Durchsetzung der Forderungen von Erwachsenen. Allerdings muß der Lehrer offensichtlichen Herausforderungen (z.B. Unterrichtsstörungen, K. Biller, 1981) mit pädagogischen Mitteln (z.B. dem „pädagogischen Weg“, K. Biller, 1988 c, S. 83–97) begegnen.

Im sinnorientierten Unterricht kann moralische Erziehung sich etwa an die Praktiken in Landerziehungsheimen oder an die Grundsätze von Kurt Hahn zur „asketischen Erziehung“ orientieren. Diese lauten: „Selbstzucht, Gerechtigkeitsgefühl, Bereitschaft zum Verzicht, Tapferkeit in der Realisierung des als recht Erkannten usw. (vgl. auch Franz Xaver Weigls Konzept einer „Tatschule“). Die Zulassung der „nicht approbierten Unterrichtsebene“ (Horst Rumpf), also dessen, was den Kindern durch den Kopf geht, nimmt deren Denken ernst und hilft, die Nachteile des „heimlichen Lehrplans“ zu überwinden. Vom verstandenen Sinn (objektiver Sinn) her ergeben sich weiterführende Fragen und Vermutungen (vgl. E. Kley, 1963, S. 48). Außerdem wird Sinn als wichtige Einprägungshilfe eingesetzt (S. 50) und ein sinnbezogenes und „sinngesteuertes Lehren und Lernen“ angestrebt (S. 50). Da Sinn immer konkret ist, liegt in der Hinwendung zur Welt, in der der Mensch ist, ein Unterrichtsprinzip (Nähe). Ferner ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis durch das Denken vom Anderen her (proflexiv) gekennzeichnet. Zur Artikulation des Unterrichts bieten sich die Sinnstufen Franz Fischers an (1975, S. 101; vgl. A. Fischer-Buck, 1987, S. 189).

Erziehungs- und Unterrichtsziel: die integrative Bildung

Das Erziehungs- und Unterrichtsziel heißt *integrative Bildung*. Sie strebt an, den Heranwachsenden in allen seinen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereichen gemäß seiner speziellen Möglichkeiten so zu fördern, daß er ein verlässliches Mitglied der demokratischen Gesellschaft werden kann und darüber hinaus in der Lage ist, sein Leben in seiner Welt sinnerfüllt zu leben.

Das Konzept der integrativen Bildung betont die wechselseitige Erschlossenheit von Subjekt und Welt (wie die Kategoriale Bildung nach W. Klafki, 1959), füllt aber die Lücke der Beschreibung des Bildungsprozesses aus. Sie ist umfangreicher als neue Vorschläge zur Allgemeinbildung (z.B. Theodor Wilhelm, 1985, Hartmut von Hentig, 1969, 1985 und Wolfgang Klafki, 1985a). Um einen gerafften Einblick zu vermitteln seien einige Aspekte angedeutet: Die gelebte Mitmenschlichkeit ist bedeutsam, weil das Subjekt auf diese Weise soziale Werte verwirklichen kann. Die Zurückstellung eigener Wünsche, Interessen, Bedürfnisse ist gelegentlich notwendig und stellt dann eine Sinnmöglichkeit dar. Das gilt auch für die gezeigte Zivilcourage. Ein gesundes Maß an Askese und Selbstbeherr-

schung ist persönlichkeitsbildend. Hierzu gehört ein hohes Maß an Zurückhaltung, damit sich der junge Mensch vor einem allzu frühen Selbstverbrauch schützen kann. Ein aktuelles Beispiel liefert AIDS. Wer dieser tückischen Krankheit eine wesentliche Chance weniger geben will, übe sich in geschlechtlicher Enthaltsamkeit. Aktivität und Reflexivität des Heranwachsenden sind in der schulischen Praxis zu berücksichtigen. Die Individualbildung beachten wir genauso wie die pragmatischen Aspekte der Bildung, die sich um die Umsetzung und Anwendung der Bildungsinhalte bemühen. Die integrative Bildungskonzeption ermöglicht es, bereits in der Grundschule erste Schritte zur Selbst-, Sach-, Moral-, Daseins- und Sinnkompetenz zu unternehmen. Außerdem gilt es, das Unstetige im Bildungsprozeß zu berücksichtigen und die Faktoren Natur, Gesellschaft, Welt und Selbst von Anfang an bei den schulischen Bemühungen um Bildung zu berücksichtigen.

Erziehungsmaßnahmen als Hilfe zur Sinnerfahrung

An Erziehungsmaßnahmen dominiert das Bemühen des Erwachsenen, dem Heranwachsenden die Sinnmöglichkeiten der Wirklichkeit aufzuschließen und ihnen Mut zum entschlossenen Handeln zu machen, sobald sie wissen, was notwendigerweise zu tun ist. Damit kommt der „Appell an den Willen zum Sinn“ (V.E. Frankl) zum Einsatz. Der Appell wird jedoch nicht vom Lehrer ausgesprochen, sondern gleichsam von der Welt, die an das Subjekt Aufgaben stellt. Daher sprechen wir nur in einem eingeschränkten Maße von einer appellativen Pädagogik. Der Beitrag des Erziehers besteht u. a. darin, die Welt zu gestalten, etwa im Rahmen einer natürlich-positiven Situation, in der die Heranwachsenden die Werthaftigkeit einer Aufgabe erkennen und verantwortlich handeln. Für Krisensituationen hält die sinntheoretische Erziehung einen „pädagogischen Weg“ zur Verfügung (vgl. K. Biller, 1988c, S. 83–97). Erziehungsmaßnahmen fungieren hier nicht als „Mittel“, die eine Verfügungsgewalt über den Heranwachsenden anstreben, sondern als Hilfe zu einer Sinnerfahrung.

Im einzelnen lassen sich die vielen Erziehungsmaßnahmen den verschiedenen Dimensionen des Menschen zuordnen. Sie dienen alle der Verstärkung der Sinnwahrnehmung und lauten, bezogen auf die geistig-personale Dimension: Sinn-Vorgabe (Sinnunterstellung), Ermahnung, Erweckung, Vorleben (Bezeugen), „Auf-dem-Weg-sein“ (stetiges Bemühen um Aufgabenerfüllung und Teilhabe an Bedeutendem und Beglückendem angesichts der Vergänglichkeit des eigenen Lebens), Existenzanalyse (Analyse des eigenen Lebens auf Existenz hin, d. h. auf Sinnmöglichkeiten für das Subjekt). – In der kognitiven Dimension bieten sich sinnverstärkende Maßnahmen an: die Erinnerung, das Erklären, die Bedeutungsanalyse, die Vergegenwärtigung (Nähe), die Enthüllung, die Korrektur, der fruchtbare Moment, die Passung, die Erfassung von Zusammenhängen, die Umgestaltung des Orientierungsrasters (Sinnstruktur). – In der emotionalen Dimension können sinnverstärkend wirken die Einfühlung in andere, das Erlebnis der Liebe, die Gelassenheit und die Freude. – Die physische Dimension läßt sich durch die Schulung der Sinne, die schon Herbart in seiner Schrift „ABC der Anschauung“ hervorhob, und durch Bewegungserziehung speziell beeinflussen. – Die Dimension der Beziehung, jene, in der die Existenz des Subjekts möglich wird, kann man durch „Abholung“ (H. Nohl) des jungen Menschen, durch entspannte soziale Beziehungen sowie durch gemeinsames Zusammenleben sinnverstärkend beeinflussen.

Unterrichtsmaßnahmen

Die Unterrichtsmaßnahmen konzentrieren sich vor allem auf die Herausarbeitung des Sinngehaltes eines Stoffes. Dabei ist auf die Erreichung des „objektiven Sinnes“

also die Sinnziele Bedeutung (Wissen), Zweck, Funktion und Wert zu achten, da von ihnen der Sinn von etwas vom Subjekt erfahrbar ist. Besonders weisen wir auf die „reflektierende“ (zurückwendende) Unterrichtsmethode (Fr. Fischer, 1975, S. 23) hin.

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 rückt jedoch der Mensch selbst nicht in das Zentrum. Er kann sich nicht „gemäß seiner Bestimmung zum Selbst“ (Fr. Fischer, 1975, S. 23) verhalten, weil der „unmittelbare Sinn der je konkreten Situation, in der er sich befindet“, 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“ Vermittlung an. Sie wendet sich zurück auf die Vorgegebenheit des Sinnes und bestimmt auf diese Weise 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.

Lehrplan als Sinnzusammenhang

Der Lehrplan (Inhalt von Unterricht) kann in unserem Verständnis nur als Zusammenhang „objektiven Sinnes“ konzipiert werden, damit isoliertes Wissen durch Einordnung in übergreifende Sinnzusammenhänge auch im Rahmen von Fächerverbindungen überwunden wird und so die Chance prinzipiell gegeben ist, daß daraus subjektiver Sinn zur Existenz gelingen kann.

Die Inhalte könnten zunächst aus dem Lebensbereich der Heranwachsenden gewählt werden. Bei der aktuellen Bereitschaft, Lehrplanfragen auch mit Grundfragen von Bildung und Erziehung zu verbinden, ergibt sich die Chance der Entwicklung einer Lehrplankonzeption, die vom Schüler ausgeht und ihn zur Bewältigung seines aktuellen und zukünftigen Lebens fördert. Die sinnorientierte Konzeption des Lehrplans beachtet aber zugleich die vielschichtige Umwelt des Heranwachsenden, zu der dieser in vielfältigen Abstufungen in mehr oder minder intensiver Beziehung steht. Diese seine Welt tritt aber nicht nur mit Anforderungen an ihn heran, sondern muß ebenfalls stets entwickelt und verbessert werden. Das aber bedeutet, daß im Lehrplan immer zugleich auch ein Appell an die Erwachsenen enthalten ist, an einer menschenwürdigen Umwelt, die sich bis zur idealen Demokratie erweitern läßt, zu arbeiten. Dies verdeutlicht, daß wir hier nicht auf der Stufe der Lebenswelt verharren, sondern auf jene der Erziehungswelt weiterführen. Die Erziehungswelt ist umfassender als die Lebenswelt, muß sie doch in den Gesamtbereich von Wirklichkeit einführen und nicht nur in den alltäglichen Sektor. Eine Reduzierung auf die Lebenswelt würde zu einer Provinzialisierung der subjektiven Wirklichkeit führen, weil die vielen Bereiche (z.B. die Grundrichtungen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik), die die Lebenswelt des einzelnen übersteigen, ausgeblendet werden. Angesichts der bevorstehenden Aufgaben für die nächste Generation können wir uns es nicht erlauben, die Heranwachsenden nicht optimal zu fördern. Das schließt ein, sie für die Teilhabe an Bedeutendem und Beglückendem zu befähigen. Die Aspekte „Sinn“, „Ausgang vom Heranwachsenden“ und „hin zu menschenwürdiger Demokratie als Teil der Welt“ sind in einer sinnorientierten Lehrplankonzeption eingebunden. Darüber hinaus sind Hinweise zum angemessenen Umgang mit Sinngefährdungen enthalten. Auch der „heimliche Lehrplan“ wird eigens thematisiert.

Der Lehrplan enthält eine Vielfalt an Sinnangeboten, die sich geschichtlich bewährten, etwa aus dem Bereich der Ethik, Religion, Philosophie, Normen, Sitten, Gebräuche, Lebensweisen u. a. m. Sie bieten eine Chance für die Humanisierung des subjektiven Lebens. Außerdem ist es nötig, die Sinn-

möglichkeiten der einzelnen Unterrichtsfächer zu erforschen und daraufhin Unterrichtsinhalte auszuwählen, die diese Sinnhaftigkeit erfahren lassen. Nur über das Handeln – das allerdings auch in der Vorstellung stattfinden kann – gelangt Sinn in das Subjekt. Damit ist eine große Aufgabe für die Fachdidaktik angesprochen. Sie erreicht damit auch das bislang ausgesparte Problem der Lernstörungen, Lernhindernisse und der mangelnden Einsicht von Schülern.

Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien gruppieren sich um Sinnhaftigkeit und Bedeutung

Bezüglich der Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien dominiert das Prinzip der Sinnhaftigkeit erzieherischen und unterrichtlichen Handelns. Sein polarer Gegensatz ist die Bedeutungsgewinnung (Anerkennung), die für jeden Schüler von elementarer Wichtigkeit ist. Damit geht einher, daß die Sinnvermittlung nicht mit Zwang erfolgen kann. Das Prinzip der Sinnhaftigkeit ist mit den Prinzipien des Dialogischen und dem der Übung eng verbunden. Trotz dieser Anordnung verweisen wir ausdrücklich darauf, daß wir kein System von Prinzipien anstreben, sondern jene Grundsätze erarbeiten, die in ihrer gegenseitigen Bezogenheit das Ziel von Unterricht und Erziehung absichern helfen.

Das Prinzip der Sinnhaftigkeit wird unterstützt durch die Prinzipien der Verständlichkeit (dem wir Kindgemäßheit, Wissenschaftsorientierung, exemplarisches Lehren und Lernen, Ganzheit, Anschauung und Abstraktion subsumieren), Zweckhaftigkeit (dem wir Utilität, Leistung, Aktivität, Muße zuordnen), Werthaftigkeit und Chancengerechtigkeit (unterscheidende Gerechtigkeit). Das Prinzip des Dialogischen verbindet die Bereiche des didaktischen und pädagogischen Handelns miteinander. Das Prinzip der Bedeutungsgewinnung ist für uns der zentrale Bezugspunkt pädagogischen Handelns. Das Prinzip der Förderung des offenen, ganzen jungen Menschen differenziert sich in die spezifischen Dimensionen des Menschen und erscheint als Förderung der Personalität, Emotionalität, Vitalität, Individualität, Sozialität, Natürlichkeit, Kultiviertheit, Zivilisiertheit und Gläubigkeit. Außerdem dienen die Ermutigung, die Anerkennung, die Führung und die Übung der Gewinnung der Bedeutung für den einzelnen.

Die Auswahl der Prinzipien hängt von Primaten ab, die in unserer Sicht den Primat des Lebens als obersten anerkennen. Mit „Leben“ verbindet sich die „Welt“ notwendigerweise. Darauf folgen die Primate Mensch vor Sache, Heranwachsender vor „Schüler“ (weil damit lediglich der Rollenstatus angesprochen ist und nicht der Mensch), Individuum vor Masse, geistig-personale Dimension vor allen anderen Dimensionen, Sinnentscheidung vor allen anderen Entscheidungen (pädagogisch, methodisch, didaktisch), Selbsthilfe vor Fremdhilfe, pädagogische Initiative vor Regression, Erklärung und Begründen vor Befehlen und Bestimmen, überlegtes Tun vor folgenlosem Reden über etwas, Dynamik vor Statik, Harmonie vor Konflikt.

Erziehungs- und Lehr- bzw. Lerninstitutionen

In der vorfindbaren Erziehungs- und Unterrichtsinstitutionen kann sich Sinnerfüllung ohne viel organisatorische Veränderungen einstellen. Wir treten demnach weniger für bauliche Veränderungen als für *Bewußtseinsänderung der Beteiligten* ein.

Der Verweis auf ein hohes berufliches Ethos statt: Jobdenken, das sich für Heranwachsende ichlos einsetzt, und auf eine Bereitschaft, auch einmal zum Verzicht auf eigene Bedürfnisbefriedigungen zugunsten der Allgemeinheit oder eines Mitschülers (Verzichtswert) ist uns wichtig. Das schließt sittliche Lebensgrundsätze genauso ein wie die klassischen Tugenden. Insbesondere geht es um die richtig verstandene Ichlosigkeit, um die Zurücknahme der Durchsetzung eigener Interessen. Wir betrachten den bzw. das Andere nicht als Mittel für eigene Zwecke, sondern akzeptieren es in seiner Eigentümlichkeit und den Menschen in seiner Würde.

Pädagogik und Schulpädagogik

Die Pädagogik und Schulpädagogik bedienen sich eines integrierten Forschungsdesigns, das Einseitigkeiten möglichst ausgleicht. Dabei dient der mehrschichtig beschriebene Sinnbegriff als integrierender Faktor und weist den verschiedenen Methoden ihren abhängigen Stellenwert zu.

Die Phänomenologie erfaßt durch die Was-ist-Frage die Sache und damit deren Sinnmöglichkeiten. Wer sich Klarheit über das Was eines Objekts verschafft hat, kann Möglichkeiten einschätzen, die bei der Auseinandersetzung mit dem in Rede stehenden Objekt mit hoher Wahrscheinlichkeit Sinn aufleuchten lassen. Die Phänomenologie hilft auf diese Weise zur Absicherung der Reichhaltigkeit von Sinnmöglichkeiten. – Die subjektive Hermeneutik bemüht sich um das Verstehen des Objekts. Sie bezieht sich auf den subjektiven Sinn, den ein Objekt ermöglichen kann. Dies schließt die Frage nach dem Sinn des phänomenologisch erarbeiteten Wissens ein und wendet sich zudem auch auf die Ergebnisse der Hermeneutik mit der Frage nach deren Sinn zurück. – Die Dialektik kann die oft nicht sofort erkennbaren Sinnzusammenhänge erfassen. Sie durchleuchtet eine gefundene Sinnstruktur nach Antinomien, die sie zu überwinden sucht. Sie fragt nach deren Sinn. – Da Objektivationen des menschlichen Geistes stets mit bestimmten Intentionen verbunden sind, ist die im weiten Wortverständnis aufgefaßte, also nicht bloß auf die gesellschaftliche Situation bezogene ideologiekritische Frage geeignet. Sie fragt nach den geheimen Absichten etwa von Erziehern, Lehrern, Eltern, Heranwachsenden aber auch von Produzenten aller Art, deren Produkte die Aufmerksamkeit junger Menschen erregen.

Die *pädagogische Theoriebildung* wendet sich nicht ab von den Adressaten und ihren jeweiligen aktuellen Problemen, weil Sinn immer an den Konstitutionsprozeß in der konkreten Situation gebunden ist. Daher verbindet sich die pädagogische Theorie und Praxis zugleich mit der Geschichtlichkeit, mit der Einbindung in das zeitliche Kontinuum pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Wirkens.

Diese Auffassung von Pädagogik entgeht dem Vorwurf, Geschichte und Welt zu vergessen. Vielmehr drängt sie von sich aus zur Erforschung der historisch-gesellschaftlichen Verfaßtheit ihrer Gegenstände und Problemstellungen, dringt aber weiter ein als nur bis zur Ebene von Biographie und persönlichen Eindrücken, wie dies bei Dilthey dominierte. Die Erlebnisebene ist nicht nur die uns interessierende Sinn ermöglichende Wirklichkeit. Da Sinnverhältnisse zwischen den Individuen – also Verhältnissen, in denen jeder Beteiligte sagen kann, ja, das könnte für ihn sinnvoll werden – von vornherein nicht geplant werden können, muß Geschichte immer auch als interaktiver Prozeß mit einem hohen Maß an Zufälligkeit gedeutet werden.

Schulverwaltung und Bildungspolitik

Auf der Ebene der Schulverwaltung und der Bildungspolitik ist auf die Notwendigkeit hinzuweisen, daß Lehrer einen möglichst großen Freiraum bei ihrer pädagogischen Arbeit benötigen, damit sie auf die subjektiv verschiedenen Belange der Kinder konkret eingehen können. Jegliche Gängelung in diesem Dienstleistungsunternehmen steht in der Gefahr, zum Sinnoktroi zu entarten. Die Bildungspolitik sollte sich als Garant zur Absicherung der Sinnmöglichkeiten von Schule, Lehrer und Schüler bewähren.

Die folgenden Vorschläge wären durchzusetzen:

- (a) Veränderung der Schulorganisation hinsichtlich der Zurückdrängung von Verrechtlichung, Verwaltung und Überorganisation, wenn sie zur Einengung der pädagogischen Freiheit führen; die Forderung, den Staat als „ehrlichen Makler“ (Erich Weniger) nicht auf Lehrplanangelegenheiten zu beschränken, sondern ihn auf allen anderen Gebieten gleichfalls anzuwenden, fügt sich an;
- (b) die Zulassung und Prämierung von Verbesserungsvorschlägen von Schulpraktikern, damit eine kontinuierliche Anpassung des Unterrichts an die je aktuelle Notwendigkeit abgesichert ist (vgl. Wilhelm Dilthey, 1890);
- (c) die innere Differenzierung von Schule ermöglicht die Überwindung der chemisch reinen Lernwelt, die das Leben und das Subjekt des jungen Menschen übersehen muß und somit – vielfach – eine unerträgliche Eingrenzung junger Menschen zur Folge hat;
- (d) die Überwindung des Pragmatismus, also des Machens in allen Lebensbereichen und mit ihm die Prädominanz des konkurrenzorientierten Leistungsverständnisses zugunsten eines sinnorientierten Humanismus, einer sinnorientierten Mitmenschlichkeit, die vor allem durch den Mut zu einem einfachen, natürlichen Leben – ganz im Gegensatz zum Trend der Zeit – gekennzeichnet ist und freiwillige „Selbstbegrenzung“ (Heinrich Dietz, 1978) erfordert.

Lehrerbildung

Die Lehrerbildung verstehen wir als *Lehrerbildung*, weil hier neben einem umfangreichen Wissen zugleich auch Persönlichkeits- oder Bewußtseinsbildung angestrengt wird.

Die Konsequenzen der sinntheoretischen Ausführungen münden in vier Forderungen:

- (a) Die Gleichstellung von pädagogischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung, weil bloße Vermittlung von Wissen nicht bildungsfähig ist;
- (b) Das Verhältnis Wissenschaft und Schulfach verlangt eine vermittelnde Institution. Diese soll eine Brücke sein zwischen der reinen Wissenschaft und der Praxis des Unterrichts. Sie führt ein und hat einen fachdidaktischen Anteil, der die Übersetzung von der wissenschaftlichen Ebene auf die praktische abdeckt. Ferner enthält sie einen pädagogischen Aspekt, der den erzieherischen, schulrechtlichen, schulorganisatorischen und institutionenkundlichen sowie historischen Aspekt übernimmt. Schließlich wäre noch der schulpathologische Aspekt zu bedenken, der aufdeckt, was an und in der Schule krank macht und was man dagegen unternehmen kann. Ziel dieser Institution ist es, den Transfer von der abstrakten Wissenschaft auf das jeweils konkrete Leben des angehenden Lehrers abzusichern und nicht mehr diesem selbst zu überlassen.
- (c) Die „Übung“ (Anwendung, Praktikum) ist als umfassender Studienanteil einzuplanen, in dessen Verlauf in intensiver Weise Praktika organisiert werden, die die Verbindung von Wissenschaft und Praxis erfahrbar machen.
- (d) Die Notwendigkeit der Fortbildung der Lehrer ist überfällig. Am besten eignet sich ein mindestens einjähriger Bildungsurlaub in bestimmten Abständen, bei dem die Beurlaubten an der Universität geeignete Lehrveranstaltungen besuchen.

Dieser programmatische Entwurf zeigt auf, daß „Sinn als Übergang“ zentrale Charakteristika der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie z.B. Geschichtlichkeit, Primat des Lebens vor dem Begriff und Ausgang von der Wirklichkeit unterstützen kann. Dies läßt den Schluß zu, daß er die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Überwindung ihrer Begrenzung durch die Diltheyschule (Weltvergessenheit, ontische Sinnauffassung u. a. m.) in der Pädagogik fortentwickeln kann. Er unterstützt damit zugleich den Trend, den Karl Dienelt als Weg zu einer „sinn'-orientierten Pädagogik“ (1984) versteht, ohne daß eine völlig neue Konzeptionierung von Pädagogik, wie z. B. die existenzphilosophisch-ontologische Richtung von Walter Braun

(1983, 1989a, 1989b), nötig wäre, weil diese wiederum einseitig ist. Damit will die sinntheoretische Grundlage zur Fortentwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beitragen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- Ballauff, Theodor: Systematische Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962. (3. Aufl. 1970).
- Bäuerle, Siegfried: „Schülerkriminalität. Was können Lehrer tun?“ – In: Pädagogische Welt 44 (1990) 4, S. 147–151.
- Baumgartner, Hans Michael; Wild, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München: Kösel 1974. s.v. „Sinn“ (Richard Schaeffler).
- Beck, Heinrich: „Die Sinnfrage in der gegenwärtigen Philosophie“. (1979). In: Bamberger Hochschulschriften. S. 9–19. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt 1979.
- Benesch, Hellmut: Der Ursprung des Geistes. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1977.
- Benner, Dietrich: „Bildungstheorie und Curriculum. Zur Bedeutung der Theorie der Bildungskategorien Franz Fischers für Didaktik und Curriculumforschung“. In: Franz Fischer, S. 189–221. 1975.
- Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim: Juventa 1986.
- Benedikt, Michael; Prieglinger, Wolfgang (Hrsg.): Proflexion – Logik der Menschlichkeit. Wien: Löcker 1985.
- Berger, Peter Ludwig; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. (erstm. 1966).
- Biller, Karlheinz: Die Funktion von Sprache, Literatur und Kritik in der Pädagogik der Utilitaristen zur Zeit John Stuart Mills. Dissertation. Universität Erlangen 1975.
- Biller, Karlheinz: Unterrichtsstörungen. 2. Auflage. Stuttgart: Klett 1981. (erstm. 1979).
- Biller, Karlheinz: „Die Vorbereitung des Unterrichts“. In: Twellmann, W. (Hrsg.), S. 763–787. Bd. 4.2. 1981.
- Biller, Karlheinz: Schulisches Unbehagen und Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider 1988c.
- Biller, Karlheinz: „Kann ‘Sinn’ letztbegründendes Prinzip pädagogischen Erkennens und Handelns sein?“ – In: Pädagogische Rundschau 44 (1990) 4, S. 407–421.
- Blankertz, Herwig: „Pädagogische Theorie und empirische Forschung“. In: Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Neue Folge, H. 5. Bochum 1966.
- Bohnsack, Fritz (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Frankfurt/M.: Diesterweg 1984.
- Bollnow, Otto Friedrich: „Die Rolle der Vernunft im Menschenleben“. In: Die Deutsche Schule 5 (1950) 6, S. 720–728.
- Bollnow, Otto Friedrich: „Die Lebensbedeutung der Sonntagsruhe“. In: Die Sammlung 6 (1951) 6, S. 313–320.
- Bollnow, Otto Friedrich: „Pädagogische Forschung und philosophisches Denken“. In: Hermann Röhrs (Hrsg.), S. 221–238. 1967.
- Bollnow, Otto Friedrich: Neue Geborgenheit. 6. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 1979.
- Braun, Walter: Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt/M.: Diesterweg 1983.
- Braun, Walter: Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Bad Heilbrunn: Klinhardt 1989a.
- Braun, Walter: „Die Sinnfrage und ihre Bedeutung für Erziehung und Bildung“. In: Bayerische Schule 42 (1989) 16, S. 21–24; 42 (1989) 17, S. 13–16.
- Cillien, Ursula: „Erfolglos zu ihrer Zeit – Die didaktische Konzeption Franz Fischers“. In: Jürgen Oelkers (Hrsg.), S. 54–65. 1986.
- Claessens, Dieter: „Konstruktion der Wirklichkeit – Sinnerzeugung?“ In: Bamberger Hochschulschriften (1979), S. 36–44.

- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1950. (erstmalig 1930).
- Danner, Helmut: „Überlegungen zu einer ‘sinn’-orientierten Pädagogik“. In: Martinus Jan Langeveld; Helmut Danner, S. 107–160. 1981.
- Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik. Königstein i. Ts.: Forum Academicum 1983.
- Derbolav, Josef: „Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer“. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958) 6, S. 372–397.
- Derbolav, Josef: „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 2. Beiheft (1960), S. 17–45.
- Derbolav, Josef: „Humanismus, Dialektik und Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961) 3, S. 246–270.
- Derbolav, Josef: Selbstdarstellung. In: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Ludwig J. Pongratz (Hrsg.), 3 Bde., Band 2. S. 82–145. Hamburg: Meiner 1976.
- Dienelt, Karl: Von der Metatheorie der Erziehung zur „sinn“-orientierten Pädagogik. Frankfurt/M.: Diesterweg 1984.
- Dietz, Heinrich: Pädagogik der Selbstbegrenzung. Freiburg i. Br.: Herder 1978.
- Dilthey, Wilhelm: „Schulreform und Schulstufen“. In: Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften. Bernhard Groethuysen (Hrsg.), 6. Aufl. Band 6. S. 83–89. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1966.
- Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften Bd. 7 (1927). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1958.
- Dürr, Hans-Peter: Das Netz des Physikers. München: Hanser 1988.
- Eckhardt, Karl; Konetzky, Stephan (Hrsg.): Grundschararbeit. 2. Auflage. Langensalza: Beltz 1930.
- Eccles, John C.; Robinson, Daniel N.: Das Wunder des Menschseins – Gehirn und Geist. München: Piper 1985.
- Fink, Eugen: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i. Br.: Rombach 1970.
- Fischer, Franz: Proflexion und Reflexion. Kastellaun: Henn 1965.
- Fischer, Franz: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. In: Benner, D.; Schmied Kowarzik, W. (Hrsg.). Kastellaun: Henn 1975.
- Fischer, Franz: Die Erziehung des Gewissens. In: J. Derbolav (Hrsg.). Kastellaun: Henn 1979.
- Fischer, Franz: Philosophie des Sinnes von Sinn. In: E. Heintel (Hrsg.). Kastellaun: Henn 1980.
- Fischer-Buck, Anne: Proflexion und religionsloses Christentum. Versuch einer Beziehung zwischen Dietrich Bonhoeffer und Franz Fischer. Norderstedt: Fischer 1981.
- Fischer-Buck, Anne: Franz Fischer (1929–1970) Ein Leben für die Philosophie. München: Oldenbourg 1987a.
- Fischer-Buck; Anne: „Wie man zwischen Viktor E. Frankls Logotherapie und Franz Fischers Sinn-dialektik hin und her denken könnte“. In: Norderstedter Hefte 2 (1987) 3, S. 15–43.
- Flitner, Wilhelm: „Sinn und Tat in ‘Wilhelm Meisters Wanderjahren’. Versuch einer neuen Deutung“. In: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Ders.. Besorgt von Heinrich Kanz. S. 57–78. Paderborn: Schöningh 1967.
- Frankl, Viktor Emil: „Zehn Thesen über die Person“. (1950). In: Der Wille zum Sinn. Ders.. 3. Aufl. S. 108–118. Bern: Huber 1982c.
- Frankl, Viktor Emil: Theorie und Therapie der Neurosen. Wien: Urban & Schwarzenberg 1956.
- Frankl, Viktor Emil; Gebattel, Victor E. Freiherr von; Schultz, J.H. (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie unter Einschluß wichtiger Grenzgebiete. 5 Bde. Band III (1959). München: Urban & Schwarzenberg 1957–1961.

- Frankl, Viktor Emil: *Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern: Huber 1975.
- Frankl, Viktor Emil: *Das Leiden am sinnlosen Leben*. 7. Auflage. Freiburg i. Br.: Herder 1981.
- Frankl, Viktor Emil: *Die Psychotherapie in der Praxis*. 4. Auflage. Wien: Deuticke 1982a.
- Frankl, Viktor Emil: *Ärztliche Seelsorge. Grundlage der Logotherapie und Existenzanalyse*. 7. Auflage 1966; 12. Auflage. Wien: Deuticke 1982b.
- Frankl, Viktor Emil: *Der Wille zum Sinn*. 3. Auflage. Bern: Huber 1982c.
- Frege, Gottlob: „Über Sinn und Bedeutung“ (1892). In: *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien*. Ders., herausgegeben und eingeleitet von G. Patzig. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1969.
- Frister, Erich: „Überlegungen zur Schulpolitik als Teil einer Gesellschaftspolitik für das ausgehende 20. Jahrhundert“. In: Walter Twellmann (Hrsg.), Bd. 3, S. 97–106. 1981.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 5. Auflage. 2 Bde. Tübingen: Mohr 1986.
- Gerhard, Julius: *Der Sinn der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1923.
- Gebser, Jean: *Ausgewählte Texte*. München: Goldmann 1987.
- Geißler, Erich E.: *Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik*. Stuttgart: Klett 1984.
- Gerner, Berthold: *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974.
- Giel, Klaus: „Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht“. In: *Erziehung im Primaschulalter*. Klaus Peter Hemmer; Wudtke, Hubert (Hrsg.), S. 21–50. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 7. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.
- Glogauer, Werner: *Das Strukturmodell der Didaktik*. München: Ehrenwirth 1967.
- Gollwitzer, Helmut: *Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens*. 8. Auflage. München: Kaiser 1970.
- Grimme, Adolf: „Vom Sinn der Erziehung heute“. In: *Die Sammlung* 1 (1945) 2, S. 65–80. 1945.
- Grothjahn, Alfred; Junge, Gustav: *Maßvolle Schulreform. Praktische Vorschläge eines Arztes und eines Lehrers*. Leipzig: Kröner 1929.
- Guardini, Romano: *Die Situation des Menschen*. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 10 (1958) 11, S. 443. Nicht im Deutschen Bücherverzeichnis aufgeführt.
- Guardini, Romano: *Der unvollständige Mensch und die Macht*. Würzburg: Werkbund-Verlag 1956.
- Haaf, Ulrich: „Satanismus in der Rockmusik?“. In: *Kontakt* (1988) 1, S. 6–22.
- Hamann, Bruno: *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982.
- Hansen, Wilhelm: „Jugend“. In: *Pädagogik*. Hans-Hermann Groothoff (Hrsg.), S. 137–150. Frankfurt/M.: Fischer 1964.
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- Hartmann, Nicolai: „Sinnggebung und Sinnerfüllung“ (1934). In: *Der philosophische Gedanke und seine Geschichte*. Ders. S. 133–187. Stuttgart: Reclam 1982.
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. 10. Auflage. Tübingen: Niemeyer 1963.
- Herbart, Johann Friedrich: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). In: Asmus, W. (Hrsg.), Bd. 2. *Pädagogische Grundschriften*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.
- Herrmann, Ulrich: „Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien“ (1982). In: *Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen*. Dieter Lenzen (Hrsg.), S. 60–77. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.

- Hirblinger, Heiner: „Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln“. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 5–22.
- Holz, Harald: „Hermeneutik“. In: Wörterbuch der Pädagogik. Heinrich Rombach (Hrsg.), S. 62–65 Bd. 2. Freiburg i.Br.: Herder 1977.
- Horney, Walter: „Sachbezogenheit und Bedeutsamkeit als Ordnungsdisziplinen des Unterrichts“. In: Die Deutsche Schule 16 (1961) 2, S. 76–86.
- Huber, Franz: Allgemeine Unterrichtslehre. 9. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1965.
- Huschke-Rhein, Bernhard: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- Kaiser, Arnim: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth: Pädagogik. Ein Studienbuch. Königstein i.Ts.: Scriptor 1981.
- Katholischer Katechismus für den Religionsunterricht an Volksschulen. München: Kösel o.J.
- Kimmerle, Heinz: „Einleitung“. In: Schleiermache Fr.D.E. S. 9–24. 1959.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1975. (Erstm. 1963)
- Klafki, Wolfgang: „Didaktik und Methodik“. In: Pädagogik. Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.), S. 50–65. Frankfurt/M. 1964.
- Klafki, Wolfgang: „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips“ (1974). In: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Ders. S. 141–176. Weinheim: Beltz 1976.
- Klaus, Georg; Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie 1975. (erst. 1964).
- Kley, Ewald: „Unterricht über technische Gegenstände und Vorgänge“. In: Die deutsche Schule 52 (1960) 10, S. 477–490.
- Kley, Ewald: Sache und Sinn. Studien zur Didaktik der Volksschule. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei 1963.
- Klowski, Joachim: „Zur Didaktik der alten Sprachen. Die Probleme der Anfangslektüre in Latein und Griechisch“. In: Twellmann, Walter (Hrsg.), S. 393–408. Bd. 5. 1981.
- Kluge, Norbert: Einführung in die Systematische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.
- Kopp, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken. 6. Auflage. Donauwörth: Auer 1977. (erst. 1965).
- Kozdon, Baldur: Grundbegriffe der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.
- Kramp, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel 1973.
- Längle, Alfred: „‘Anatomie’ einiger psychotherapeutisch relevanter Barrieren“. In: Tagungsberichte der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. S. 4–15. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse 1986.
- Langeveld, Martinus Jan: „Das Ding in der Welt des Kindes“. In: Ders. S. 142–156. 1964.
- Langeveld, Martinus Jan: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959.
- Langeveld, Martinus Jan: Studien zur Anthropologie des Kindes. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1964. (erst. 1956).
- Langeveld, Martinus Jan: Erziehungskunde und Erziehungswirklichkeit. Studien und Gedanken zur Theorie und Praxis der Erziehung. Braunschweig: Westermann 1971.
- Langeveld, Martinus Jan; Danner, Helmut: Methodologie und ‘Sinn’-Orientierung in der Pädagogik. München: Reinhardt 1981.
- Lassahn, Rudolf: „‘Die Lorbeeren des bloßen Wollens sind trockene Blätter’. Der Weg von einer Reflexions- zur Handlungsethik“. In: Die Realschule 97 (1989) 4, S. 152–156.

- Lauth, Reinhard: Die Frage nach dem Sinn des Daseins. München: Barth 1953.
- Lichtenstein, Ernst: „Vom Sinn der erzieherischen Situation“. In: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Ders. S. 161–173. Ratingen: Henn 1962.
- Lichtenstein-Rother, Ilse: Schulanfang. Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969.
- Lippitz, Wilfried: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim: Beltz 1980.
- Lippitz, Wilfried: „Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik“. In: Ders.; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.), S. 101–129. 1984 a.
- Lippitz, Wilfried: „Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984b) 1, S. 40–44.
- Lippitz, Wilfried; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Auflage 1987. Königstein i. Ts.: Forum Academicum 1984.
- Litt, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. 2. Auflage. Leipzig: Teuber 1924 (erstmalig 1919).
- Litt, Theodor: Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München: Federmann 1948a.
- Litt, Theodor: Denken und Sein. Stuttgart: Hirzel 1948b.
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (1927). 13. Auflage. Stuttgart: Klett 1967 (reprint 1972).
- Loch, Werner: „Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise“. In: Bildung und Erziehung 18 (1965) S. 164–180.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik. München: Kösel 1969.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982a.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: „Staatsschule und Werterziehung. Überlegungen zur Möglichkeit der Wiedergewinnung des Erzieherischen der öffentlichen Schule“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58 (1982b) 1, S. 20–48.
- Luhmann, Niklas: „Sinn als Grundbegriff der Soziologie“. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Jürgen Habermas; Ders.. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.
- Lukas, Elisabeth: „Zur Validierung der Logotherapie“. In: Viktor E. Frankl. S. 275–308. 1982c.
- Lukas, Elisabeth: Auch dein Leben hat Sinn. Logotherapeutische Wege zur Gesundheit. Freiburg i. Br.: Herder 3. Aufl. 1987 (erstmalig 1980).
- Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Langenau-Ulm: Vaas 1990.
- Mead, George Herbert: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968.
- Menze, Clemens: „Über die Notwendigkeit eines Freien Schulwesens“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 48 (1972) S. 216–231.
- Michael, Berthold: „Sinn und Gestalt der Grundschule“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 17 (1965) 8, S. 355–365.
- Möller, Hugo: „Elementarischer Unterricht“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1957) 2, S. 68–78.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. 3. Auflage. München: Juventa 1976.
- Müller, Max: „Über Sinn und Sinngefährdung des menschlichen Daseins“. In: Philosophisches Jahrbuch 74 (1966) S. 1–29. Halbband I.

- Neumann, Josef: „Sinnstufen und Handlungssituation bei Franz Fischer (1929–1970) in Anbetracht der Krise der Medizin“. In: *Norderstedter Hefte für Philosophie und Pädagogik* 4 (1989) 2, S. 38–59.
- Nohl, Herman: „Typische Kunststile in Dichtung und Musik“ (1915). In: *Vom Sinn der Kunst*. Ders., S. 19–48. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1961.
- Nohl, Herman: „Über den metaphysischen Sinn der Kunst“ (1923). In: *Vom Sinn der Kunst*. Ders., S. 49–60. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1961.
- Nohl, Herman: „Der Sinn der Strafe“ (1925). In: Ders., S. 161–172. 1949.
- Nohl, Herman: „Der humanistische Sinn der Arbeit in der Arbeitsschule“ (1927). – In: *Pädagogische Aufsätze*. Ders., S. 175–182. 2. Auflage. Langensalza: Beltz 1929. (erst. 1918).
- Nohl, Herman: „Die Polarität in der Didaktik“ (1930). In: Ders., S. 86–97. 1949.
- Nohl, Herman: „Der Sinn der Kunst“ (1946). In: Ders., S. 9–18. 1961.
- Nohl, Herman: „Vom Wesen der Erziehung“ (1948a). In: Ders., S. 279–288. 1949.
- Nohl, Herman: *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949.
- Nohl, Herman: *Erziehergestalten*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1963 (erst. 1958).
- Nohl, Herman: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 8. Auflage. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1978.
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Fachdidaktik und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986.
- Oesterreich, Konstantin: *Die Phänomenologie des Ich in ihren Grundproblemen*. Leipzig: Barth 1910.
- Oetinger, Friedrich: *Partnerschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler 1956.
- Phenix, Philip Henry: *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw Hill 1964.
- Piaget, Jean: *Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett 1975.
- Piaget, Jean: *Psychologie der Intelligenz*. 7. Auflage. Olten: Walter 1976. (erst. 1971).
- Plöger, Wilfried: „Zum Sinnbegriff in der Phänomenologie“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 63 (1987) 1, S. 17–26.
- Pöppel, Gerhard: „Sinnverstehen“. In: *Handwörterbuch der Schulpädagogik*. Nicklis, W.S. (Hrsg.), S. 344–347. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.
- Popper, Karl Raimund: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bd. 2. *Falsche Propheten*. Hegel, Marx und die Folgen. 12. Auflage. Bern: Francke 1958.
- Prange, Klaus: *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Rauschenberger, Hans: „Die Bildung der Wirklichkeit“. In: *Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen?* Dauber, Heinrich (Hrsg.), S. 15–34. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1989.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1967 (erst. 1964).
- Roth, Leo: „Geisteswissenschaftlich orientierte und sogenannte kritisch-konstruktive Didaktik“. In: Twellmann, W. (Hrsg.), Bd. 4, S. 28–51. 1981.
- Rumpf, Horst: „Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lerninhalten“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979) 2, S. 209–230.
- Rumpf, Horst: *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa 1981.
- Salber, Wilhelm: *Morphologie des seelischen Geschehens*. Ratingen: Henn 1965.

- Salber, Wilhelm: Wirkungseinheiten. Psychologie von Werbung und Erziehung. Ratingen: Henn 1969.
- Salzmann, Christian: „Sinn-Erfahrung als erzieherische Dimension im Lebens- und Lernbereich Haushalt“. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), S. 631–648.
- Schaller, Klaus: „Vom Wesen der Erziehung“. In: Pädagogische Rundschau 14 (1960) 9, S. 381–392.
- Schaller, Klaus: „Die kritisch-kommunikative Pädagogik“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984) 2, S. 82–86.
- Schaller, Klaus: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen. Erprobungen. Sankt Augustin: Richarz 1987.
- Schelsky, Helmut: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1975.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Ausgewählte Werke in vier Bänden. Herausgegeben und eingeleitet von Otto Braun. Leipzig: Eckardt 1910–1913.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Hermeneutik. Nach Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle. (Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. Jg. 1959, 2. Abhandlung.) Heidelberg: Winter 1959.
- Schmidt, Heinrich: Philosophisches Wörterbuch. 19. Auflage. Stuttgart: Kröner 1974.
- Schmied-Kowarzik, Wolf Dietrich: „Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav“. In: Fischer, Franz, S. 163–188. 1975.
- Schmitz, Klaus: Wissenschaftsorientierter Unterricht. München: Kösel 1977.
- Schorsch, Christof: „New Age – Krisensymptom und Suchbewegung“. In: Die Realschule 98 (1990) 3, S. 100–103.
- Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 2. Auflage. Wien: Springer 1960 (erstmalig 1932).
- Schwartz, Erwin: „Ganzheitsmethode“. In: Pädagogisches Lexikon. Horney, W. u.a. (Hrsg.), S. 995–997. Bd. 1. Gütersloh: Bertelsmann 1970.
- Singer, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt/M.: Fischer 1981.
- Spies, Werner; Habel, Werner; Heitzer, Manfred; Hottenbacher, Hanneliese: Morphologische Didaktik oder: wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält. Hannover: Schroedel 1979.
- Spies, Werner: „Morphologische Didaktik“. In: Neue Unterrichtspraxis 13 (1980) 8, S. 450–456.
- Spies, Werner: „Schule und Umwelt“. In: Twellmann, W. (Hrsg.), S. 508–517. Bd. 3. 1981.
- Spranger, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 5. Auflage. Halle: Niemeyer 1925 (erstmalig 1914; 9. Aufl. 1966).
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. 29. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979 (erstmalig 1924).
- Spranger, Eduard; Haag, Erich: Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums. Tübingen: Wunderlich 1960.
- Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. 5 Bde. Düsseldorf: Schwann 1981.
- Ulrich, Franz: „Sinn, Sinnfrage“. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Bd. 4, S. 86–87. Freiburg i.Br.: Herder 1971.
- Watzel, Arno: Die bildungskategoriale Didaktik Franz Fischers in ihrem Spannungsverhältnis zu Fachdidaktik und Modelltheorie – mit besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik der Mathematik. Frankfurt/M.: Haag + Herchen 1983.
- Watzel, Arno: „Die Bildungskategorien Franz Fischers im Koordinatensystem einer Sinndidaktik“. In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.), S. 405–434. Bd. 2. 1989.

- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 2. Auflage. Stuttgart: Huber 1971 (erstmalig 1969) u.ö.
- Werner, Heinz: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. 4. Auflage. München: Barth 1957 (erstmalig 1926).
- Werner, Heinz: *Comparative psychology of mental development*. 2nd edn 1957. New York: International University Press. (1st edn 1948).
- Young, John Z.: *Philosophie und Gehirn*. Basel: Birkhäuser 1989.
- Zimmerli, Walther Chr.: „Orientierung am Alternativen? Vom Sinn der Sinnfrage“. In: *Jugend ohne Orientierung?* Hornstein, Walter u. a. (Hrsg.), 2. Auflage. Weinheim: Beltz 1983 (erstmalig 1981).
- Zöpfl, Horst: „Sinn“. In: *Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik*. Zöpfl, H.; Bittner, G.; Mühlbauer, R.; Tschamler, H. (Hrsg.), S. 209–210. 6. Auflage. Donauwörth: Auer 1975 (erstmalig 1970).

